

Sérgio Nunes de Jesus | Simone Matia da Silva
(Organizadores)

LINGUAGEM, CULTURA E EXPRESSÃO

Conexões entre Letras, Linguística e Artes



Atena
Editora
Ano 2025

Sérgio Nunes de Jesus | Simone Matia da Silva
(Organizadores)

LINGUAGEM, CULTURA E EXPRESSÃO

Conexões entre Letras, Linguística e Artes



Editora chefeProf^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira**Editora executiva**

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

2025 by Atena Editora

Projeto gráfico

Copyright © Atena Editora

Luiza Alves Batista

Copyright do texto © 2025 O autor

Nataly Evilin Gayde

Copyright da edição © 2025 Atena

Thamires Camili Gayde

Editora

Imagens da capa

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

iStock

Edição de arte

Open access publication by Atena

Luiza Alves Batista

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal de Uberlândia

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miraniilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares – Universidade Federal do Tocantins

Linguagem, cultura e expressão: conexões entre letras, linguística e artes

Organizadores: Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

Revisão: Os autores

Diagramação: Thamires Camili Gayde

Correção: Yaiddy Paola Martinez

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	<p>Linguagem, cultura e expressão: conexões entre letras, linguística e artes / Organizadores Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3243-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.432253103</p> <p>1. Linguagem e cultura. I. Jesus, Sérgio Nunes de (Organizador). II. Silva, Simone Matia da (Organizadora). III Título. CDD 407</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação da obra publicada, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A linguagem é uma ferramenta fundamental na/da comunicação que permite expressar sentimentos, compartilhar ideias, experiências e conhecimentos. Sendo assim, possibilita na interação com o ambiente e os constituídos sujeitos sociais, visto que é uma atividade compartilhada entre os interlocutores.

Nessa perspectiva, a coleção *Linguagem, cultura e expressão: conexões entre linguística, letras e artes* - aborda a comunicação no viés da evolução da discursividade como contribuições significativas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, apresentamos aqui os seguintes textos: *Discursos docentes sobre tecnologias digitais: desafios e possibilidades na formação continuada* – que propõe sobre as concepções de linguagem e discurso e considera a língua(gem) como prática social, bem como é importante pensar na reflexão sobre a formação de professores e o uso das TDICs. Em consonância, o texto *As tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: uso e percepções dos docentes da 21ª CRE* – explora o percurso do ensino-aprendizado de língua inglesa em diferentes realidades, por meio de práticas pedagógicas com as TDICs e no modelo Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição (SAMR) de Puentedura (2006) e no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigComEdu, 2018).



Outrossim, o texto *Ensino da entonação do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a aprendizes brasileiros* – tem como objetivo analisar a importância do ensino da entonação do espanhol como língua estrangeira a partir dos níveis iniciais para aprendizes brasileiros e considera também os componentes suprasegmentais como a ‘entonação’ e o ‘ritmo’. Ademais, a coleção finaliza com o texto *História de la edición en México: publicaciones y creación de los periódicos* – que vai apontar para a relevância da publicidade da produção científica ao discorrer sobre a história dos periódicos do México entre os séculos XIX e XX, bem como as revistas mais importantes decorrentes nesse mesmo período. Por fim, o texto *100 anos de Rubem Fonseca: As marcas literárias do criador da escola brutalista literária brasileira* – analisa a trajetória literária trilhada por Rubem Fonseca.

Para tanto, a coleção *Linguagem, cultura e expressão: conexões entre linguística, letras e artes* busca contribuir de maneira significativa para seus leitores e aponta que o conhecimento científico-intelectual é um caminho incessante de (re)descobertas para a evolução da humanidade.

Com efeito, desejamos uma leitura proveitosa a todos – e que nessa troca, possamos ter contribuído!

Sérgio Nunes de Jesus

Simone Matia da Silva

CAPÍTULO 1	1
DISCURSOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	
Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4322531031	
CAPÍTULO 2	16
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: USO E PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA 21ª CRE	
Tamara Angélica Brudna da Rosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4322531032	
CAPÍTULO 3	30
ENSINO DA ENTONAÇÃO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) A APRENDIZES BRASILEIROS	
Carlos E. Musse	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4322531033	
CAPÍTULO 4	44
HISTORIA DE LA EDICIÓN EN MÉXICO: PUBLICACIONES Y CREACIÓN DE LOS PERIÓDICOS	
Elena Celeste López Alfaro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4322531034	
CAPÍTULO 5	48
100 ANOS DE RUBEM FONSECA: AS MARCAS LITERARIAS DO CRIADOR DA ESCOLA BRUTALISTA LITERÁRIA BRASILEIRA	
Fagner Costa e Silva	
José Alves Dias	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4322531035	
SOBRE OS ORGANIZADORES	69
ÍNDICE REMISSIVO	70

DISCURSOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de submissão: 14/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso
(PPGEL/UFMT), Professora de Língua
Portuguesa da Seduc/MT

INTRODUÇÃO

A propagação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea vem desafiando a educação de modo geral. Nesse rumo, a legislação educacional já propõe algumas diretrizes objetivando a inclusão das tecnologias no currículo escolar e na formação de professores. Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), por exemplo, é um dos documentos que vem orientando cursos de licenciatura acerca do uso de TDIC e suas implicações didáticas. Esse mesmo documento nos conclama para a necessidade da melhoria da qualidade da infraestrutura para o emprego mais eficaz. Apesar de essa preocupação se materializar na legislação atual, ainda é perceptível certa desconexão

entre as práticas ocorridas em sala de aula e aquelas fora do muro da escola (SIBILIA, 2012), evidenciando a importância de discutir melhor as implicações das TDIC nos contextos educacionais.

Ao considerar este cenário, propomos o estudo aqui apresentado que objetiva investigar os dizeres de professores de escolas públicas que participaram de cursos de formação para TDIC e declaram terem validos delas com seus alunos em seu contexto de atuação.

O percurso selecionado para agenciar esta discussão inicia com breve explicação sobre as concepções de linguagem e discurso adotadas neste estudo que considera a linguagem como prática social, seguida por uma reflexão em torno da formação de professores para uso das TDIC. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada, esclarecendo sobre os instrumentos, procedimentos para geração e análise dos dados, assim como o contexto pesquisado e os participantes. Por fim, a análise de dados, acompanhada pelas considerações finais, onde são apresentadas algumas inquietações para a formação de professores e uso de TDIC.

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

A definição de linguagem e discurso deste estudo considera o uso da linguagem “como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), pois o que ancoramos, como objeto de análise, são dizeres de professores, proferidos em situações reais, com base em sua vivência e em seus contexto sócio-histórico. Entretanto, cabe destacar que não nos ativemos rigorosamente aos critérios de análises propostos pela análise crítica do discurso. Em contrário, utilizamos de alguns escopos teóricos dessa vertente para assessorar na compreensão dos dados coletados.

Ao considerarmos o uso da linguagem como prática social nos é exigido compreender o enunciado como um modo de ação, em que os sujeitos podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001). Implica também uma relação dialética entre o discurso e estrutura social, sendo necessário reconhecer que o discurso é modelado e limitado pela estrutura social, ou seja, o discurso é socialmente constituído e engendrado em uma dada realidade. Nesta mesma vertente, também os “eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional que são gerados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), podendo ser moldados pelas relações sociais de classe, particulares e classificadas por diversas normas e convenções de natureza discursiva e não discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse sentido, na esteira de Fairclough (2001), o discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Para esse mesmo autor, o discurso corrobora a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. Dessa forma, a constituição discursiva da sociedade não decorre de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse rumo, Jesus (2011), discute que, ao utilizarmos a linguagem, “nós não só nos constituímos como simples usuários da língua, mas estampamos marcas histórico-sociais que podem ser suspensas ou mantidas, a dependerem das práticas discursivas envolvidas” (JESUS, 2011, p. 176). Trata-se de processo contraditório, ambíguo e volátil, alterando-se a todo instante, conforme a interação em curso. Fundamentado em Fairclough (2001) e Jesus (2011) argumentam que esse processo se revela de natureza política, simbólica e social, organizado por meio de práticas sociais que constroem o mundo em significações.

Desse ponto de vista, “a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir a qualquer uma” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Assim, para analisar qualquer texto, é imperativo adotar uma postura dialética que, aos olhos de Fairclough (2001), significa trilhar uma perspectiva crítica, em que se leva em conta a linguagem como prática social, situando-a em um contexto cultural, econômico, histórico, político e ideológico, sem desconsiderar seus aspectos constitutivos, a coerência e a intertextualidade depreendida. Nesse sentido, consideramos primordial nos empoderar desses pressupostos e, concomitantemente, compreender a estrutura social em que interatuam nossos enunciadores pesquisados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS

Nos últimos anos, as iniciativas de formação continuada de professores¹ nas redes públicas de ensino em torno da temática de tecnologias digitais são crescentes objetivando a atualização e aperfeiçoamento desses educadores em tal seara. Nesse rumo, vários programas de capacitação foram implementados por universidades e pelo Governo Federal, geralmente com uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Esse fato, segundo Gatti e Barretto (2009), decorre principalmente das reformas curriculares dos anos 90 do século passado: ocasionaram mudanças profundas nos diferentes domínios teóricos da educação básica e encartaram desafios às instituições formadoras de professores. Esses desafios, ainda na visão de Gatti e Barreto (2009), não foram adequadamente equacionados no currículo das licenciaturas. Isso gerou a necessidade de programas de formação continuada a fim de capacitar os educadores para a implantação das reformas educativas. No entanto, alertam que essas iniciativas, muitas vezes, se ocuparam em divulgar as reformas e não adequadamente questionar como essas mudanças ocorreriam na prática.

Segundo Santos *et al.* (2013), marcadamente essa formação continuada de professores era sinônimo de reuniões esporádicas, minicursos e simpósios realizados quando se desejava implantar novos métodos ou técnicas, o que pouco contribuiu para a solução de problemas básicos da atuação docente e da qualidade do ensino. Pois a tarefa de encontrar caminhos práticos para essa implantação acabava ficando para os próprios educadores que, por fim, não dispunham de tempo ou momento adequado para tal discussão.

Gatti e Barretto (2009) assinalam que, ocorrendo dessa maneira, os processos de formação de professores não produziam os efeitos esperados. Para elas, o insucesso se deve à brevidade dos cursos, à dificuldade de formação em massa, à falta de recursos financeiros e à dificuldade em fornecer apoio e instrumentos tão necessários à realização das mudanças almejadas. Além disso, asseveram que outro fator bastante prejudicial é a

1. A formação continuada é compreendida como uma gama de atividades que podem ser desde formas institucionalizadas, com carga horária, conteúdo e certificação predefinida, até iniciativas menos formais que têm o intento de colaborar para o desenvolvimento profissional do educador, utilizando sua hora-atividade ou se concretizando em trocas entre os pares, em grupos de discussão e estudo, de maneira a aproximar-se de seu fazer cotidiano e da prática em sala de aula (GATTI; BARRETTO, 2009).

limitada ou ausente participação dos próprios professores, como categoria profissional, definição de políticas de formação docente e formulação de projetos que têm a escola e seu fazer pedagógico como central. Ou seja, o que essas autoras apontam é a necessidade de que o professor que esteja na escola contribua no planejamento das políticas de formação de professores. É o que Nóvoa (2009) define como trazer a formação para dentro da profissão.

Em estudo um pouco mais recente sobre a formação continuada para uso de tecnologias, Silva (2014) assevera o fato de que, recorrentemente, as políticas públicas têm direcionado os programas e projetos de formação de professores com orientações e prescrições que desconsideram os contextos e especificidades das escolas e dos professores, visto que as ações, quase sempre, são aligeiradas, padronizadas e, sobretudo, descoladas das necessidades dos docentes.

Mesmo diante de tantos desafios, não se pode negligenciar a necessidade da formação continuada de professores para uso das TDIC, de tal modo que os capacite teórica e tecnicamente, como aponta Jesus (2007). Ainda assim, é preciso criar condições adequadas para que o professor assuma o protagonismo em sua própria formação continuada e nas ações em sala de aula, hábil a promover aprendizagens profissionais aprimoradas, autonomia e valorização do poder de criação, incluindo, nesse repertório, os saberes inerentes ao movimento contemporâneo da cultura digital (SILVA, 2014).

METODOLOGIA: CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS

O foco desta pesquisa foi determinado, principalmente, pelo envolvimento de uma das autoras deste artigo com professores em formação continuada. Por meio de sua rede de contatos, iniciou as aproximações por e-mails e ligações telefônicas. Esses contatos resultaram na seleção de sete professores (de quatro diferentes escolas públicas do Norte do Estado de Mato Grosso) que responderam afirmativamente tanto para participar da pesquisa quanto à consulta sobre a utilização de tecnologias digitais em suas atividades profissionais. Cabe esclarecer que todos assinaram um termo de consentimento autorizando o uso dos dados gerados. Para preservar-lhes a identidade, optamos por atribuir nomes fictícios.

Entre os critérios iniciais para esta pesquisa, estava o requisito de ser professor com formação em Letras, porém, em uma das escolas pesquisadas, havia dois professores de outras disciplinas/áreas (Física, Geografia) que se interessaram pela temática e se dispuseram a colaborar. Nesse andar, temos um grupo diversificado, conforme se observa no quadro 1.

Relação de Professores Entrevistados						
N.	Professor@	Idade	Formação	Tempo/ Atuação	Atuação	Nível de ensino/ atuação
01	Mara	41	Letras, com especialização em Ed. Infantil, especial e alfabetização.	17 anos	Português e rádio escolar	Ensino fundamental
02	Neiva	47	Geografia, com especialização em Planejamento Educacional.	20 anos	Geografia	Fundamental e médio
03	César	38	Matemática e Física, com Especialização em Didática do Ensino Superior.	10 anos	Física	Ensino médio
04	Leila	30	Letras com especialização em Interdisciplinaridade e Metodologia do Ensino Superior e Língua Portuguesa e Literatura.	9 anos	Inglês	Ensino médio e Escola de idioma
05	Ana	29	Letras, cursando segunda graduação em Pedagogia.	2 anos	Inglês	Ensino fundamental
06	Lia	32	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	13 anos	Inglês	Ensino fundamental
07	Diva	29	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	6 anos	Inglês e Português	Ensino médio

Quadro 1 - Professores entrevistados - Formação/Atuação

Fonte: Tabela elaborada pelos pesquisadores.

Assim, realizamos sete entrevistas semiestruturadas: cada uma com média de 20 minutos de duração. Variando de acordo com o desenvolvimento das discussões, pois, quando utilizamos esse tipo de entrevista, temos a possibilidade de abrir novos diálogos, dar oportunidades a novos *insights* (FLICK, 2009). Além das entrevistas, também foram formulários para coleta de informações objetivas sobre a escola e professores, além de um diário de campo, onde foram anotados impressões e relatos das ações desenvolvidas.

Deste modo, os dados desta pesquisa foram coletados por diferentes instrumentos, durante aproximadamente dez meses – entre julho de 2013 e maio de 2014. Esclarecemos que, para este artigo, nos ativemos à análise das entrevistas, considerando os dizeres dos professores pesquisados, deixando para estudos posteriores a observação da prática desses professores e sua relação com seus dizeres.

Após coletar os dados, transformamos essas fontes documentais em um corpus passível de análise. Iniciamos, então, um processo de indução analítica, em que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), são estabelecidos elos entre os objetivos, o *corpus*, e as questões de investigação, pinçando dados que venham a fornecer embasamento empírico para a pesquisa.

Para análise das entrevistas, seguimos critérios de transcrição sugeridas por Preti (1999), identificando-as com os nomes fictícios atribuídos a cada pesquisado e a data da entrevista (por exemplo, Professora Ana, 22-10-2013, Professora Leila, 31-10-2013 e assim por diante).

Na sequência, foi o momento de analisar cada entrevista de forma a identificar, nos enunciados dos pesquisados, suas percepções sobre o tema pesquisado. Para isso, fomos assinalando trechos das entrevistas que julgamos relevantes para os desígnios, pontuando-os com conceitos-chave.

Depois de localizar esses temas relevantes, retornamos às transcrições, agora com o objetivo de localizar os temas mais recorrentes nas entrevistas. Com esses temas listados, revisamos nosso objetivo de pesquisa, a fim de chegar aos temas mais emergentes no tocante aos dizeres dos professores sobre a formação continuada para o uso das TDIC.

Assim, o cruzamento de dados finalizou nosso estudo de indução analítica com informações provenientes dos formulários, entrevistas e anotações no caderno de campo, o que nos propiciou validar e observar como se conferem os sentidos nos enunciados dos pesquisados.

A ANÁLISE DOS DADOS

A formação continuada para uso das TDIC

As ações de formação ofertadas aos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, nos anos da pesquisa, eram norteadas pela Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), que direciona para uma formação contínua que associe teorias e práticas suscitadas das necessidades percebidas no contexto escolar. E orienta que os estudos de formação continuada dos professores da rede estadual de Mato Grosso devem ocorrer dentro do Projeto Sala de Educador, que é um momento de estudo coletivo realizado em cada escola, ocasião em que são estudados temas enumerados pelos próprios educadores.

As diretrizes e estratégias que tencionam essa política foram avaliadas como “bom exemplo” e “inovadoras” por um estudo desenvolvido pela Fundação Victor Civita (2011). Entretanto, mesmo sendo bem avaliada pelo citado estudo, verifica-se que, principalmente no que tange à formação para o uso de tecnologias digitais, ainda existem desafios e algumas lacunas que interferem nas ações dos educadores, como anunciado nos relatos dos entrevistados de nossa pesquisa.

Ao serem indagados sobre a formação continuada e suas possíveis contribuições para o uso das TDIC nas práticas pedagógicas, os professores pesquisados reconheceram o descompasso vivido entre escola e sociedade atual e apontaram para uma urgente mudança. Alguns apresentaram a preocupação com aprendizagem técnica, como pode ser evidenciado abaixo:

Excerto 1

A formação continuada ela contribui sim, agora... Digamos que a parte mais complicada, a falha da formação continuada, pelo menos até o momento na minha prática, o que acontece é o seguinte, às vezes essa formação continuada, ela vem muito teórica, ela vem teórica, é... a gente fica sabendo muito da teoria, entende que é necessário, que deve sim modernizar as ferramentas de ensino (...) (Professora Leila, 31-10-2013)

Nota-se no fragmento que a professora Leila apresenta certo grau de polidez, pois o uso de alguns termos e expressões – a exemplo de *digamos, pelo menos, até o momento*, às vezes – funcionam como modalizadores. Esse enunciado moderado, polido, pode ser analisado como forma de evitar conflitos entre o posicionamento social dos interlocutores, dado que, para Fairclough (2001), ao olharmos para a polidez de um pronunciamento, percebemos as relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais aos quais o enunciado está associado. Principalmente porque um dos pesquisadores era oriundo da Secretaria de Educação do Estado. Portanto, nas entrevistas, os professores talvez pudessem levar em consideração essa variante, evitando algumas apreciações que pudessem comprometê-los de alguma forma. Na continuação de seu depoimento, ainda é percebida a presença da polidez quando justifica que *entende que é necessário*, esclarecendo que seu posicionamento não é contrário ao fato da formação de professores dar enfoque à teoria, mas que isso traz implicações, como é explicado no excerto abaixo:

Excerto 2

só que na hora que joga um computador, um editor de vídeo *pra o professor ele não consegue. Não consegue manusear um slide, um projetor de slide, não consegue manusear às vezes uma câmera fotográfica, né, pra fazer uma filmagem né, não consegue às vezes tirar do aparelho e colocar no computador, digamos assim, então é muito teórico e pouco prático, então falta um pouco dessa esperteza aí que os alunos já têm que já dominam, de manipular.* (Professora Leila, 31-10-2013)

Mesmo que a professora reconheça a importância da teoria na formação continuada, sua resposta alerta para efeitos deste fato. O uso da locução adversativa *só que* – equivalendo às conjunções *mas, porém* – revela sua preocupação com as consequências do fato que é posto anteriormente – *formação muito teórica*. Portanto, parece denunciar que a formação prioriza a teoria, em detrimento da prática, fazendo com que os professores não tenham habilidades no uso de algumas tecnologias, confirmado pela repetição da expressão *não consegue*, sequenciado por várias ações que ela julga necessárias para o uso das TDIC. Essa observação parece colaborar com os trabalhos Gatti e Barretto (2009) e Santos *et al.* (2013), que nos chamam atenção para o fato de a formação continuada ainda persistir com um viés tecnicista. Contudo, não queremos afirmar a não importância de questões teóricas nas práticas docentes, o que nos revela que as discussões em torno de aprimoramento da educação brasileira nem sempre leva em consideração o contexto de atuação dos professores, seus saberes e suas limitações, sem, no entanto, ofertar também parâmetros de melhoria de sua vivência educacional.

Assim como a professora Leila, a professora Mara advoga a importância de trabalhar com a vertente prática do uso das tecnologias.

Excerto 3

O que eu acho, assim, um dos temas que deveriam ser abordados na Sala de Educador seria o uso da tecnologia. Porque eu percebo assim, muitos professores não usam porque não sabem lidar com ela, e tem medo, tudo que é novo né é desafiador..., traz um desafio muito grande e muitos têm medo disso. (...) talvez se tivesse assim um momento pra se passar pro professor né, é explicar pro professor, orientar como usar determinadas ferramentas, eu acho que seria bem viável... (Professora Mara, 30-10-2013)

Esta docente apresenta um enunciado argumentativo, defendendo que uma temática a ser abordada nos momentos de estudo seria o uso de tecnologias. Declara perceber que *muitos professores não usam porque não sabem lidar com ela* e relaciona a novidade (TDIC) a desafios e ao medo: *e tem medo, tudo que é novo né é desafiador*. Em adendo, sugere a possibilidade de um momento específico para orientar o professor a utilizar determinadas ferramentas. Esse receio também pode decorrer da imagem consagrada do professor que, como detentor do conhecimento, não pode se apresentar frágil perante os estudantes. Particularmente na questão tecnologia, encontramos, por diversas vezes, a inversão da relação de poder. Diversos alunos detêm experiências letradas muito superior às dos professores no tocante ao uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno se altera. Os discentes deixam de ser meros ouvintes para se tornar produtores de conhecimento para os educadores.

Evidencia o fato de que essa reclamação parece ser recorrente nos enunciados dos professores, como podemos verificar no próximo excerto.

Excerto 4

eu acho que deveria ter uma formação continuada específica, entendeu, um ambiente específico que fosse realmente sanar as dúvidas, é ensinar como utilizar esses equipamentos, até às vezes saber como baixar filmes, alguns recursos também, porque às vezes a gente sabe utilizar um aparelho em partes, e então teria que ser algo assim bem direcionado, e talvez fora do espaço da Sala de Educador, é uma formação continuada bem direcionada mesmo pra isso. (Professora Ana, 22-11-2013)

Em seu enunciado, a professora Ana apela por um momento de estudo que seja bastante específico para o uso das tecnologias, o que é marcado pelo uso de nomeador como *específica, direcionada*. Nesse rumo, dá sinais de que compreende que a formação para uso de tecnologias precisa ter certas particularidades, entre as quais lista: *sanar dúvidas, ensinar como utilizar, saber como*.

A prática enunciativa de Ana acena para uma situação bastante comum, em que as temáticas que preveem o uso de TDIC são vistas como formação técnica, e se são formações técnicas, não devem/precisam fazer parte da formação continuada que ocorre em serviço (como é o caso do Projeto Sala de Educador no Estado de Mato Grosso). Essa percepção está alicerçada em outros discursos, interdiscursos, justificados por fatores históricos e culturais, globais e locais.

Em contextos globais, Braga (2010) nos adverte para o fato de que as tecnologias frequentemente servem a ideais mercadológicos/capitalistas. No entanto, se o professor tiver clareza dessa implicação, poderá usufruir desses recursos em benefício de uma educação mais crítica que contemple diferentes práticas letradas. Vejamos o próximo depoimento:

Excerto 5

Essa formação continuada do jeito que ela é feita hoje não, essa num vale, ela não funciona, toma tempo do professor, ela não é direcionada em cada área, ela serve como um muro das lamentações dos professores, fazer um encontro uma vez por semana pra falar disso. (Professor César, 30-10-2013)

No excerto do professor César, percebemos seu descrédito em relação ao modelo de formação continuada adotado atualmente, quando afirma que *essa formação continuada do jeito que ela é feita hoje não, essa num vale*. Ele evidencia que não acredita que ela contribua para o uso das TDIC nas práticas pedagógicas e continua sua argumentação dizendo que ela *toma tempo do professor*. Em acréscimo, utiliza-se da metáfora *muro das lamentações* para delinear o que ele acredita que realmente ocorre. O professor recorre a essa metáfora referindo-se ao fato de que, em geral, em reunião de professores, dependem grande parte do tempo para elencar problemas do cotidiano e problemas com alunos. Por fim, César tenta relativizar essa preocupação com horário e organização do momento de estudo, como pode ser evidenciada no excerto abaixo.

Excerto 6

Mas eu acho que isso vai depender muito de cada um, de que período ele está de ser professor, se ele já está em final de carreira, se ele tá começando, se ele já tá da metade pra frente isso depende muito de professor pra professor. (Professor César, 30-10-2013)

Neste exemplo, o professor César se socorre da argumentação marcada pelo uso da conjunção adversativa *mas* e da partícula *se* abrindo cada período, enumerando diferentes tipos de ser professor. O que nos parece é que ele compreende que, em cada período da carreira, o professor perfaz em momento diferente de aprendizagem, e isso irá interferir nos resultados alcançados com a participação na formação continuada. Portanto, sua argumentação por inteiro é relativizada no momento em que ele concluiu que vai depender muito de cada professor, do momento que cada um está vivendo.

Podemos evidenciar, nas amostras discutidas nesta seção, algumas preocupações dos professores pesquisados sobre as fases de estudos que se deram principalmente por meio do Projeto Sala de Educador, amarradas à formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Esta, segundo os dizeres desfilados, deve ser desenvolvida de forma bastante prática, contemplando, ainda, competências basilares para o uso de tecnologias, podendo ocorrer em momentos coletivos ou em encontros específicos.

As amostras exploradas, nesta seção, denotam a importância de reconhecer que a formação continuada não constitui solução para os diversos desafios esbarrados no exercício da educação, mas pode se revelar como um momento de discussão, interação e troca muito profícuo, colaborando para uma prática mais crítica e consciente. Pois, conforme evidenciam Santos *et al.* (2013), cabe a esses educadores apropriar-se das possibilidades criadas pelas políticas públicas e, efetivamente, fazer uso desse momento de formação continuada para se capacitarem para as mudanças. Mudanças, essas que no contexto atual, possivelmente estarão imbricadas ao advento das TDIC.

Para melhor entender os dizeres dos professores pesquisados sobre a formação continuada para o uso das TDIC, focalizamos aqueles que explicitamente sinalizaram sobre uso de TDIC na área de linguagem. Assim, é possível deduzir, nos excertos que

Seguem, algumas prioridades relacionadas pelos educadores pesquisados para os encontros de formação continuada.

Excerto 7

Ah... eu gostaria de ter um curso assim, que fosse na minha disciplina, pelo menos na minha área, porque eu vejo assim, principalmente na língua inglesa, eu tenho pouquíssimos cursos né, tem poucos cursos e quando tem! Então nós não conseguimos trabalhar com essas questões né, mas um curso que fosse específico de língua inglesa, com recursos, por exemplo, de repente um curso que ensinasse a trabalhar com esses aplicativos (aplicativos para aprender inglês no celular), que nós pudéssemos compartilhar experiências, nós não temos. Na verdade nós não conseguimos nem nos reunir nós os professores de inglês da escola, então é um problema. (Professora Diva, 06-12-2013)

Nesse exemplo, professora Diva demonstra seu desejo em relação a uma formação continuada. Principia explicitando sua atuação e relata que poucos cursos são ofertados para professores de língua inglesa. O posicionamento da professora também pode ser aplicado a outras disciplinas, sustentado pelo fato de que, com o Projeto Sala de Educador constituindo a principal formação franqueada aos professores da rede estadual, restam apenas iniciativas do MEC. Estas, em geral, priorizam língua portuguesa e matemática, como é observado em vários programas de abrangência nacional lançados recentemente. Seja exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Proletramento e o Gestar II, todos com foco no ensino de língua portuguesa e matemática².

Diva relata seu desejo de um curso específico de língua inglesa, que trabalhe alguns aplicativos e que pudesse revelar momento de troca de experiência. Por fim, reforça sua argumentação de que não são ofertados esses cursos: *nós não temos*. E ainda levanta esta problemática: *na verdade nós não conseguimos nem nos reunir nós os professores de inglês da escola*.

2. Informações mais detalhadas sobre cada programa podem ser encontradas no site do MEC, no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842.

A preocupação de Diva pode encontrar respaldo nos estudos de Borba e Aragão (2009) ao evidenciarem que, nos dias atuais, o professor de língua inglesa, como é o caso de Diva, não apresenta um perfil profissional que possa ser considerado satisfatório. Afinal, enfrenta desafios como uma rotina altamente sobrecarregada, problemas com indisciplina em sala de aula, insatisfação salarial e uma formação bastante limitada. Acrescente-se a isso o fato de que “poucos professores tiveram ou têm uma formação que favoreça o seu letramento digital ou utilização adequada e relevante das novas tecnologias” (BORBA; ARAGÃO, 2009, p. 5).

A situação levantada pela professora Diva também se evidenciou nos enunciados de outros educadores que aludiram ao fato de que os professores, atualmente, estão sobrecarregados. Tanto pela carga horária de trabalho, dado que muitos educadores se habilitam para mais de um vínculo empregatício, quanto pela sobrecarga de trabalho na escola, exigindo que os professores, principalmente os contratados, levem atividades e planejamento para serem finalizados em casa. A isso se soma o diário eletrônico, apontado por alguns pesquisados como algo bastante moroso, despendendo muito tempo dos educadores que, frequentemente, precisam preenchê-lo em horários alternativos para aproveitar melhor o fluxo da internet, pois, em alguns horários do dia, o sistema de diário eletrônico da SEDUC/MT³ fica mais lento. Por acréscimo, com o intento de uma formação específica para sua área, professora Mara assevera:

Excerto 8

Eu enquanto professora de língua portuguesa gostaria que fosse passado orientações de como fazer e-book, audiobook, infopoemas (programas que podemos usar para fazer os efeitos), cyberpoemas, enfim...softwares que possam inovar nossas práticas em sala de aula proporcionando o multiletramento com auxílio das tics... (Professora Mara, 30-10-2013).

A professora inicia sua fala definindo seu posicionamento enunciativo: *eu enquanto professora de língua portuguesa*. Este posicionamento vai justificar e tornar compreensível o restante de sua argumentação em que relaciona alguns recursos tecnológicos que gostaria de aprender a utilizar ou criar em uma formação: *e-book, audiobook, infopoemas, cyberpoemas*. O relato da professora entreabre sua preocupação com letramento digital, pois demonstra interesse em conhecer novos recursos e, por fim, assegura que estes poderiam inovar as práticas em sala de aula e proporcionar o multiletramento. Isso se nos assemelha a um começo de perceber relevante a apropriação das TDIC, como defende Artuzo (2011), de modo a encarar a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. Professora Mara continua seu enunciado expondo seu posicionamento sobre a formação continuada.

3. Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso.

Excerto 9

Acho que por área seria melhor. Porque os interesses são diferentes não é? Queria muito aprender como se monta infopoemas. É muito Legal. (...) Os alunos gostam muito disso e as produções textuais tanto orais como escritas passarão a ser muito mais produtivas se o professor fizer uso das TICs no processo de aprendizagem. Os professores das outras áreas também podem e devem usar as TICs mas talvez por terem objetivos, sequências didáticas diferentes, separado seria melhor... (Professora Mara, 30-10-2013).

Neste trecho, a professora tenta justificar seu posicionamento em acreditar que uma formação continuada para uso de tecnologias seria mais produtiva por área. Assim argumenta: *porque os interesses são diferentes; por terem objetivos, sequências didáticas diferentes, separado seria melhor*. No entanto, é possível perceber que ela tenta modalizar seu posicionamento se valendo das expressões *não é?* e *mas talvez* como forma de esclarecer que seu posicionamento não é radical. Em razão disso, utiliza-se de certa polidez e esclarece que *Os professores das outras áreas também podem e devem usar as TDIC*. Nesse andar, parece-nos que a professora advoga por uma formação mais específica, em que sejam trabalhados recursos próprios para o ensino de línguas. Assim, seria despropositado tentar realizar este estudo com todos os educadores.

Já professora Leila, ao relatar como poderia ser essa formação, atenta-se para a vertente da prática.

Excerto 10

Penso que se fosse mais prática, com atividades de planejamento de aulas que pudessem ser aproveitadas e aplicadas, e não apenas atividades para alimentar a plataforma obrigatoriamente. Por exemplo, eu que trabalho com língua portuguesa, se me fosse proposto usar uma das ferramentas para preparar uma aula com o meu conteúdo para alguma turma, e me fosse pedido registro, um feedback da atividade. Acho que assim veríamos a parte prática do curso. (Professora Leila, 31-10-2013)

Nessa amostra, professora Leila tenta bem explicitar como poderia ser uma formação continuada a seu contento. Ela retoma sua preocupação com a prática, já discutida em seções anteriores, mas agora relaciona essa prática a planejamento e desenvolvimento. Assim como as demais professoras, Leila esclarece a propósito de sua atuação e relata que gostaria de uma proposta em que a teoria tivesse uma relação com a prática: *se me fosse proposto usar uma das ferramentas para preparar uma aula com o meu conteúdo para alguma turma, e me fosse pedido registro, um feedback da atividade*. Esse registro, *feedback* da atividade mencionada pela professora, funcionaria como uma avaliação da aprendizagem.

Os excertos discutidos deixam transparecer certo desejo de que a formação ocorra de modo mais específico e voltado para a área de linguagem, porém cabe esclarecer que, nos últimos anos, algumas escolas já têm optado em organizar os momentos de estudos do Projeto Sala de Educador por área de conhecimento. Entretanto, quando se organiza por área, instituem-se muitos grupos, e o coordenador pedagógico, responsável pelo projeto, pouco consegue acompanhar e orientar esses trabalhos.

Os relatos analisados, nesta seção, põem à mostra as impressões do professor sobre sua formação contínua. Evidencia que, para os docentes, a formação continuada constitui uma via, um caminho para o uso das tecnologias em sala de aula, visto que suas respostas enfeixaram suas impressões, angústias e anseios sobre essa formação, o que denota que ainda acreditam e veem a formação como estratégia viável para sua profissionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos compreender os dizeres dos professores sobre a formação continuada para o uso de tecnologias na educação. Teoricamente, este trabalho se alicerçou em alguns aspectos da relação linguagem e discurso de Fairclough (2001) e pesquisa em torno da formação continuada de professor (GATTI E BARRETTO, 2009; SANTOS *et AL*, 2013). Apresentamos uma exposição de relatos com observações interpretativistas relativizadas, pois compreendemos que, se os pressupostos para a análise são apresentados, abre-se a cada leitor também o ensejo de empreender sua análise.

Em relação à formação continuada para o uso das TDIC, verifica-se grande preocupação com o conhecimento operacional pelos professores, no atinente às competências técnicas. Mesmo aqueles que declararam possuir essas competências, reconheceram que muitos colegas ainda sentem essa necessidade e que a FC precisa, antes de tudo, atentar-se para essas habilidades básicas.

No entanto, os pesquisados, de igual sorte, mostraram-se atentos às demais vertentes de uma formação. Seus dizeres caminham para uma cobrança de que se vincule mais a teoria à prática. Isso ocorre especialmente quando aludem ao uso das TDIC em uma formação continuada, pois, de que valeria trabalhar os conhecimentos operacionais de um recurso, se não for discutida a prática em sala de aula? É neste sentido que emergem alguns desassossegos, uma vez que foi observado que os pesquisados estão fazendo uso das tecnologias digitais com seus alunos, mas, muitas vezes, não atinam por dimensionar quais contribuições implicará para a aprendizagem, se poderia ser feito de outra forma e qual seria a melhor estratégia.

Nesse viés, as práticas enunciativas dos educadores pesquisados sinalizaram alguns fatores que interferem na formação continuada: i) as propostas de formação dedicam mais tempo a estudos teóricos do que a ações práticas, o que, na visão de alguns pesquisados, prejudica o uso de tecnologias, que carece de momentos de estudos práticos; ii) a falta de tempo do professor para dedicar-se à sua formação continuada, por força da sobrecarga de trabalho, é destacada como fator prejudicial à formação continuada desse educador; iii) temáticas concernentes ao uso de TDIC são excluídas do Projeto Sala de Educador, possivelmente por serem compreendidas como formação técnica/instrumental; iv) existe certo anseio dos educadores de que a formação continuada seja direcionada para

a área ou disciplina, visto que, dessa forma, poderiam ser trabalhados alguns recursos mais específicos como *softwares*, jogos e sites voltados para a área em apreço; v) a participação no Projeto Sala de Educador, em alguns casos, é motivada somente pela perspectiva de certificação, o que gera participantes desinteressados, aliados a uma formação pouco produtiva; vi) há divergência em relação a temas que versem sobre o uso de tecnologias serem abordados ou não dentro do Projeto Sala de Educador, dado que alguns acreditam que seria mais viável, pois é um momento institucional do qual o professor se vê obrigado a participar. Outros, por sua vez, acreditam que temas dessa natureza poderiam ter resultados mais positivos em momento à parte, fora do projeto Sala de Educador.

Pautados nas considerações acima, parece-nos fundamental que os educadores reflitam sobre a convergência das tecnologias presentes na sociedade e na escola, visto que “ficar à margem dessas contínuas mudanças é se desobrigar do debate crítico sobre as possibilidades de usufruto dessas tecnologias para engendrar novas subjetividades e aprendizagens ao longo da vida” (SILVA, 2014, p. 53).

REFERÊNCIAS

ARTUZO, Carmem Zirr. *A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. *Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet*. Trabalhos em Linguística Aplicada. 49, Jul./Dez. de 2010, Vol. 2, p. 373-391. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200005>>. Acesso em: 22 maio 2025.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramento e os novos desafios na formação do professor de inglês. In: Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. UESC - Ilhéus-BA. 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-33.pdf Acessado em: 24 jan.2025.

BORTONI-RICARDO, Stela. M. 2008. *O professor pesquisador*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial.

BRASIL. 2001. Plano nacional de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 jan.2025.

FAIRCLOUGH, Norman. 2001 *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FLICK, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: acesso 27 de jun. 2012.

GATTI, Bernardete e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

JESUS, Dánie Marcelo de. Constituição de práticas identitárias de professores de inglês em comunidades digitais. *Revista ECOS*. Dezembro de 2011, p. 175-189.

_____. *Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital*. Tese (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*. Cuiabá: Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2010.

NÓVOA, António. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PRETI, Dino. (org.). 1999. *O discurso oral culto*. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações.

SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo, SILVA, Lucineide e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Formação Continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador*. PPGL/UFPB, 2013, ASEL Acta Semiotica Et Lingvistica, Vol. 18, p. 80-105. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/index>. Acessado em: 20 jan. 2017

SIBILIA, Paula. 2012. *Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto.

SILVA, Albina. P. P. 2014. *Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 335 p.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: USO E PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA 21ª CRE

Data de submissão: 29/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Tamara Angélica Brudna da Rosa

RESUMO: Este artigo investiga o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Língua Inglesa, com foco nas percepções e práticas dos docentes da 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Adotando uma abordagem mista, a pesquisa combina dados quantitativos e qualitativos, coletados por meio de questionários e entrevistas, fundamentando-se no modelo **Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição (SAMR)** de Puentedura (2006) e no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, 2018). A análise dos dados revela que os professores integram frequentemente as TDICs em suas práticas pedagógicas, especialmente nas dimensões de engajamento profissional e uso de recursos digitais. No entanto, há desafios persistentes, sobretudo na avaliação digital e na limitação da infraestrutura escolar. Os dados indicam que as práticas pedagógicas com TDICs encontram-se predominantemente nos níveis de “substituição” e “aumento” do modelo SAMR, o que implica que a integração das

tecnologias digitais, em muitos casos, ainda não promove transformações significativas nas metodologias de ensino. Os docentes da 21ª CRE expressam um forte desejo por formação contínua, reconhecendo a necessidade de desenvolver competências digitais mais avançadas que possibilitem uma aplicação pedagógica mais eficaz das TDICs, com potencial para atingir níveis superiores de inovação educacional. Neste contexto, o estudo recomenda o fortalecimento de políticas educacionais que incentivem a formação permanente dos professores e o aprimoramento da infraestrutura digital disponível nas escolas. A pesquisa destaca que, embora as TDICs tenham um potencial considerável para enriquecer o ensino de inglês, sua eficácia depende de uma implementação bem planejada e do suporte institucional necessário. Com investimentos adequados, as tecnologias digitais podem desempenhar um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, especialmente em contextos educacionais desafiadores, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino de inglês em diferentes realidades.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais. Ensino de inglês. Formação docente.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: USE AND PERCEPTIONS OF TEACHERS AT THE 21ST CRE

ABSTRACT: This article investigates the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in English language teaching, focusing on the perceptions and practices of teachers from the 21st Regional Education Coordination (CRE). Adopting a mixed-methods approach, the research combines quantitative and qualitative data collected through questionnaires and interviews based on Puentedura's Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition (SAMR) model (2006) and the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu, 2018). Data analysis reveals that teachers frequently integrate ICTs into their teaching practices, especially in professional engagement and the use of digital resources. However, there are persistent challenges, especially in digital assessment and limited school infrastructure. The data indicates that pedagogical practices with DICTs are predominantly at the "replacement" and "augmentation" levels of the SAMR model, which implies that the integration of digital technologies, in many cases, does not yet promote significant transformations in teaching methodologies. Teachers in the 21st CRE express a strong desire for ongoing training, recognizing the need to develop more advanced digital skills that enable a more effective pedagogical application of TDICs, with the potential to reach higher levels of educational innovation. In this context, the study recommends strengthening educational policies that encourage ongoing teacher training and improving the digital infrastructure available in schools. The research highlights that, although DICTs have considerable potential to enrich English teaching, their effectiveness depends on well-planned implementation and the necessary institutional support. With adequate investment, digital technologies can play a crucial role in promoting more inclusive and effective pedagogical practices, especially in challenging educational contexts, thus contributing to improving the quality of English teaching in different realities.

KEYWORDS: Digital Technologies. English teaching. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a revolução digital transformou profundamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Língua Inglesa apresentam tanto oportunidades quanto desafios para transformar práticas pedagógicas. As TDICs permitem que os professores utilizem uma variedade de recursos digitais para aprimorar suas práticas pedagógicas, oferecendo abordagens mais dinâmicas e personalizadas para o ensino-aprendizagem. No entanto, estudos como o de Kairallah (2020) indicam que, apesar da crescente adoção dessas tecnologias, elas muitas vezes são utilizadas de forma superficial, sem impactar significativamente as práticas tradicionais de ensino. Em muitos casos, as TDICs têm servido apenas como suporte complementar, sem promover mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar como os professores de Inglês têm se apropriado dessas ferramentas digitais em diferentes contextos educacionais. No caso da 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que abrange 19 municípios e inclui áreas indígenas, o uso de tecnologias digitais nas salas de aula representa uma questão crucial para a modernização das práticas pedagógicas. Este estudo busca explorar o uso das TDICs por professores de Inglês dessa região, investigando como essas ferramentas são aplicadas em diferentes contextos, como escolas públicas, privadas e cursos de idiomas, além de analisar as percepções dos docentes sobre os benefícios das TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

Em um mundo cada vez mais interconectado e digitalizado, a proficiência em Língua Inglesa se tornou uma competência essencial, proporcionando acesso a vastos campos de conhecimento e oportunidades profissionais. Neste contexto, a integração de TDICs no ensino de Inglês surge como uma estratégia promissora para tornar o ensino mais eficaz e relevante para os alunos. No entanto, o impacto dessas tecnologias depende, em grande parte, de como elas são implementadas e utilizadas pelos professores. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão central: como os professores de Inglês da 21ª CRE têm utilizado as TDICs em suas práticas pedagógicas e quais são suas percepções sobre o impacto dessas ferramentas no ensino-aprendizagem?

Ao investigar essas questões, este estudo pretende não apenas contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas atuais, mas também oferecer contribuições para a formação de professores e a implementação de políticas educacionais que incentivem o uso eficaz das tecnologias digitais no ensino de Inglês. Ao explorar as percepções dos docentes sobre as TDICs, espera-se identificar os principais desafios e oportunidades relacionados ao uso dessas ferramentas, especialmente em contextos educacionais com recursos limitados.

Neste cenário, a adoção do **modelo SAMR** (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) de Puentedura (2006) oferece uma estrutura útil para entender como as TDICs estão sendo integradas ao ensino. O modelo SAMR propõe quatro níveis de uso das tecnologias: **substituição**, em que a tecnologia apenas substitui ferramentas tradicionais sem mudanças funcionais; **aumento**, em que há uma melhoria funcional; **modificação**, quando as práticas pedagógicas são significativamente transformadas; e **redefinição**, no qual as tecnologias permitem a criação de novas tarefas de aprendizagem que antes eram inimagináveis.

A análise do uso das TDICs nas aulas de Inglês da 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) à luz do modelo SAMR permite compreender em que medida essas tecnologias estão sendo utilizadas para promover inovações pedagógicas. Este estudo busca investigar como os professores de Inglês da 21ª CRE estão utilizando as TDICs em suas práticas pedagógicas, identificar os principais desafios que eles enfrentam e explorar suas percepções sobre os impactos dessas ferramentas no ensino-aprendizagem.

Além disso, o estudo visa analisar em que estágio do modelo SAMR essas práticas pedagógicas se encontram, proporcionando uma visão crítica sobre o potencial transformador das TDICs. A pesquisa foca nas diferentes dimensões do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), como o engajamento profissional, o uso de recursos digitais e a avaliação digital, considerando as especificidades do contexto educacional no Sul Global, onde a desigualdade no acesso às tecnologias é um fator crucial.

REVISÃO DA LITERATURA

A utilização das TDICs no ensino de línguas, especialmente no ensino de Língua Inglesa, tem sido amplamente discutida nos últimos anos. Conforme Sabota e Almeida Filho (2017), a formação de professores para o uso eficaz dessas tecnologias é fundamental para garantir que as TDICs sejam integradas de forma significativa no processo de ensino. As ferramentas digitais, como plataformas interativas e aplicativos de aprendizado, têm o potencial de personalizar o ensino, aumentar o engajamento dos alunos e melhorar os resultados de aprendizagem. No entanto, para compreender como essas tecnologias impactam o ensino, é necessário analisar como os professores estão utilizando essas ferramentas e em que nível de transformação elas se encontram.

O **modelo SAMR**, proposto por Puentedura (2006), oferece um referencial importante para entender o impacto das TDICs no ensino. O modelo organiza o uso das tecnologias em quatro níveis: **Substituição**, onde a tecnologia apenas substitui ferramentas tradicionais sem mudanças significativas; **Aumento**, quando a tecnologia oferece melhorias funcionais; **Modificação**, que envolve a reestruturação significativa das tarefas de aprendizagem; e **Redefinição**, onde a tecnologia possibilita a criação de novas tarefas anteriormente inimagináveis. A análise do uso das TDICs no ensino de Inglês à luz do modelo SAMR permite uma compreensão mais precisa de como essas ferramentas estão promovendo ou não inovações nas práticas pedagógicas.

A Evolução das Tecnologias no Ensino de Inglês

Desde a introdução dos primeiros computadores nas salas de aula, na década de 1950, as TDICs desempenham um papel importante na evolução das práticas pedagógicas. Conforme Warschauer (1996), a história do uso de tecnologias no ensino de línguas pode ser dividida em três fases: behaviorista, comunicativa e integrativa. A evolução dessas fases reflete mudanças nos objetivos pedagógicos, nas ferramentas e nas expectativas de aprendizagem. Entretanto, no Brasil, a chegada tardia dos computadores às escolas, combinada com disparidades no acesso às tecnologias, resultou em desafios adicionais para a implementação dessas ferramentas de forma eficaz.

Estudos recentes sugerem que o uso das TDICs pode ser verdadeiramente transformador quando integrado de maneira estratégica. Menezes (2019) observa que ferramentas como aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp, Google Meet), dicionários eletrônicos e plataformas colaborativas (Google Docs) têm promovido novas formas de interação entre professores e alunos. Contudo, é preciso identificar em que nível do modelo SAMR essas práticas se encontram, a fim de avaliar se as TDICs estão apenas substituindo práticas tradicionais ou se estão verdadeiramente redefinindo o processo de ensino-aprendizagem.

O Impacto das Tecnologias no Ensino de Línguas no Brasil

No Brasil, a integração das TDICs no ensino de Inglês enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à infraestrutura escolar. Embora o uso de tecnologias digitais esteja em crescimento, muitos professores ainda carecem de formação contínua para utilizar essas ferramentas de forma eficaz. De acordo com o modelo SAMR, muitos professores ainda se encontram nas fases de substituição e aumento, utilizando tecnologias digitais apenas para substituir métodos tradicionais, como o uso de apresentações em PowerPoint no lugar de quadros negros. As disparidades socioeconômicas entre escolas públicas e privadas também afetam diretamente o acesso e a qualidade das tecnologias disponíveis, o que limita o potencial de inovação e de transformação completa da prática pedagógica.

Competência Digital dos Educadores

O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) oferece uma estrutura que define as competências digitais necessárias para professores que desejam integrar eficazmente as tecnologias em suas práticas pedagógicas. No contexto da América Latina, o acesso desigual às tecnologias representa um desafio para a implementação das competências descritas no DigCompEdu, dificultando que os professores avancem para as fases de modificação e redefinição no modelo SAMR. No entanto, os dados da 21ª CRE indicam que os professores estão fazendo progressos importantes, especialmente no uso das TDICs para engajamento profissional e personalização da aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para coletar e analisar os dados. A utilização do **modelo SAMR** (Puentedura, 2006) foi central para a análise das práticas pedagógicas com TDICs, ajudando a identificar em que nível os professores de Inglês da 21ª CRE estão utilizando as tecnologias digitais e se essas ferramentas estão contribuindo para transformar as suas práticas pedagógicas.

Participaram do estudo 8 professores de Inglês que atuam em diferentes contextos educacionais, incluindo escolas públicas, privadas e cursos de idiomas. A amostra foi selecionada para representar a diversidade da 21ª CRE, que abrange tanto áreas urbanas quanto rurais, incluindo comunidades indígenas. Essa diversidade é importante para entender como as TDICs são integradas em diferentes ambientes e em que estágio do modelo SAMR essas práticas se encontram.

O principal instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com base nas dimensões do **Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores** (DigCompEdu), que avalia cinco dimensões: engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação e empoderamento dos alunos. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para aprofundar a análise qualitativa, explorando as percepções dos professores sobre o uso das TDICs e seu alinhamento com o modelo SAMR. O objetivo era compreender se as práticas dos professores se limitavam à substituição de métodos tradicionais ou se envolviam uma redefinição das atividades pedagógicas.

Os questionários foram aplicados online, utilizando a plataforma Google Forms, garantindo acesso fácil para os professores participantes. As entrevistas foram conduzidas presencialmente e via videoconferência, de acordo com a disponibilidade dos professores, entre março e junho de 2024. Durante as entrevistas, explorou-se o uso das TDICs de acordo com o modelo SAMR, indagando sobre como os professores têm integrado essas tecnologias e quais barreiras enfrentam para avançar para os níveis de **modificação e redefinição**.

Os dados quantitativos foram analisados utilizando estatísticas descritivas (médias e desvios padrão), para entender em que níveis do modelo SAMR os professores se encontram em termos de uso das TDICs. Já os dados qualitativos, obtidos nas entrevistas, foram analisados por meio de análise de conteúdo, identificando temas recorrentes relacionados às dificuldades, oportunidades e percepções dos professores em relação à integração das TDICs e sua capacidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores da 21ª CRE oferecem uma visão detalhada de como as TDICs têm sido utilizadas nas aulas de Língua Inglesa e quais são as percepções dos docentes em relação ao seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. O questionário foi estruturado com base nas cinco dimensões do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: **Engajamento Profissional, Recursos Digitais, Ensino e Aprendizagem, Avaliação e Empoderamento dos Alunos**.

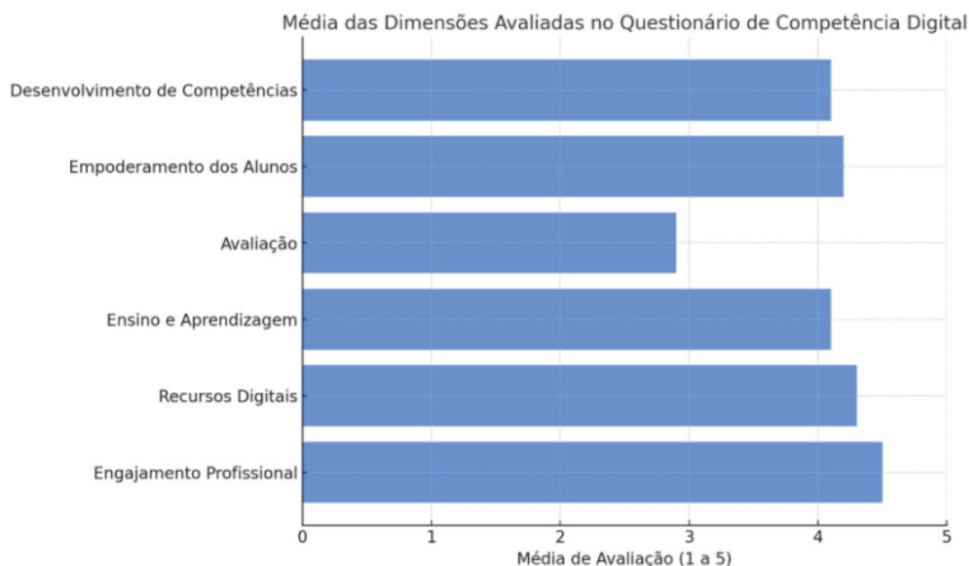


Tabela 1. Média DigCompEdu

Fonte: elaborado pelas próprias autoras

Esse gráfico representa a média das dimensões avaliadas no **Questionário de Competência Digital dos Educadores**. Ele destaca as pontuações médias para cada dimensão, desde **Engajamento Profissional** até **Desenvolvimento de Competências**, evidenciando as áreas onde os professores obtiveram maior desempenho e aquelas que apresentam desafios, como a dimensão de **Avaliação**.

Engajamento Profissional

Os resultados referentes à dimensão de **Engajamento Profissional** indicam que a maioria dos professores apresenta níveis elevados de competência digital nessa área. Com uma média de 4.50 (em uma escala de 1 a 5), os professores demonstraram um uso regular das tecnologias digitais para comunicação profissional, desenvolvimento colaborativo e interação com os colegas.

Esses dados são indicativos de uma apropriação crescente das ferramentas digitais, não apenas para uso pedagógico, mas também para fins administrativos e de colaboração com outros profissionais da área educacional. A prática de compartilhar materiais, discutir práticas pedagógicas e resolver problemas de forma colaborativa, utilizando plataformas digitais, é uma tendência crescente entre os educadores da 21ª CRE, em consonância com o Quadro de Competências Digitais da União Europeia.

Recursos Digitais

Na dimensão relacionada ao uso de **Recursos Digitais**, os professores mostraram um bom desempenho, com médias variando de 4.25 a 4.37. Isso reflete que os professores são capazes de identificar, selecionar e utilizar de forma eficaz os recursos digitais mais adequados para suas aulas. Essa habilidade é fundamental no contexto de ensino de Língua Inglesa, em que há uma grande variedade de ferramentas e materiais disponíveis online.

Contudo, durante as entrevistas, alguns professores relataram dificuldades em adaptar recursos digitais às necessidades de alunos com diferentes níveis de proficiência. Essa questão indica uma área de melhoria, pois a capacidade de adaptação dos recursos digitais é essencial para garantir que os materiais sejam acessíveis e eficazes para todos os alunos.

Essas percepções também estão alinhadas com o contexto do Sul Global, onde, apesar de avanços significativos, ainda há barreiras relacionadas ao acesso à infraestrutura tecnológica de qualidade. Professores em regiões mais afastadas relataram que, muitas vezes, não possuem as ferramentas adequadas para curadoria de conteúdo digital, o que impacta diretamente a qualidade do material que conseguem oferecer em suas aulas.

Ensino e Aprendizagem

A dimensão de **Ensino e Aprendizagem** foi a que apresentou maior variação nas respostas, com médias oscilando entre 3.87 e 4.50. Embora muitos professores relatem estar integrando as TDICs em suas práticas pedagógicas, ainda há áreas de melhoria, principalmente no que se refere ao uso dessas tecnologias para personalizar a aprendizagem e promover uma colaboração eficaz entre os alunos.

Os professores de escolas privadas e cursos de idiomas, por exemplo, relataram maior facilidade em utilizar ferramentas digitais para atividades colaborativas, como fóruns online, plataformas de escrita colaborativa (Google Docs) e até mesmo aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) para interações fora da sala de aula. Por outro lado, professores de escolas públicas destacaram a falta de recursos como um desafio significativo para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras com o uso das TDICs.

Avaliação

A dimensão de **Avaliação**, que trata do uso de tecnologias digitais para monitoramento do progresso dos alunos e fornecimento de feedback, apresentou as médias mais baixas entre todas as dimensões, com uma média de 2.87. Esse dado reflete as dificuldades enfrentadas pelos professores para integrar ferramentas de avaliação digital em suas práticas. Muitos professores relataram que o uso de tecnologias para avaliação ainda é limitado, com a maioria utilizando métodos tradicionais, como provas escritas e exercícios no papel.

Entre as razões apontadas, destaca-se a falta de familiaridade com as plataformas de avaliação digital e a ausência de formação específica nessa área. Além disso, muitos professores de escolas públicas relataram que a falta de infraestrutura adequada impede o uso eficaz de ferramentas como *quizzes* online, plataformas de *feedback* em tempo real e sistemas de monitoramento do progresso dos alunos. A análise dos dados sugere que a dimensão de avaliação é uma área que requer maior atenção, tanto no que se refere à formação continuada dos professores quanto à melhoria da infraestrutura tecnológica disponível nas escolas.

Empoderamento dos Alunos

A dimensão de **Empoderamento dos Alunos** foi avaliada com médias entre 4.12 e 4.25. Os professores indicaram que as TDICs têm sido utilizadas para promover a autonomia dos alunos, permitindo que eles realizem atividades de autoaprendizagem e colaborem entre si em ambientes virtuais. Muitos docentes relataram o uso de plataformas de aprendizagem online, como *Google Classroom*, *Duolingo* e *YouTube*, como formas eficazes de incentivar os alunos a estudar fora do ambiente tradicional da sala de aula.

No entanto, os dados qualitativos revelaram que, embora as tecnologias digitais ofereçam oportunidades significativas para o empoderamento dos alunos, o acesso desigual a dispositivos e à internet em algumas regiões limita o impacto dessas ferramentas. Além disso, foi relatado que muitos alunos ainda precisam desenvolver habilidades de alfabetização digital para tirar o máximo proveito das ferramentas disponíveis.

Desafios e Oportunidades no Contexto do Sul Global

A análise dos dados também destacou os desafios enfrentados pelos professores da 21ª CRE no que diz respeito à desigualdade no acesso às TDICs. Embora os dados quantitativos revelem que os professores estão se apropriando das tecnologias em suas práticas, as entrevistas indicaram que a infraestrutura escolar e o acesso limitado a dispositivos em regiões rurais e áreas indígenas ainda são um obstáculo significativo.

Por outro lado, o uso de TDICs tem proporcionado oportunidades valiosas para superar as barreiras geográficas e socioeconômicas. Os professores relataram que, em contextos onde o acesso à tecnologia é adequado, as ferramentas digitais têm promovido maior inclusão e engajamento dos alunos, permitindo que eles colaborem e interajam de maneira mais dinâmica.

Os dados revelam que uma parcela significativa dos professores utiliza regularmente tecnologias digitais em suas aulas, sendo a maior parte deles positiva quanto ao impacto dessas ferramentas no engajamento e na motivação dos alunos. A alta adesão ao uso das TDICs reflete o desenvolvimento contínuo da **competência digital para comunicação e colaboração**. A utilização dessas ferramentas promove o engajamento profissional, permitindo que os educadores se comuniquem com seus pares, colaborem de forma eficaz e integrem práticas digitais éticas nas suas interações cotidianas.

No contexto do **Sul Global**, onde o acesso a recursos é desigual, a adesão dos professores às TDICs demonstra um esforço para integrar o digital às suas práticas pedagógicas, superando barreiras como a infraestrutura limitada e a conectividade. Isso ressalta o comprometimento desses profissionais em melhorar suas práticas pedagógicas e de comunicação, utilizando as ferramentas digitais disponíveis de maneira inovadora e adaptada à realidade local.

Inovação e Incentivo ao Uso de TDICs

Os dados sugerem que muitos professores acreditam que o uso das TDICs está diretamente ligado à inovação em sala de aula. Para esses professores, as tecnologias digitais são um meio fundamental para acessar, curar, criar e compartilhar recursos educativos. Contudo, há uma disparidade entre as instituições em relação ao incentivo ao uso dessas tecnologias. Algumas escolas possuem uma infraestrutura e apoio institucional suficientes para promover a inovação, enquanto outras ainda enfrentam desafios significativos.

Essa desigualdade no uso das TDICs reflete a realidade socioeconômica diversa do Sul Global, onde as escolas que possuem mais recursos são capazes de aproveitar ao máximo as tecnologias disponíveis, enquanto outras, com menos suporte, encontram dificuldades para implementar práticas pedagógicas inovadoras. Isso destaca a necessidade de políticas educacionais que promovam a democratização do acesso às TDICs, além de fornecer formação e suporte contínuos para os educadores.

Motivação e Aprendizado dos Alunos

A maioria dos professores entrevistados relatou que o uso das TDICs tem um impacto positivo no **engajamento e na motivação dos alunos**. Muitos acreditam que as tecnologias tornam o aprendizado mais acessível, interativo e inclusivo. Esta percepção está alinhada com a **Dimensão 3 do DigCompEdu (Ensino e Aprendizagem)**, que incentiva o uso das tecnologias digitais para promover experiências de aprendizagem eficazes, personalizadas e adaptadas às necessidades dos alunos.

No contexto do Sul Global, o uso de tecnologias pode desempenhar um papel crucial na **superação de barreiras educacionais**, como a falta de materiais didáticos tradicionais. No entanto, para que o potencial das TDICs seja plenamente aproveitado, os professores destacaram a importância da **formação contínua**, que lhes permita melhorar sua prática pedagógica e maximizar o impacto positivo das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Uso das TDICs em Avaliação

Uma das áreas mais problemáticas apontadas pelos professores foi a **integração das TDICs** na avaliação. Os dados indicam que o uso de tecnologias para avaliar o desempenho dos alunos e fornecer feedback contínuo ainda é limitado. Esse aspecto revela uma lacuna importante na formação dos professores, que muitas vezes não têm acesso a plataformas digitais robustas que suportem práticas de avaliação adequadas.

A **Dimensão 4 do DigCompEdu (Avaliação Digital)** destaca a importância do uso de tecnologias para monitorar o progresso dos alunos e ajustar o ensino de acordo com os dados coletados. Contudo, no Sul Global, a falta de infraestrutura e o acesso restrito a ferramentas digitais para avaliação são desafios recorrentes que dificultam a implementação de práticas inovadoras e eficientes de avaliação digital.

Colaboração e Desenvolvimento de Competências Digitais

Os professores relataram que incentivam o uso de TDICs para promover a **colaboração digital e o desenvolvimento de competências**, especialmente em habilidades relacionadas à comunicação oral e escrita, como *speaking*, *listening*, *writing* e *reading*. Esses resultados estão em consonância com a **Dimensão 5 do DigCompEdu (Empoderamento dos Alunos)**, que visa capacitar os alunos para trabalhar de forma colaborativa e autônoma usando ferramentas digitais.

No contexto educacional do Sul Global, desenvolver essas competências digitais é essencial para preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado. Professores que promovem o uso de TDICs fora do ambiente de sala de aula estão ajudando a criar **ambientes de aprendizagem contínua**, onde os alunos podem aprimorar suas habilidades de forma autônoma e colaborativa.

Formação e Desenvolvimento Profissional

Os dados apontam uma forte demanda por formação contínua entre os professores. Muitos educadores expressaram o desejo de aprimorar suas competências digitais, reconhecendo a importância de acompanhar as inovações tecnológicas para melhorar suas práticas pedagógicas. Essa demanda reflete uma atitude positiva em relação ao crescimento profissional e à autocrítica, com os professores mostrando disposição para investir no desenvolvimento de suas habilidades.

No Sul Global, essa necessidade de formação contínua deve ser vista como uma **oportunidade estratégica** para o desenvolvimento educacional. Iniciativas institucionais e políticas educacionais voltadas para o fortalecimento das competências digitais dos professores podem amplificar o uso eficaz das TDICs nas práticas pedagógicas, contribuindo para a modernização do ensino e a melhoria dos resultados educacionais.

Para finalizar, elaboramos uma tabela comparativa para visualizarmos as simetrias e assimetrias nos itens analisados.

Dimensão	Média do Questionário	Análise da Entrevista
Engajamento Profissional	4.5	Uso regular de tecnologias digitais, com ênfase e colaboração. Alta adesão às práticas digitais.
Recursos Digitais	4.3	Uso eficaz de recursos digitais, mas com disparidades à infraestrutura limitada em algumas regiões.
Ensino e Aprendizagem	4.1	Impacto positivo na personalização e colaboração na aprendizagem, mas há desafios no monitoramento do progresso.
Avaliação	2.9	Uso limitado de tecnologias na avaliação, falta de ferramentas adequadas e suporte institucional.
Empoderamento dos alunos	4.2	Incentivo ao uso de TDCIs para a colaboração e desenvolvimento de competências entre os alunos.
Desenvolvimento de Competências	4.1	Forte ênfase no desenvolvimento de pensamento crítico digital e colaboração, mas infraestrutura ainda é um desafio.

Tabela 2. Comparação

Fonte: elaborada pelas próprias autoras

Ao longo desta pesquisa, observou-se que as TDICs desempenham um papel significativo nas práticas pedagógicas dos docentes de Língua Inglesa da 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Os dados analisados, fundamentados nas cinco dimensões do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores e no modelo SAMR de Puentedura (2006), revelaram que, apesar dos esforços para a incorporação dessas tecnologias, muitos professores ainda operam nas fases iniciais de substituição e aumento, com poucas iniciativas de transformação profunda nas práticas educativas. Esse cenário reflete um compromisso dos docentes com a modernização e inovação pedagógica, mas também evidencia desafios persistentes, como a necessidade de infraestrutura digital mais robusta e programas de formação contínua que capacitem os professores para utilizar TDICs de maneira mais avançada e integrada. Ademais, as percepções dos professores ressaltam a relevância de uma implementação tecnológica que não seja apenas instrumental, mas que contribua para práticas educativas inclusivas e adaptativas às realidades dos alunos no Sul Global. Esses achados reforçam a importância de políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da formação digital e para o acesso equitativo às tecnologias, de modo a possibilitar avanços nas etapas de modificação e redefinição do modelo SAMR e promover uma educação linguística mais dinâmica e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram que as TDICs têm desempenhado um papel importante no ensino de Língua Inglesa na 21ª CRE, com os professores utilizando uma variedade de ferramentas digitais para enriquecer suas práticas pedagógicas. No entanto, desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura tecnológica ainda precisam ser enfrentados, especialmente em escolas públicas e regiões menos favorecidas.

As percepções dos professores indicam que as TDICs podem trazer benefícios significativos para o ensino, mas sua eficácia depende de uma integração bem planejada e do apoio institucional. A formação contínua dos professores, focada no uso de tecnologias para personalização da aprendizagem e avaliação digital, será essencial para maximizar o impacto das TDICs no ensino de Língua Inglesa.

O estudo sugere que, com investimentos adequados em infraestrutura e formação, as TDICs podem se tornar ferramentas poderosas para promover a inovação e melhorar a qualidade do ensino em diferentes contextos educacionais.

Além disso, os resultados da análise revelam um cenário promissor quanto ao uso das TDICs no ensino de Língua Inglesa, mas também apontam desafios significativos, especialmente em relação à formação contínua e à infraestrutura para a avaliação digital. Os professores estão cientes da importância das tecnologias para inovar e melhorar a aprendizagem, mas a disparidade entre as condições institucionais ainda limita a plena implementação dessas práticas.

A promoção de políticas educacionais voltadas para a equidade no acesso a recursos tecnológicos, aliada ao fortalecimento da formação docente, será essencial para garantir que o potencial das TDICs seja plenamente aproveitado. Ao fomentar ambientes colaborativos e preparar os alunos para um futuro digital, os professores da 21ª CRE demonstram uma clara disposição para abraçar as inovações e melhorar a qualidade do ensino.

Esta pesquisa, a partir do modelo **SAMR** (Puentedura, 2006), revela que a maioria dos professores está utilizando as TDICs nas fases de **substituição e aumento**. Muitas práticas pedagógicas digitais substituem ferramentas tradicionais ou adicionam funcionalidade, como o uso de apresentações de PowerPoint e vídeos educativos para complementar as aulas expositivas. Em alguns casos, há indícios de **modificação**, como a integração de atividades colaborativas online, que transformam significativamente a forma como os alunos interagem com o conteúdo. No entanto, a **redefinição**, que consiste na criação de novas tarefas que seriam inimagináveis sem o uso da tecnologia, ainda não é amplamente implementada, principalmente devido às barreiras de infraestrutura e à falta de formação contínua dos docentes.

A análise dos dados sugere uma forte demanda por formação contínua, com os professores expressando o desejo de aprimorar suas competências digitais para maximizar o impacto das TDICs em suas práticas pedagógicas. Para que as tecnologias digitais possam transformar profundamente o ensino de Língua Inglesa, é necessário um esforço coordenado para melhorar a infraestrutura disponível nas escolas e oferecer programas de formação docente focados no uso pedagógico avançado das TDICs.

Assim, recomenda-se que políticas educacionais se concentrem em democratizar o acesso às tecnologias digitais, além de fornecer suporte contínuo aos professores por meio de capacitação. Dessa forma, será possível avançar para as fases de modificação e redefinição descritas no modelo SAMR, permitindo que as TDICs cumpram seu papel de promover a inovação e a inclusão no ensino de Inglês.

REFERÊNCIAS

KAIRALLAH, A.. **O uso das tecnologias digitais nas salas de aula de Língua Inglesa**. Revista de Educação e Tecnologia, v. 20, n. 1, p. 45-60, 2020.

SABOTA, L.; ALMEIDA FILHO, J. C. **Formação de professores e a mediação tecnológica no ensino de línguas**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 1, p. 85-100, 2017.

PALU, M. **A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Língua Inglesa**. Revista de Tecnologias Educativas, v. 5, n. 2, p. 31-40, 2016.

PUENTEDURA, R. R. Transformation, Technology, and Education. Blog post. 2006. Disponível em: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 30 mai 2024.

MENEZES, M. P.. **Tecnologias Digitais no ensino de inglês: uma análise sobre práticas colaborativas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 19, n. 3, p. 212-230, 2019.

UNESCO. **A inovação digital na educação: Relatório Global sobre o uso das TDICs na educação**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris, 2021.

WARSCHAUER, M.. **Computer-assisted language learning: An introduction**. Encyclopedia of Language and Education, v. 5, n. 2, p. 199-210, 1996.

DIGCOMPEDU. **Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: guia para a formação digital**. União Europeia, 2018.

Limitações do Estudo

Este estudo focou-se em uma amostra limitada de professores da 21ª CRE, o que pode restringir a generalização dos resultados. Além disso, questões como a variabilidade no acesso à tecnologia e a infraestrutura disponível podem ter impactado as respostas.

Sugestões para Pesquisas Futuras

Estudos futuros poderiam explorar o impacto longitudinal da formação contínua dos professores no uso de TDICs, além de analisar a eficácia de diferentes estratégias pedagógicas mediadas por tecnologia em escolas públicas e privadas.

ENSINO DA ENTONAÇÃO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) A APRENDIZES BRASILEIROS

Data de submissão: 10/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Carlos E. Musse

Licenciado em Letras Inglês/Espanhol/
Português e Pedagogia. Máster em
Linguística Aplicada (UNIR)
orcid.org/0000-0001-9797-1468

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a importância do ensino da entonação do espanhol como língua estrangeira (E/LE) desde os níveis iniciais. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Cantero (1995), Cortés (2002), Carcedo (1994), Frías (2001), Giralt (2010), Lahoz (2006) e Santamaría (2007) entre outros, procurando enfatizar os principais aspectos da teoria da entonação que devem ser considerados ao ensiná-la, bem como os lineamentos para a elaboração de uma metodologia adequada para brasileiros. Concluiu-se que a entonação não é um fenómeno de aquisição automática e deve ser ensinado utilizando determinadas técnicas desde o início do curso para assim aprimorar o desempenho dos aprendizes de E/LE.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol Língua Estrangeira, Fonética, Entonação, Prosódia.

TEACHING SPANISH INTONATION AS A FOREIGN LANGUAGE (S/FL) TO BRAZILIAN LEARNERS

ABSTRACT: This article aims to analyze the significance of teaching Spanish intonation as a foreign language (S/FL) from the initial levels. Bibliographical research was carried out considering the contributions of authors such as Cantero (1995), Cortés (2002), Carcedo (1994), Frías (2001), Giralt (2010), Lahoz (2006), and Santamaría (2007), among others, seeking to emphasize the main aspects of intonation theory that should be considered when teaching it, as well as guidelines for developing an appropriate methodology for Brazilian learners. It was concluded that intonation is not an automatically acquired phenomenon and must be taught using specific techniques from the beginning of the course in order to enhance the performance of S/FL learners.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Phonetics, Intonation, Prosody.

ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/FL) A ESTUDIANTES BRASILEÑOS

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la importancia de la enseñanza de la entonación del español como lengua extranjera (E/LE) desde los niveles iniciales. Se realizó una investigación bibliográfica considerando las contribuciones de autores como Cantero (1995), Cortés (2002), Carcedo (1994), Frías (2001), Giralt (2010), Lahoz (2006) y Santamaría (2007), entre otros, procurando enfatizar los principales aspectos de la teoría de la entonación que deben considerarse al enseñarla, así como los lineamientos para la elaboración de una metodología adecuada para los brasileños. Se concluyó que la entonación no es un fenómeno de adquisición automática y debe enseñarse utilizando determinadas técnicas desde el inicio del curso para así mejorar el desempeño de los aprendices de E/LE.

PALABRAS-CLAVE: Español Lengua Extranjera, Fonética, Entonación, Prosodia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o ensino da entonação do espanhol a aprendizes brasileiros, um aspecto frequentemente negligenciado pelos professores ao ensinar a língua espanhola. Embora seja comum a prática da pronúncia de palavras ou fonemas em sala de aula, essa prática geralmente ocorre de maneira isolada, sem considerar os componentes suprasegmentais, como a entonação e o ritmo. Conforme explica Martínez (1994, p. 282):

Las lenguas se hablan con melodías y estas melodías hay que enseñarlas y aprenderlas. Hay que seguir las normas lingüísticas y la entonación correcta de un idioma es una de esas normas.

(as línguas se falam com melodias e essas melodias devem ser ensinadas e aprendidas. É necessário seguir as normas linguísticas, e a entonação correta de um idioma é uma dessas normas, tradução nossa).

Essa lacuna no ensino da entonação pode ter sérias consequências para a competência comunicativa dos aprendizes. Frequentemente, mesmo após anos de estudo, os alunos encontram dificuldades em se comunicar de forma fluente e em compreender frases inteiras pronunciadas por nativos. Ainda que possuam um vocabulário considerável, é comum que não consigam entender a totalidade de um enunciado, especialmente quando ele é pronunciado naturalmente. Nas aulas, as frases são pronunciadas de maneira artificial, com pausas e um ritmo mais lento. Frequentemente, mesmo após anos de estudo, os alunos encontram dificuldades em se comunicar de forma fluente e em compreender frases inteiras pronunciadas por nativos. Ainda que possuam um vocabulário considerável, é comum que não consigam entender a totalidade de um enunciado, especialmente quando ele é pronunciado de forma natural. Nas aulas, as frases são pronunciadas de forma artificial, com pausas e um ritmo mais lento, o que dista da realidade da comunicação cotidiana. Esse distanciamento entre o que é praticado em sala de aula e o que ocorre na comunicação real pode gerar um descompasso no aprendizado, em que o aluno se depara

com um cenário linguístico mais complexo do que aquele ao qual está habituado.. Esse distanciamento entre o que é praticado em sala de aula e o que ocorre na comunicação real pode gerar um descompasso no aprendizado, em que o aluno se depara com um cenário linguístico mais complexo do que aquele ao qual está habituado.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de incorporar a entonação no ensino de línguas, não apenas como um aspecto secundário, mas como um componente essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para que o aprendiz consiga compreender e produzir o espanhol de maneira eficaz e natural, é fundamental que os professores integrem, de forma explícita e sistemática, o ensino dos aspectos prosódicos da língua, como entonação e ritmo. Isso não só facilita a compreensão da fala rápida e conectada, como também contribui para uma pronúncia mais autêntica e para a fluência comunicativa, elementos essenciais para a competência linguística em contextos reais.

Perante essa situação, os aprendizes frequentemente se veem incapazes de expressar-se com a fluência necessária ou de compreender frases inteiras pronunciadas por falantes nativos. Mesmo após anos de estudo da língua, é comum que, ao interagir com um falante natural, o aluno não consiga entender o conteúdo de uma conversa. Esse fenômeno pode ser explicado pela dificuldade do aprendiz em processar e compreender os grupos fônicos que se formam à medida que as palavras se encadeiam em uma fala espontânea, ou seja, a articulação contínua das palavras, desprovida das pausas e segmentações características do contexto formal de sala de aula, onde as enunciações são proferidas de forma mais lenta e isolada, sem a fluidez e o ritmo típicos da comunicação cotidiana.

Certamente, em ambiente de sala de aula, os enunciados são frequentemente pronunciadas de maneira segmentada e pausada, o que facilita uma articulação mais clara e inteligível, mas, por outro lado, carece da fluidez e espontaneidade necessárias para uma comunicação autêntica. Na vida cotidiana, a fala não se desenvolve de forma isolada ou fragmentada, mas sim através de um encadeamento contínuo das palavras, com cadência, ritmo e entonação próprios, que impõem desafios adicionais aos aprendizes.

Esse encadeamento, característico da fala natural, coloca o aprendiz diante de uma realidade comunicativa que difere substancialmente do ambiente controlado e artificial da sala de aula. O descompasso entre as condições de ensino e as exigências do uso real da língua resulta em sérias dificuldades para o aluno, que se vê incapaz de adaptar sua competência linguística a essa nova dinâmica comunicativa, carecendo assim da destreza necessária para uma interação eficaz e bem-sucedida em contextos autênticos.

Além disso, a entonação desempenha um papel crucial na língua espanhola, visto que muitas vezes um mesmo enunciado pode ter significados diferentes dependendo da entonação utilizada. Por exemplo, a frase *“Está lloviendo”* pode ser interpretada como uma afirmação, uma pergunta ou uma exclamação, dependendo da variação tonal. Da mesma forma, a frase *“Siéntate”* pode ser considerada cortês ou descortês, de acordo com a entonação. Como escreveu Navarro Tomás (apud Carcedo, 1982, p. 209): *“Por el tono con que se pronuncie, una palabra de reproche puede convertirse en un elogio, un cumplimiento en una ofensa, una felicitación en una burla, etc.”*

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a aprendizes brasileiros apresenta uma série de desafios específicos e complexos, decorrentes de diversos fatores linguísticos e culturais que influenciam o processo de aprendizagem. Dentre esses fatores, destaca-se a tendência comum dos aprendizes de transferir para o espanhol a entonação característica da língua portuguesa, um fenômeno que pode afetar negativamente a eficácia comunicativa. Embora o aluno possua competência gramatical avançada e consiga pronunciar as palavras corretamente, a transferência da entonação do português ao falar em espanhol frequentemente resulta em um distanciamento da naturalidade e fluidez da língua-alvo.

Esse fenômeno pode gerar dificuldades substanciais na compreensão dos enunciados por parte dos falantes nativos, já que a entonação desempenha um papel fundamental na construção do sentido nas interações orais. Assim, o aluno pode se ver diante de uma situação em que a precisão gramatical e a pronúncia das palavras não são suficientes para uma interação bem-sucedida, dado o impacto que a entonação inadequada pode ter na transmissão da mensagem.

Dado que os fenômenos suprasegmentais, como a entonação, são fundamentais para a comunicação eficaz, é surpreendente que não se dê a devida importância a esses aspectos no processo de ensino-aprendizagem. Um dos motivos para a ausência de um ensino específico sobre entonação em E/LE é que muitos professores não são adequadamente treinados para ensinar a prosódia da língua espanhola. A maioria dos professores de E/LE estuda, predominantemente, conteúdos gramaticais, e não é viável ensinar algo que não foi aprendido durante a formação acadêmica.

Nesta perspectiva, as questões centrais que orientam o desenvolvimento deste trabalho podem ser delineadas da seguinte forma: primeiramente, o que caracteriza a entonação e quais aspectos dessa característica, enquanto traço suprasegmental, podem ser abordados e eficazmente ensinados a aprendizes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)? Em segundo lugar, qual seria a metodologia mais adequada e eficiente para o ensino desses aspectos específicos da entonação, de modo a garantir que os alunos desenvolvam uma competência fonológica e comunicativa sólida e autêntica no domínio da língua espanhola?

O ensino da entonação é de extrema importância, pois faz parte da competência linguística, como definido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e o Plano Curricular do Instituto Cervantes. Embora um falante avançado de espanhol possa apresentar uma pronúncia clara e correta das palavras, sua comunicação pode ser afetada pela influência da entonação típica do português, o que pode dificultar a compreensão por falantes nativos e afetar a fluência comunicativa.

O Plano Curricular do Instituto Cervantes diz na sua introdução sobre a pronúncia do espanhol:

No son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español -o de cualquier otra lengua- que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos. Es evidente, además, que la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio: por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social -y admiración encubierta- con que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales". (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006)

Isso destaca a importância de investigar as alternativas metodológicas para o ensino da entonação no contexto específico da aprendizagem do espanhol por brasileiros. Dada a complexidade desse processo, torna-se fundamental explorar estratégias que possibilitem uma abordagem eficaz dos fenômenos prosódicos, como a entonação, com o objetivo de promover uma competência fonológica e comunicativa mais sólida e autêntica nos aprendizes.

Para atingir os objetivos delineados neste estudo, adoutou-se a pesquisa bibliográfica como recurso metodológico, consistindo na análise detalhada de materiais previamente publicados na literatura especializada, além de artigos científicos que abordam a temática em questão. A pesquisa visa fornecer uma base teórica sólida para a compreensão dos principais desafios e propostas metodológicas para o ensino da entonação em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

O texto final baseou-se nas ideias e concepções de diversos autores de referência na área, como Cantero (1995), Cortés (2002), Carcedo (1994), Frías (2001), Giralt (2010), Lahoz (2006) e Santamaría (2007), entre outros, cujas contribuições fornecem uma um alicerce teórico e enriquecedora para as discussões propostas.

A ENTONAÇÃO

A teoria e o ensino da entonação têm sido objeto de estudo e reflexão por diversos autores, que abordam esse fenômeno linguístico. A entonação, além de ser um aspecto essencial da fonética e da prosódia, é crucial para o sucesso comunicativo, pois desempenha um papel decisivo na forma como a mensagem é interpretada e expressa. Como já afirmava Navarro Tomás (1966, p. 7): *"No se penetra enteramente en el dominio de una lengua mientras no se conoce la intimidad de su entonación"*, ressaltando assim a íntima relação entre a entonação e o pleno domínio de uma língua.

De fato, a entonação não só influencia a clareza com que se compreende o conteúdo verbal, mas também comunica nuances de intenção, emoção e atitude que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. A ausência de um domínio adequado da entonação pode levar a mal-entendidos, afetando tanto a eficácia comunicativa quanto a percepção social do falante.

Dada a sua importância, a seguir serão apresentados os principais conceitos que definem a entonação, conforme desenvolvidos por diferentes estudiosos. Esta análise permitirá uma compreensão mais aprofundada das implicações da entonação no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Cantero, (2002, p.15), por exemplo, define a entonação como: *“el fenómeno lingüístico que constituyen las variaciones de tono relevantes en el discurso oral”*. Para a Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009), a entonação é descrita como: *“la curva melódica con la que se pronuncia un enunciado”*. Finalmente, Giralt (2010) a considera como sendo: *“la musicalidad que suena cuando hablamos, que se crea a partir de la sucesión de tonos de cada sonido sonoro”*.

Dessa forma, pode-se afirmar que a entonação é a “melodia” própria de uma língua, uma vez que é expressa por meio de uma curva melódica composta por uma sequência de tons que conferem à mensagem uma camada adicional de significado e expressão. Com esses tons, o interlocutor pode identificar não apenas o tipo de enunciado (se assertivo, interrogativo, exclamativo, entre outros), mas também captar informações sobre o estado emocional do falante – se está alegre, surpreso, contrariado, etc.

Como explica Hidalgo (2015, p. 173), os erros de entonação não só podem levar a mal-entendidos, mas também podem gerar conflitos interpessoais: uma entonação inadequada tem o poder de transformar enunciados aparentemente neutros ou com intenções distintas em expressões que soam apáticas, descorteses ou agressivas. Em outras palavras, o que semanticamente poderia parecer uma afirmação objetiva ou inofensiva, com uma entonação incorreta, pode ser percebido de forma negativa pelo interlocutor, alterando o sentido original da mensagem e afetando a interação social.

Além disso, a entonação também pode revelar aspectos socioculturais do falante, como sua origem regional ou seu nível educacional. Por exemplo, a entonação adotada pelos falantes de espanhol na Espanha difere daquela adotada por cubanos, chilenos ou argentinos.

A aquisição da entonação, por sua vez, ocorre de forma precoce, ainda no útero, a partir do sétimo mês de gestação, quando o feto começa a desenvolver a capacidade auditiva (Lahoz, 2006). Este fenômeno sublinha a relevância da entonação como um componente essencial da comunicação humana, evidenciando que sua aprendizagem começa nas fases iniciais do desenvolvimento. Nesse contexto, a entonação não é apenas uma característica superficial da fala, mas sim um aspecto crucial para a interpretação e produção de significados. Segundo García (2014, p. 313), há uma concepção amplamente difundida de que não necessita ser ensinada, sendo adquirida de maneira automática e passiva, especialmente em contextos de imersão linguística.

Contudo, essa perspectiva não corresponde à realidade observada no campo da aquisição de línguas. Conforme argumenta García (apud Ramírez Verdugo, 2007, p. 564-5), aprendizes que se mudam para o exterior frequentemente mantêm os padrões entonativos de sua língua materna, o que sugere que a aquisição da prosódia não ocorre

de forma mecânica, mas depende de fatores mais complexos relacionados ao processo de aprendizagem e ao contexto em que se dá a interação linguística. Além disso, a aquisição da entonação em uma L2 não segue um processo linear, sendo fortemente influenciada por variáveis como a idade de aprendizado, o grau de exposição à língua-alvo, as estratégias de ensino utilizadas e a motivação do aprendiz.

Essa constatação aponta para a necessidade de um ensino explícito da entonação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O ensino da prosódia deve ser abordado de maneira sistemática e intencional, pois, além de contribuir para a correta articulação dos sons, a entonação desempenha um papel crucial na fluência e na expressividade da comunicação.

A aprendizagem da entonação no contexto do ensino do E/LE para falantes de português demanda uma abordagem que considere as diferenças prosódicas entre ambas as línguas. O espanhol e o português apresentam padrões de entonação distintos, que podem gerar dificuldades para os aprendizes brasileiros, especialmente quando esses tentam reproduzir a entonação do espanhol sem uma conscientização adequada das particularidades desse sistema prosódico. Por isso, alguns conceitos fundamentais relacionados à entonação, que são essenciais para compreender sua aplicabilidade no ensino de línguas, serão apresentados e explicados.

A CURVA MELÓDICA

A curva melódica, enquanto fenômeno fundamental para a construção da entonação, pode ser desmembrada em três fases distintas, cada uma com suas características próprias e específicas. A *fase inicial*, que ocorre desde o início da frase até o primeiro elemento tônico, é responsável por estabelecer a tonalidade inicial da fala. Em seguida, temos a *fase média* ou *central*, na qual o tom se mantém estável, refletindo a continuidade do enunciado de forma equilibrada e sem variações significativas. Por fim, a *fase final*, que se inicia no último elemento tônico da frase, é marcada por uma mudança tonal que contribui para a finalização do enunciado, podendo sinalizar a conclusão da ideia ou a expectativa de uma resposta.

Além das variações de tom, é fundamental distinguir os *rasgos segmentais* e *suprasegmentais*. Os *rasgos segmentais* envolvem os fonemas, ou seja, as vogais e consoantes que compõem as palavras. Já os *suprasegmentais*, que são essenciais para a construção da melodia da fala, incluem os elementos prosódicos, como o ritmo, a acentuação e a entonação. Estes componentes têm um papel crucial na comunicação, pois influenciam não apenas o ritmo da fala, mas também a maneira como as palavras são articuladas para transmitir significados e intenções. Dentro dessa categoria, destacam-se os acentos, as inflexões finais e não finais e os intervalos de tom, que, juntos, formam a estrutura melódica da fala e desempenham um papel vital na interpretação do discurso.

A entonação desempenha diversas funções essenciais no processo comunicativo: Uma dessas funções é *linguística*, pois a entonação é capaz de distinguir diferentes tipos de enunciados, como afirmativos, interrogativos ou exclamativos, além de delimitar pausas e estabelecer a estrutura prosódica da frase. Outra função crucial é a *sociolinguística*, pois a entonação também pode ser usada para identificar e diferenciar dialetos e variedades linguísticas dentro de uma língua, refletindo aspectos regionais, sociais e culturais do falante. Por fim, a função *expressiva* da entonação está relacionada à capacidade de transmitir emoções e atitudes do falante, diferenciando modalidades oracionais como a assertiva, a interrogativa, a exclamativa, entre outras, dependendo da variação do tom de voz.

GRUPO FÔNICO

Definido como o conjunto de unidades de entonação que são pronunciadas entre duas pausas. Ele não corresponde, necessariamente, a uma única palavra ou sílaba, mas sim a uma sequência de sílabas que, ao serem articuladas juntas, formam uma unidade de sentido dentro do discurso. O grupo fônico pode variar em tamanho, podendo abranger de uma a até vinte sílabas, dependendo da extensão da frase e das pausas que o falante realiza ao enunciar a sequência de palavras.

Exemplo: /Fui a la tienda/, /pero no tenía dinero/.

TONEMA

A última fase da curva melódica, também conhecida como fase final, é responsável por marcar o tonema. O tonema refere-se à variação de tom no final de um enunciado, que pode se manifestar de diferentes formas, dependendo do tipo de frase e da intenção comunicativa do falante. A inflexão final pode assumir três padrões principais: ascendente, descendente ou horizontal. Segundo Gómez Torrego (2000, p. 407), em língua espanhola há três tonemas fundamentais, que são: cadência, anti-cadência e suspensão, que são explicados a continuação:

Cadência: A cadência corresponde a uma inflexão descendente, caracterizada por uma redução do tom até o final da frase. Este tonema é utilizado predominantemente no encerramento de enunciados assertivos, interrogativos parciais ou exclamativos. Exemplos:


Está lloviendo


¡Está lloviendo!


¿Quién te ha llamado?

Anti-cadência: É uma inflexão ascendente que indica o final de um enunciado interrogativo total. Esse tom ascendente reflete a incerteza ou a continuidade da interação, indicando que a questão não foi concluída, mas está aguardando uma resposta do interlocutor. Exemplo:


¿Está lloviendo?

Suspensão: é uma característica prosódica que ocorre sem uma inflexão tonal definida no final do enunciado, caracterizando-se pela interrupção do discurso, muitas vezes com uma pausa ou uma elipse, que deixa o pensamento incompleto e em suspense. Esse tonema é usado para transmitir incerteza, uma interrupção ou até mesmo uma expectativa de continuação do discurso, com a ideia de que algo mais será acrescentado após a pausa. A suspensão é comumente usada para indicar uma reflexão interrompida ou uma sugestão incompleta, deixando a conclusão ou o desfecho em aberto para o interlocutor. Exemplo:


Si no cambias de actitud...

Além destas três formas fundamentais de tonemas — cadência, anti-cadência e suspensão —, existem também duas variedades intermediárias, a semi-cadência e a semi-anti-cadência. Essas variedades surgem no final de grupos fônicos em certos enunciados, como por exemplo:

Semi-cadencia


Te advierto que,

semi-anticadencia


si sigues así,

cadencia


no aprobarás el semestre.

A semi-cadência é um tonema de inflexão descendente mais suave que a cadência, indicando o final de um enunciado com menor ênfase, sem um fechamento absoluto. Por sua vez, a semi-anti-cadência é um tonema de inflexão ascendente mais suave que a anti-cadência, sugerindo uma leve expectativa de resposta ou continuidade, sem a intensidade da inflexão ascendente plena.

Essas duas variedades de tonemas — semi-cadência e semi-anti-cadência — oferecem nuances adicionais à entonação, permitindo ao falante ajustar a força e a clareza de suas intenções comunicativas. Elas são particularmente úteis quando o falante deseja mostrar uma transição mais sutil entre a afirmação e a dúvida, ou entre o fechamento e a continuidade da ideia.

PAUSAS LINGUÍSTICAS

Além dos tonemas e das inflexões que marcam a estrutura melódica de um enunciado, a entonação também é influenciada pelas pausas linguísticas, que são interrupções na linha melódica quando termina um grupo fônico. As pausas podem ser classificadas em diferentes tipos, dependendo de sua função e do momento em que ocorrem:

Pausas finais ou absolutas: Acontecem no final de um enunciado, indicando a conclusão do pensamento.

Pausas enumerativas: São usadas para separar elementos dentro de uma oração, frequentemente representadas por vírgulas.

Pausas explicativas: Servem para introduzir uma explicação ou detalhamento dentro do enunciado.

Pausas potenciais: Utilizadas para destacar ou enfatizar algum conteúdo importante da frase, atraindo a atenção para determinado segmento do discurso.

Essas pausas ajudam a segmentar a informação, permitindo que o ouvinte compreenda melhor o fluxo do discurso e identifique claramente as ideias que estão sendo transmitidas.

TIPOS DE ENTONAÇÃO

De acordo com Frías (2001), os tipos de entonação podem ser classificados com base nos tipos de enunciados. Assim, é possível identificar as seguintes categorias: orações enunciativas, interrogativas, exclamativas e exortativas.

METODOLOGIA PARA O ENSINO DA ENTONAÇÃO

Segundo Santamaría (2007, p. 1244), a abordagem ideal para o ensino da entonação é iniciar pelo nível suprasegmental, avançando para o segmental. Com base nessa proposta, diversas atividades podem ser implementadas, abrangendo desde os níveis iniciais até os avançados. Nesse contexto, a correção da pronúncia brasileira, caracterizada pelos padrões suprasegmentais do português (L1), pode ser efetivamente trabalhada.

Este autor também recomenda que se passe da percepção à produção, ou seja, que o aprendiz seja capaz de compreender o funcionamento fônico da língua alvo (L2). Além disso, considera-se essencial que o professor tenha conhecimento da L1 dos seus alunos, o que lhe permitirá explicar comparativamente as diferenças entre a L1 e a L2, destacando semelhanças e coincidências entre ambas, e, por fim, elaborar exercícios ou atividades adequadas à realidade dos aprendizes.

Deve-se também eleger uma norma prosódica a ser ensinada (Carcedo, 1994). Normalmente, essa norma será a do professor, seja ela de sua L1 ou L2. Assim como o léxico e as variantes gramaticais, o aprendiz deve se submeter a uma variedade linguística de forma consistente, ou seja, não se deve misturar diferentes dialetos do espanhol durante o treinamento.

É importante destacar que os aprendizes brasileiros transferirão os padrões entonativos do português (L1) para o espanhol (L2), um fenômeno conhecido como transferência prosódica. Portanto, o professor deve ter conhecimento do português para poder antecipar e corrigir os erros comuns dos aprendizes.

A seguir, apresentam-se alguns exercícios que podem ser realizados em sala de aula:

Atividades de contraste com sílabas tônicas

Para iniciar o treinamento com iniciantes, pode ser útil utilizar atividades que promovam o contraste na acentuação das palavras. Como os aprendizes brasileiros, especialmente nos níveis iniciais, frequentemente enfrentam dificuldades para diferenciar auditivamente as sílabas tônicas, o que torna essencial a realização de exercícios focados nesse aspecto da pronúncia. Alguns exemplos de atividades que podem ser utilizados, conforme proposto por Musse (2012), são:

Pares mínimos e tritônicas: Esses exercícios permitem diferenciar a acentuação de parônimos acentuais. As tritônicas são palavras que se distinguem pela acentuação de forma tríplice, ou seja, possuem três formas de acentuação que alteram o significado da palavra.

Miro – miró

Estudio - estudió

Terminó – término – termino.

Animó – ánimo – animo.

Numeró – número – numero.

Calembures: São jogos de palavras que exploram as semelhanças fonéticas entre palavras ou expressões de significados diferentes. Além disso, podem ser utilizados para praticar as pausas e a entonação.


Echa té / échate

Toma té / tomate

Es su eco / es sueco

Di: amante falso / diamante falso


Desenhar a curva melódica: A atividade consiste na representação gráfica da entonação de frases com diferentes tipos de entonação: afirmativa, exclamativa e interrogativa. Ela envolve a leitura de frases idênticas, porém pronunciadas com entonações distintas. Exemplos:



Es viernes.



¡Es viernes!

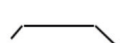

¿Es viernes?

Leitura dramática de diálogos, relatos e frases: Podem ser fragmentos de textos literários, diálogos de filmes começando por frases simples criadas pelo professor. Os alunos ouvem a frase e devem identificar os diferentes grupos fônicos e desenhar a curva melódica, considerando o respectivo tonema. Exemplo:


Compramos arroz,


papas,


verduras


y carne.

Leitura dramática de poemas: é uma excelente prática para trabalhar o encadeamento de frases, variação de entonação, e a curva melódica dos versos, já que a poesia frequentemente apresenta ritmos, pausas e emoções diferentes. Alguns poemas que podem ser usados são: “*Poema XX*”, de Neruda, “*Rima LIII*” de Becquer, “*Los heraldos negros*” de César Vallejo, “*A cocachos aprendi*” e “*América Latina*” de Nicomedes Santa Cruz. (Musse, 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo destas páginas, conclui-se que a entonação, longe de ser um fenômeno adquirido de maneira automática, demanda ensino formal e sistemático. A maioria dos autores especializados na área coincide em sublinhar a importância de introduzir esse ensino desde os níveis iniciais de aprendizagem, visto que os traços suprasegmentais, como os tonemas e outras variações melódicas, requerem prática constante e estruturada para sua assimilação eficaz.

A entonação em espanhol, sendo parte fundamental da comunicação eficiente, desempenha um papel crucial na expressão de intenções, emoções e no entendimento mútuo entre interlocutores. Assim, quanto mais cedo o aprendiz se submeter a um treinamento específico focado nesses aspectos, melhor preparado estará para enfrentar os desafios linguísticos em níveis avançados. Postergar a correção e o aprimoramento da entonação para estágios mais elevados, como os níveis B2 ou C2, pode prejudicar o desenvolvimento pleno da competência comunicativa.

Neste sentido, verificou-se que a adoção de uma metodologia didática bem estruturada para o ensino dos principais padrões entonacionais, assim como dos demais traços suprasegmentais, pode potencializar significativamente o desempenho dos aprendizes, garantindo uma comunicação mais natural e fluida. Por isso, é de suma importância que essa tarefa pedagógica seja introduzida e trabalhada desde os primeiros estágios da aprendizagem, proporcionando ao aluno uma base sólida e facilitando o caminho para o domínio pleno da língua alvo.

REFERÊNCIAS

CANTERO, Francisco. Teoría y análisis de la entonación. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.

GÓMEZ TORREGO, L. Gramática didáctica del español. 7º Ed. Madrid: SM, 2000.

CARCEDO GONZÁLES, A. Enseñar entonación: Consideraciones en torno a una destreza olvidada. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf. Acesso em: 09 nov 2024.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Europeo Común para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. 2002. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm. Acesso em: 20 nov 2024.

CORTÉS MORENO, M. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110065A/19475>. Acesso em: 10 set 2024.

FRÍAS CONDE, X. Introducción a la Fonética y Fonología del Español. Ianua. Revista Philologica Romana, Suplemento 04, 2001

INSTITUTO CERVANTES, Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2006. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm. Acesso em: 10. Out 2024.

GARCÍAANDREVA, F. Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE. Disponível em: https://www.academia.edu/67686325/Teor%C3%ADa_y_aplicaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica_de_la_entonaci%C3%B3n_para_la_ense%C3%B1anza_de_E_LE. Acesso em 20 nov 2024.

GIRALT LORENZ, M. Y...¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE? 2010. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/08_giralt.pdf. Acesso em: 10 out 2024.

HIDALGO NAVARRO, A. Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. Foro de Profesores de E/LE, número 11 (2015). Disponível em: https://www.academia.edu/17310708/Ense%C3%B1ar_la_entonaci%C3%B3n_en_ELE_problemas_y_soluciones_alternativas. Acesso em: 20 out 2024.

LAHOZ BENGOCHEA, J.M. La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: Cómo, cuándo y por qué. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf. Acesso em: 15 Out 2024.

LORENZO, M.; ANIDO, M. ¿Hablando se entiende la gente? Una propuesta práctica para desarrollar la interacción oral en la clase de lengua extranjera. DOI: <https://doi.org/10.7203/foroele.15.16192>

MARTÍNEZ MARTÍN, F. La esquematización de los modelos entonativos: un rasgo perceptivo, un rasgo gramatical y un recurso didáctico. *Actas ASELE IV*, págs. 281-287. 1994.

MUSSE, C. E. Enseñando Prosodia en ELE, XX Seminario de Dudas y Dificultades 2012. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14546786>

MUSSE, C. E. Didáctica de la entonación de ELE a aprendientes brasileños. Versión Latinoamericana. En *Actas del XXIV Seminario de Dudas y Dificultades en la Enseñanza de ELE*. 2016. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14545441>.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de Entonación Española*. Madrid: Guadarrama, 1974.

SANTAMARÍA, E. Enseñar prosodia en el aula: Reflexiones y propuestas. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 2, págs. 1237-1250. 2007. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1237.pdf. Acesso em 10 out 2024.

HISTORIA DE LA EDICIÓN EN MÉXICO: PUBLICACIONES Y CREACIÓN DE LOS PERIÓDICOS

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Elena Celeste López Alfaro

Estudiante de la Licenciatura en Letras
Hispanicas, División de Ciencias Sociales
y Humanidades, Campus Guanajuato,
Universidad de Guanajuato, Exconvento
de Valenciana, s/n, Mineral de Valenciana

RESUMEN: En el siguiente artículo se realizará un breve recorrido sobre la historia de la edición en México, específicamente en las publicaciones y creación de los periódicos de finales del siglo xix y principios del xx, así como algunas de las revistas más importantes de la época.

PALABRAS-CLAVE: publicaciones, periódicos, revistas, siglos xix y xx, literatura mexicana.

INTRODUCCIÓN

Actualmente es muy fácil entrar a una librería y encontrarte con mil y un libros de todos los temas que se te puedan ocurrir, desde fantasía hasta los datos científicos más fascinantes, pero ¿qué hay detrás de todo esto? y ¿cómo comienza este proceso? Son preguntas muy interesantes, por lo que en el

presente trabajo se realizará un recorrido historiográfico en la historia de la edición en México y sus publicaciones.

METODOLOGÍA

Para comenzar la historia de la edición es un tema importante, porque de esta forma se realiza una selección, se saben los intereses que tenían las personas en ese tiempo, por el periódico o la revista de interés se está al tanto de lo que pasa en su comunidad y en el resto del país. Además, se conoce la evolución desde de sus inicios hasta la actualidad y como se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. Se toma en cuenta la historia, la vida cotidiana y los avances que hubo en esos años, también el pensamiento de los grandes ilustradores que buscaban mejorar al país con sus escritos y hacer a las personas más cultas, asimismo conocer como fueron recibidos los autores en ese tiempo.

En las culturas prehispánicas, su forma de transmitir conocimiento era de forma oral y también por medio de la escritura, aunque en menor medida, a través de los códices. Con ayuda de esto podemos conocer cómo se vivía en ese tiempo y cómo comienza este proceso de escritura, sin embargo, es hasta aproximadamente en el siglo xvi.

La imprenta mexicana ha sido utilizada desde sus inicios para fines eclesiásticos porque era una forma de evangelizar a los pueblos indígenas ya que se imprimían novenas y algunos libros de las vidas de los santos, igualmente formo parte de una cuestión burocrática, que impulso el proceso y la evolución cultural de nuestro país “[cuando] tipógrafos como Juan Pablos, Antonio de Espinosa o Pedro Ocharte. Ellos y sus sucesores fueron responsables de crear obras en lenguas indígenas, libros de medicina, botánica [...] pliegos de cordel, y toda clase de documentación para la administración colonial” (Garone, s/p).

En 1800, después del inicio de la lucha para poder proclamarse como libres y dejar de lado este colonialismo en el país, se cuestiona por la identidad nacional: ¿ahora qué somos? Gracias a este cuestionamiento, surgen diversas posturas, se busca crear una nación culta con diversos ideales, basándose en los nuevos valores que se proponen y la influencia que llega desde el extranjero. “[En] Este interés nacionalista [...] surgen un sinfín de publicaciones que favorecieron el cultivo del arte tipográfico, durante el siglo xix los libros, la prensa y las revistas fueron un espacio de expresión y ejercicio para los escritores mexicanos con la intención de no sólo incrementar la literatura mexicana” Martínez Leal (2012;123) En el centro de la Ciudad de México y sus alrededores comenzaron a abrir establecimientos donde se podían conseguir libros, más personas estaban interesadas en leer ya fuera porque realmente les apetecía o porque querían estar actualizados respecto a lo que pasaba en el país, después de la Guerra de Independencia.

Las librerías tuvieron también un boom muy importante, ya que en ellas se encontraban las novedades literarias. La librería de Mariano Galván Rivero, que comenzó, “Desde 1826 hasta 1841 [...] imprimió obras muy variadas e importantes, como la *Biblia de Vencé*, cuya traducción del francés se hizo en México; *El Periquillo Sarniento*; la *Colección eclesiástica mexicana*, y la *Guía de la Ciudad de México* entre otras.” Martínez Leal (2012; 127) Este auge de las librerías comenzó con los ilustrados y con el gobierno que estaba interesado en acercar la cultura a toda la población. Este proyecto fue encabezado por José Joaquín de Lizardi (1776- 1827), quien estableció la Sociedad Pública de Lectura, donde las personas podrían leer la cantidad de libros y periódicos que quisieran, únicamente tenían que pagar una módica suma para tener acceso. “Los asistentes pagaban tres pesos al mes y dentro del local se prestaban un periódico a la vez y no se permitían acompañantes de los lectores, pues se consideraba que estos leerían gratuitamente” Martínez Leal (2012;132). La idea principal era ofrecer a las personas de una clase menos acomodada la oportunidad de convertirse en una persona ilustrada, pero había un descontento en la población porque no todos estaban de acuerdo en que se cobrara y mucho menos que otras personas no pudieran acceder.

En la década de los años treinta llegó el periódico, este se volvió popular por su bajo costo, gran venta y también su amplia difusión. Toda la población quería tener acceso a él ya que se convirtió en una necesidad para mantenerse actualizados en el acontecer del día a día. Algunos de los periódicos más relevantes fueron *El Ateneo Mexicano*, *El Siglo xix* y *El Monitor Republicano* estos difundían las ideas liberales de Francisco Zarco (1829-1869), Guillermo Prieto (1818-1897) y Andrés Quintana Roo (1787-1851). El periodismo fue una de las líneas directas para describir los acontecimientos que ocurrían en la ciudad.

El gobierno se convirtió en una dictadura y muchos de los intelectuales decidieron unirse a él y buscar una alianza, pero no funcionó por la censura que existía en esa época y fueron perseguidos por la autoridad, los encarcelaron y los desterraron a partir de 1890. Tres años más tarde llega la cuarta reelección de Díaz, los diarios cuentan con menor libertad, el comentario crítico desaparece de los periódicos y a la oposición la siguen persiguiendo. Diez años después nace el periódico *Regeneración* fundado por los hermanos Jesús y Ricardo Flores Magón, el cual se encargó de difundir una ideología extremadamente radical que tuvo problemas con el gobierno de Díaz y posteriormente con el de Francisco I. Madero y Venustiano Carranza.

Después de la Revolución se mantiene un rezago de alfabetización en la mayoría de la población, así que el gobierno toma la iniciativa y comenzó a crear distintas instituciones para combatir este retraso. Asimismo, hubo otras editoriales que se iniciaron en el ámbito privado: Alcancía (1932), Fábula (1993) Editorial Polis (1937), Jus (1941), Editorial Stylo (1942) y Nuevo mundo (1944), por mencionar algunas; estas están mayormente caracterizadas por la discreción y su aspecto tradicional en las ediciones.

Además de las editoriales existen diversas revistas que marcaron un antecedente importante en la época “*Revista Nueva* (1919), *México Moderno* (1920-1923), *El Maestro* (1921–1923), *La Falange* (1922), *Irradiador* (1923), *Horizonte* (1926-1927), *Antena* (1924), *La Pajarita de Papel* (1924-1925), *Forma* (1926-1927), *Ulises* (1927-1928), *Contemporáneos* (1928-1931). Son algunas de las publicaciones que marcan esta época.” Jalife (2013;11). De las revistas y de los periódicos se extraían los suplementos culturales, donde se podían encontrar crónicas de la vida cotidiana, de los viajes que realizaban los escritores y algunos escritos por entregas que posteriormente completaban una novela.

Un claro ejemplo de esto fue el diario *El Universal*, que nació el 1 de octubre de 1916 a iniciativa del ingeniero Félix Fulgencio Palavicini (1881- 1952); un año después se funda su suplemento *El Universal Ilustrado*. Hadatty (2016) en *Prensa y Literatura para la revolución* “*El Universal Ilustrado* [se] representa de ese modo frente a un México cuarteado, asaltado por el horror, la violencia incontenible de las balas y la guerra”. (pág. 16-17) este nuevo proyecto consiste en publicar las narrativas mexicanas nuevas e inéditas, dar una rápida y mayor divulgación, a bajo costo.

La novela *Los de abajo*, escrita por el jalisciense Mariano Azuela (1873-1952) fue publicada por entregas en el periódico “El paso del Norte” entre octubre y diciembre de 1915 y posteriormente en 1916 como libro, pero no obtuvo una gran popularidad sino hasta que, en 1925, *El Universal Ilustrado* lo volvió a editar por entregas incluyendo el subtítulo “Cuadros y escenas de la Revolución actual”. Para esta segunda versión, Azuela realiza algunas modificaciones, añade distintos detalles de los personajes, las escenas y transforma la estructura.

CONCLUSIONES

Las circunstancias sociales posteriores a la Revolución permearon en el rumbo de las editoriales, estas instituciones debían responder a las necesidades intelectuales de la población, es así que las publicaciones son muy importantes porque con ellas se ha demostrado el pensamiento de los ilustrados, también un poco de la historia y los diversos avances que estuvieron ocurriendo en la sociedad de una manera clara y concisa, además de mostrar lo que ocurría detrás de la guerra y como vivía la sociedad en ese momento.

REFERENCIAS

Álvarez, A. (s/a). *La imprenta en el siglo XX*. Prezi.Com. Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://prezi.com/bhq-kocwvff/la-imprenta-en-el-siglo-xx/>

Comensal, J., y A. Brand (s/a). *Los de abajo - Enciclopedia de la Literatura en México*. FLM/ Conaculta. ELEM. Recuperado 11 de junio de 2022, de <http://www.elem.mx/obra/datos/3008#:~:text=Fue%20publicada%20por%20entregas%20en,escenas%20de%20la%20Revoluci%C3%B3n%20actual%E2%80%9D>

Conoce la historia (16 de julio de 2020). *Historia de la imprenta: América, México, Digital, Europa y más*. Todo tiene su historia, nosotros te la contamos. Recuperado 11 de junio de 2022, de https://conocelahistoria.com/historia-de-la-imprenta/#Historia_de_la_imprenta_en_Mexico

Gravier Garone, M. (s/a). La edición en México. *Editores y Editoriales iberoamericanos (siglos xix y xxi)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 25 de mayo, 2022 de https://www.cervantesvirtual.com/portales/editores_editoriales_iberamericanos/edicion_en_mexico/#:~:text=La%20edici%C3%B3n%20se%20desarroll%C3%B3%20en,alcance%2C%20y%20la%20consolidaci%C3%B3n%20de

Hadatty, Mora, Y. (2016) “*Prensa y literatura en la revolución. La novela Semanal de El Universal Ilustrado*”. México. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Jalife Jacobo, A. (2013) “El veneno y su antídoto: la curiosidad y la crítica en la Revista Ulises (1927-1928)”. 1ª Edición. San Luis Potosí, San Luis Potosí. El Colegio de San Luis.

Jiménez Rueda, J. (1957) *Historia de la literatura mexicana*. Sexta edición. México.

Martínez Leal, L. (2012) Un siglo de tinta y papel en la ciudad de México. *Villes en Parallele*, 45-46. 122-146. Doi: <https://doi.org/10.3406/vilpa.2012.1491>

100 ANOS DE RUBEM FONSECA: AS MARCAS LITERARIAS DO CRIADOR DA ESCOLA BRUTALISTA LITERÁRIA BRASILEIRA

Data de submissão: 13/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Fagner Costa e Silva

É professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e do Colegiado de Direito do Centro Universitário de Ciências Humanas e Sociais (UNIAGES). Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB); Mestre em Crítica Cultural (UNEB); Especialista em: Filosofia e Teoria do Direito (PUC-MG), Ensino de Filosofia (UFBA), Estudos Literários (UEFS), Direito Público (EBRADI) e Direito Internacional (EBRADI). Graduado em: Direito (UNIAGES), Filosofia (FACIBA), e Letras Vernáculas (UNEB)

José Alves Dias

Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1994), mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (2002) e doutorado em História Social pela UFRJ (2009). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Maranhão (2020). Atualmente é professor titular no Departamento de História e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A INAUGURAÇÃO DA ESCOLA BRUTALISTA NA LITERATURA BRASILEIRA

A trajetória literária trilhada por Rubem Fonseca, cujo o início se deu com a publicação da coletânea de contos **Os prisioneiros** em 1963, inseriu uma particular singularidade na história ficcional brasileira. As marcas de sua narrativa, trouxe uma nova visão sobre aspectos da vida urbana nacional e também, foi testemunha singular de um novo Brasil que emergia diante de sua crescente industrialização. Os personagens desta nova literatura: frios, crus, sujeitos de ação e ao mesmo tempo reflexivos; se forjaram como narradores observadores, atentos as mudanças: sociais, urbanísticas, de formas de governo e de estilos de vida daquele Brasil. Pelo caráter verossímil de suas construções ficcionais, foi possível notar, com um olhar predominantemente pessimista de seus personagens, o surgimento do Brasil capitalista contemporâneo e apegando-nos a subjetividade do autor, sua literatura também, pode ser vista como um importante documento de memória deste período de um novo Brasil que acabará de surgir.

Um dos traços estético principais da literatura de Rubem Fonseca, sem dúvida, é a violência. Sua escrita, seus temas e suas principais reflexões dentro do escopo literário orbitam em torno do tema. O ser humano, apresentado no conjunto de livros que marcaram a sua primeira década de publicação, é comumente descrito em volta de uma luta entre pulsões animalescas instintivas e uma tentativa de se revestir com uma “casca” de cultura, docilizando-se diante da estrutura violenta que o cerca, é como se seus personagens, por mais que se esforcem para enche-se de apetrechos ligados a bens de consumo (o que na literatura fonssequiana muitas vezes representa a própria cultura), mas mesmo assim, não conseguissem esconder seus instintos. O conjunto destas características na literatura fonssequiana ajudou a forjar o rótulo de sua produção literária, o qual, o crítico literário Alfredo Bosi (1976) nomeou-a como Brutalismo literário.

Essa literatura, que respira fundo a poluição existencial do capitalismo avançado, de que é ambigualmente secreção e contraveneno, segue de perto modos de pensar e de dizer da crônica grotesca e do novo jornalismo yankee. Daí os seus aspectos antiliterários que se querem, até, populares, mas que não sobrevivem fora de um sistema de atitudes que sela, hoje, burguesia culta internacional. (Bosi. 1977, p. 18).

O Brutalismo na literatura brasileira, inicialmente vestígios literários e posteriormente um insípido movimento sem organização formal, inaugurado no Brasil pelo próprio Rubem Fonseca, tem suas produções inseridas em um contexto amplo de transformações sociais e políticas no Brasil. Delineia seu início entre as décadas de 1960 e 1970, na ocasião, em que dois acontecimentos interferiram no contexto da produção das suas primeiras obras, e que, veremos reflexos deste as tramas de **Feliz Ano Novo** (1975): a derrubada da democracia em 1964 e a transformação do Brasil em um país majoritariamente urbano e industrial.

O Brasil que Rubem Fonseca nos mostrou em sua literatura, se afastava a largos passos de suas raízes agropastoris e vivia, pela primeira vez, com esta magnitude, problemas sociais urbanos, típicos do capitalismo. Esta literatura brutalista, predominantemente urbana, insere seus personagens em tramas e problemas desenvolvidos a partir de uma estrutura posta pelo capitalismo. Com isso, podemos inferir que o brutalismo literário é um produto, ao mesmo tempo, uma reação, às novas condições sociais e políticas existentes no país, opta por uma representação da realidade que não suaviza ou embeleza os aspectos mais sombrios da vida urbana. O crime, a corrupção e a degradação moral emergem como temas centrais, frequentemente explorados de maneira visceral nesta narrativa, em diálogos secos, concisos e diretos.

Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduições do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variadas. Ora é o quase-documento folclórico, ora o quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o Guará, Goiânia, quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. [...] E mais, o mesmo modo breve de ser compele o escritor a uma luta mais intensa com as técnicas de invenção, de sintaxe compositiva, de elocução, [...] põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados (Bosi. 1977, p. 7).

Em grande medida, na obra de Rubem Fonseca, o universo urbanístico da cidade não é apenas um simples cenário, possui a potência de um personagem. Um espaço opressivo onde as relações humanas são marcadas pela brutalidade, pelo sexo e pelo jogo poder. Seus narradores, não são mais os sábios que discorrem sobre as lições da vida, que alude ao narrador clássico de Walter Benjamin¹ (2014), eles são ou observadores imparciais na trama ou o sujeitos de ação sem reflexões profundas, Silviano Santiago² (2002) indica que estas características de narrador, é o que chamamos de narrador jornalista ou pós-moderno. Este novo narrador, presente em literaturas como as de Fonseca, costuma observar a cidade, e se envolver com ela em uma trama em que um depende do outro.

O narrador pós-moderno é aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador. Ele narra à ação enquanto espetáculo a que assiste (literalmente ou não) da plateia, da arquibancada ou de uma poltrona na sala de estar ou na biblioteca; ele não narra enquanto atuante [...] O narrador pós-moderno é o que transmite uma “sabedoria” que é decorrência da observação de uma vivência alheia a ele, visto que a ação que narra não foi tecida na substância viva da sua existência. Nesse sentido, ele é o puro ficcionista, pois tem de dar “autenticidade” a uma ação que, por não ter o respaldo da vivência, estaria desprovida de autenticidade. Esta advém da verossimilhança, que é produto da lógica interna do relato. O narrador pós-moderno sabe que o “real” e o “autêntico” são construções da linguagem (Santiago, 2002, p. 45-46).

O Rio de Janeiro é, por excelência, a manifestação e a representação da cidade na literatura fonssequiana, é um dos “personagens” centrais de sua obra. É na vida urbana do Rio de Janeiro que o assombro ganha forma, o caos, a violência e a manipulação moral se manifestam de maneira mais intensa, espaço de tensão constante, onde as linhas entre o bem e o mal, o certo e o errado, são continuamente borradas. É o Rio de Janeiro que representa a forma material do capitalismo violento em sua obra, e é nesta cidade que o brutal se manifesta. Os narradores de sua literatura observam a ação desta cidade e seus impactos aos que vivem em seu seio.

Espera o dia raiar, em pé na beira do cais. As águas do mar fedem. A maré sobe e baixa de encontro ao paredão do cais, causando um som que parece um suspiro, um gemido. É domingo, o dia surge cinzento; aos domingos a maioria dos restaurantes do centro não abre; como todo domingo, será um dia ruim para os miseráveis que vivem dos restos de comida jogados fora. (Fonseca, 1992, p. 50).

1. O senso prático é uma das características de muitos narradores natos [...] esse senso prático é a natureza da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida” (Benjamin. 2014, p. 216)

2. Benjamin pode caracterizar três estágios evolutivos por que passa a história do narrador. Primeiro estágio: o narrador clássico, cuja função é dar ao seu ouvinte a oportunidade de um intercambio de experiência (único valorizado no ensaio); segundo: o narrador de romance, cuja a função passou a ser a de não mais poder falar de maneira exemplar ao seu leitor; terceiro: o narrador que é jornalista, ou seja, aquele que só transmite pelo narrar a informação, visto que escreve não para narrar a ação da própria experiência, mas para que aconteceu com x ou y em tal lugar e a tal hora. Benjamin desvaloriza (o pós-moderno valoriza) o ultimo narrador. (Santiago. 2002, p. 45-46).

O Rio de Janeiro, como organismo vivo e opressor, é capaz de moldar o comportamento e o destino de seus habitantes. A violência urbana, o poder político e a desigualdade social são forças que determinam o curso das suas histórias. É nesse ambiente claustrofóbico que os personagens de Fonseca lutam para sobreviver, por isso, principalmente para os marginalizados, precisam recorrer à violência e destruir a moral burguesa como única forma de se manterem vivos neste cenário hobisiano.

A cidade, na literatura de Rubem Fonseca, que assombra pela indiferença, esmaga os indivíduos com as forças do sistema instaurado em sua estrutura, a burguesia e seus agentes conduzem seus interesses para manter os marginalizados à margem e continuarem se beneficiando sozinha das benesses que este sistema pode gerar. Aqui, a cidade é a metáfora da própria condição humana: um estado de alienação, de isolamento, onde o assombro não é apenas uma ocorrência ao outro, mas também ao próprio vazio que existe.

O brutalismo fONSEQUIANO desafiou as normas estéticas e éticas do seu contexto. Há o uso de uma linguagem que, apesar de contida, é carregada de intensidade. Os personagens de Rubem Fonseca costumam dizer o máximo com o mínimo de palavras, explora o não dito e o subtexto para construir uma tensão narrativa permanente. Os palavrões, neste sentido, é um recurso importante para o autor.

Rubem Fonseca não economiza nas possibilidades de uso de uma linguagem que choca os leitores mais “higienizados”. Sobre este tema, o próprio autor, em seu livro de crônicas **O Romance Morreu** (2007), propõe uma reflexão sobre o uso deste tipo de linguagem, ensaiando, inclusive, criar uma profícua teoria do uso do palavrão, para justificar esta linguagem em seus textos.

Na verdade, o preconceito não cessou de existir. Liberdade sexual acabou virando uma nova forma de puritanismo. Eu defino puritanismo como um estado de alienação: a emoção separada da razão, o corpo usado como máquina (Rollo May). Muitos alegam que o cinema, o teatro e a literatura nunca tiveram tanta franquia para exibir as obras “repulsivamente mais pornográficas”. Para essas pessoas, entre as quais se incluem escritores, educadores, sociólogos, filósofos, “a pornografia deve ser controlada porque é uma fantasia infantil sem fundamento na realidade, um sonho sórdido em que o sexo é separado do seu contexto humano”. A utilização da censura não podia deixar de ser defendida por essas pessoas: “Se tolerarmos a pornografia e não permitirmos que a censura a restrinja, nossa sociedade se tornará cada vez mais vulgar, brutal, ansiosa, indiferente, desumana e, afinal, poderá se desintegrar totalmente” (Ernest van den Haag), curioso o ponto de vista de um escritor que, no seu horror à pornografia, disse isto: “Como um ato contra a sociedade, escrever, publicar e distribuir um livro como *Tropico de Câncer* é mais grave do que escrever, publicar e distribuir um panfleto que advogue a derrubada violenta do governo” (George P. Elliot). Outra curiosidade: o decreto-lei nº 1077, de 28 de janeiro de 1970, usado para proibir a publicação e a circulação de livros no Brasil Feliz Ano Novo foi um deles -, diz, numa das suas justificativas, que as manifestações contrárias à moral e aos bons costumes, que pretende coibir, “fazem parte de um plano subversivo que põe em risco a segurança nacional”. (Fonseca, 2007, p. 13/14)

Diante dos argumentos postos, seria muito simplista, para qualquer analista da literatura de Rubem Fonseca, enxergar a violência ou a linguagem empregada em sua literatura apenas como um tema a ser abordado buscando somente fins estéticos, ela é central em sua produção ficcional, um importante dispositivo estrutural que ora aparece de forma explícita e ora aparece de forma implícita, é quase onipresente nas páginas de sua literatura. Costuma não ser gratuita, embora muitas vezes seja banal, é constituída em grande medida sim, para produzir um choque, estético, mas também se apresenta como uma manifestação das tensões sociais e das crises existenciais que permeiam os cenários nas tramas desta literatura.

A brutalidade dos personagens, tanto física quanto psicológica, emerge como uma resposta à alienação e ao vazio moral de uma sociedade que parece ter perdido seus parâmetros éticos naquelas circunstâncias, a invisibilidade dos sujeitos neste cenário urbano, tomado por uma multidão de anônimos, sugere que todos estão diante do dilema do anel de Gíges³, e que tudo pode ser permitido.

A narrativa em primeira pessoa será, então, a forma privilegiada para expressar a solidão dessas existências “desencarnadas”, ao mesmo tempo nostálgicas e céticas: desde os primeiros livros até os mais recentes, pode-se dizer que, em suas diferentes manifestações, é o homem prisioneiro de valores esvaziados, condenado a uma busca inútil, o eterno personagem de Rubem Fonseca. Daí a recorrência na obra do autor daqueles seres suspensos no nada, mergulhados num estado de orfandade e que, por isso vagam sem lei, sem identidade fixa, desafiando a lógica e a psicologia. Esse personagem pode ser, por exemplo, o atleta dos contos “Fevereiro ou marco” (Os prisioneiros, 1963) e “A força humana” (A coleira do cão, 1965), entediado com a preparação para o campeonato de melhor físico do ano, desinteressado de dinheiro, cujo comportamento é regido por regras morais particulares; ou o enfermeiro de “A matéria do sonho” (Lúcia McCartney, 1969) e de “O anjo da guarda” (Histórias de amor, 1997), que se coloca disponível tanto para cuidar de idosos quanto para matar pessoas, desapegado de todos os valores burgueses, mas melancolicamente envolvido com a falta de uma família. (Figueiredo, 2003, p. 20).

Seus protagonistas, muitas vezes anti-heróis, são figuras complexas, frequentemente à beira da insanidade ou da autodestruição, a literatura fonssequiana explora as contradições internas desses personagens, procura revelar a fragilidade e a perversidade inerentes ao comportamento humano, neste sentido, mais uma vez, a violência aparece como uma forte manifestação psicológica que procura colocar seus personagens em um nível de insatisfação com suas condições, eles estão insatisfeitos por não poderem consumir, como no caso dos personagens marginalizados de “Feliz Ano Novo”:

3. O Anel de Gíges é uma metáfora filosófica apresentada por Platão em seu diálogo A República (Platão, 1999, Livro II, p. 41 a 74). Trata-se de um anel que confere ao seu portador o poder da invisibilidade, permitindo que ele já não seja visto e, portanto, sem temer as consequências de seus atos. Na história, Gíges, um pastor, encontra o anel em uma caverna após um terremoto. Ele descobre que, ao girar o anel, pode se tornar invisível. Gíges usa esse poder para cometer crimes, incluindo seduzir a rainha, matar o rei e tomar o trono. Platão usa essa narrativa para levantar uma questão ética fundamental: as pessoas envelhecem moralmente porque acreditam na justiça ou porque temem as punições associadas ao comportamento injusto? A ideia é que o anel teste a integridade moral de um indivíduo. Se alguém pudesse agir sem sofrer consequências, ele escolheria ser justo ou injusto? Essa ideia é uma das reflexões inaugurais do debate filosófico sobre ética e moralidade no ocidente.

As madames granfas tão todas de roupa nova, vão entrar o ano novo dançando com os braços pro alto, já viu como as branqueiras dançam? Levantam os braços pro alto, acho que é pra mostrar o sovaco, elas querem mesmo é mostrar a boceta mas não têm culhão e mostram o sovaco. Todas corneiam os maridos. Você sabia que a vida delas é dar a xoxota por aí?

Pena que não tão dando pra gente, disse Pereba. Ele falava devagar, gozador, cansado, doente.

Pereba, você não tem dentes, é vesgo, preto e pobre, você acha que as madames vão dar pra você? O Pereba, o máximo que você pode fazer é tocar uma punheta. Fecha os olhos e manda brasa. (Fonseca, 1975, p. 09).

Já os personagens oriundos da classe burguesa estão comumente insatisfeitos pelo ócio que seu estilo de vida produz. O mesmo ócio ora citado por Raul Seixas em *Ouro de Tolo*, a representação dos personagens da burguesia na literatura de Rubem Fonseca evidencia uma espécie de angustia que conquista da felicidade prometida pelo capitalismo não consegue cumprir. Depois da aquisição dos sonhados bens de consumo, a burguesia não sabe mais o que fazer, ao tempo que se afastam de suas pulsões animais preenchendo seu vazio com utensílios de bens de consumo sentem faltam deste lado animal, e os personagens oriundos desta classe, quando são apresentados como protagonistas, sentem a necessidade de retornar ao exercício destas pulsões.

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. (Fonseca, 1975, p. 49).

Foi com esta violência física e psicológica que o brutalismo fonssequiano, também, forjou o que podemos de chamar de literatura policial nacional. Fonseca foi um dos primeiros escritores brasileiros a explorar o universo policial, introduziu no país um tipo de literatura *noir* que dialoga com o cinema e recebe uma forte influência da produção literária de língua inglesa, em especial a norte-americana. Não é difícil encontrar a rotulação da literatura de Rubem Fonseca como literatura policial brasileira, o qual, ao que parece, era motivo de orgulho para o autor.

Rubem Fonseca era um ex-policial, suas tramas são recheadas do espírito do *romam noyr*, influenciado desde Áthur Conan Doyle, Edgar Allan Poe e Raymond Chandler. Fonseca, admite em seus textos autobiográficos que é apaixonado pelo gênero, intencionalmente se esforçava para produzir uma escrita romanesca policial, também emitiu um grande esforço para uma espécie de teorização do *romam noyr*, e para justificar seu encaixe neste gênero. Como no caso do debate do tema no livro **O romance Negro** (1992):

Dizem que para a chamada escola inglesa, crime, criminoso e vítima existem apenas para permitir ao detetive o trabalho de solucionar o Enigma. Segundo esse ponto de vista, os autores ingleses não perderiam muito tempo na descrição dos personagens e de suas motivações. Por outro lado, na escola americana, o Enigma é um pretexto para o crime. O crime, lado nefário, secreto e obscuro da natureza humana, é o essencial. O detetive

americano despreza os valores da sociedade em que atua, se- ja ele um investigador privado, como Sam Spade ou Marlowe; seja um membro da força policial, como Hopkins; seja um paranóico obsessivo, fugitivo de um asilo de loucos, como Kramer, do Romance negro, de Winner. A corrupção, a violência, a loucura são a norma. O que P. D. James tem a dizer sobre isso?" (Fonseca, 1992, p. 150).

A literatura policial fonssequiana, não possuiu seu mote nos mistérios da trama, a exemplo de autores como Sidney Sheldon ou Agatha Christie, no qual o suspense é fio condutor das narrativas. Fonseca, neste sentido, se associa mais ao lado sombrio que este tipo de literatura pode produzir, em que os instantes que se separa os elementos da vida e da morte nos assombra, com isso, reforça sua associação aos já citados autores Poe e Chandler, é o encanto pelo instante entre vida e morte e as ações a margem da lei dos seus personagens, tanto dos detetives, a exemplo do personagem Mandraque (**Mandraque: a bíblia e a bengala** (2005)), como dos sujeitos que praticam os crimes, que sua literatura se interessa.

O roman noir, novela negra, *kriminal roman*, romance policial, romance de mistério ou que nome possua, teve suas regras simples estabelecidas por Poe ao publicar **Os crimes**, nessa mesma revista que temos à nossa frente: um crime misterioso, um detetive - Dupin, no caso de Poe e uma solução. Nem falarei nas duas grandes correntes derivadas da obra do grande inventor: a inglesa e a americana; ou seja, desprezarei esses fatos conhecidos até das pessoas que apenas vêem televisão." (Fonseca, 1992, p. 161).

De Poe e Chandler, Fonseca herdou seu realismo cru e muitas vezes assustador. Distingue-se, com isso, do realismo social que dominava a literatura brasileira em períodos anteriores (a partir da década de 1930). Fonseca não busca uma representação linear da realidade ou uma denúncia das mazelas sociais em termos didáticos, procura construir em sua abordagem, apesar de direta, de elementos complexos e multifacetados, como se quisesse mostrar ao leitor camadas de violência que nos ronda: corrupção, a decadência moral, a expropriação do direito de consumo, a insegurança, todas estas ações auxiliam a desnudar o tecido urbano, que está sociedade em aparente progresso adora ostentar.

Ao narrar a brutalidade cotidiana com uma frieza cirúrgica, a literatura de Rubem Fonseca construiu um retrato perturbador do ser humano em sua faceta mais primitiva. É a violência do sistema, das relações de poder, das injustiças que moldam a vida nas grandes cidades brasileiras. Contudo, o que também assombra na obra de Fonseca não é apenas a presença dessa violência, mas a naturalidade com que ela está inserida na narrativa. Em Fonseca, sobretudo em muitos contos das décadas de 1960 e 1970, o horror não é exceção, é regra, este costuma se manifestar como forma de grotesco.

Mas sob a cidade crua e brutal de Fonseca sempre se esconde a melancólica procura do objeto perdido, como o subtexto que motiva a representação afirmativa da violência urbana. Num dos textos mais famosos de Fonseca, O cobrador, que acaba com a conversão do psicopata vingador em terrorista político, o personagem revela surpreendentemente a motivação romântica da sua fúria. (Schollhammer, 2000, p.255).

Se a cidade e a violência fornecem o pano de fundo e os dispositivos que conduzem as ações dos personagens na literatura fonsequiana, o grotesco é uma ferramenta estética que intensifica o assombro. O grotesco, em sua literatura, se manifesta na perda da realidade, na exploração da deturpação do físico e moral e na mistura do sublime com o repulsivo.

Eu queria ser rico, sair da merda em que estava metido! Tanta gente rica e eu fudido.

Zequinha entrou na sala, viu Pereba tocando punheta e disse, que é isso Pereba? Michou, michou, assim não é possível, disse Pereba. Por que você não foi para o banheiro descascar sua bronha?, disse Zequinha.

No banheiro tá um fedor danado, disse Pereba.

Tô sem água.

As mulheres aqui do conjunto não estão mais dando?, perguntou Zequinha.

Ele tava homenageando uma loura bacana, de vestido de baile e cheia de jóias.

Ela tava nua, disse Pereba.

Já vi que vocês tão na merda, disse Zequinha.

Ele tá querendo comer restos de lemanjá, disse Pereba. (Fonseca. 1975, p. 10).

Rubem Fonseca não tem medo de confrontar o leitor com cenas perturbadoras e imagens que desafiam a nossa sensibilidade. O grotesco, nos seus contos, em destaque a **Feliz Ano Novo**, muitas vezes assume formas extremas e chocantes, mas sempre há um sentido subjacente, uma crítica à hipocrisia social, à falência das instituições ou a perda de valores éticos burgueses. Ao usar o grotesco, Fonseca não apenas choca, mas também obriga o leitor a refletir sobre os limites da civilização e da moralidade.

A presença do grotesco cria uma sensação de desordem e desconforto, que é central para o assombro que caracteriza a obra de Fonseca. O grotesco, ao romper com as expectativas do leitor e ao expor as contradições da existência humana, intensifica a sensação de estranhamento e inquietação que permeia suas narrativas. Essa estética do grotesco, como nos aponta Schnaiderman (1994), desafia a lógica convencional e convida o leitor a encarar o absurdo da vida. “Quando surgiram, causaram impacto com a brutalidade do submundo que expressavam” (Schnaiderman, 1994, p. 773). O texto de Rubem Fonseca torna palpável a contundência da vida, o insólito, o grosseiro, o erótico, o cínico, o ambicioso e o angustiado que somos. Sua sintaxe é, assim, de golpes, uma tonalidade cáustica e uma tensão muscular para os que experimentam sua leitura.

Assim, as vozes de barbárie são contaminadas por algo que não se coaduna com a palavra ‘bárbaro’. E a crueldade máxima, o ápice da violência, está muitas vezes matizada por algo que lhe é claramente oposto. O rude, o excrementício, liga-se às vezes ao maior lirismo, numa construção ritual, como no caso do rapaz que escreve com urina o nome da amada, acrescido de dois corações, ‘um deles varado por uma flecha inacabada’ (‘Madona’, em A coleira do cão – veja-se o contraste entre esses dois títulos). (Schnaiderman, 1994, p.774).

O grotesco auxilia a construir a desconstrução da moralidade tida como norma na obra de Fonseca, uma das causas das proibições tanto do conto “O Cobrador” como do livro **Feliz Ano Novo**, inclusive, este livro, é um notável exemplo, de como as fronteiras entre o certo e o errado são fluidas, quando guiados pelo grotesco, e podem ser frequentemente questionadas.

Sempre com este caráter de construir uma perspectiva verossimilhanças, seus personagens, com o grotesco os guiando e de morais fluidas, encaixa-se na tradição do mesmo anti-herói que outrora se apresentava na obra de Mario de Andrade, eles são ambíguos, complexos e moralmente corrompidos. Ao desconstruir as noções de justiça liberais que fundaram a República brasileira, Fonseca conduz o leitor a reavaliar suas próprias noções de justiça que cercam sua realidade.

Os personagens marginalizados pelo sistema, que vivem em um estado de constante precariedade, onde a violência é uma regra, não conseguem se inserir dentro do espectro da cidadania da República, estes sujeitos dotados desta sub cidadania que representam o perigo a burguesia que foram os sujeitos que causaram temor ao judiciário ao avaliar a possibilidade de liberação de sua obra da censura.

O brutalismo de Fonseca vai além do retrato da violência e da marginalidade; é uma reflexão das estruturas que sustentam a sub cidadania e as formas pelas quais, ao continuarmos conduzindo este sistema, de alguma maneira, nos transformamos em cúmplices dele. Fonseca, com sua combinação de erudição, sensibilidade e verossimilhança nos oferece uma obra que, ao mesmo tempo, pode ser vista como uma reflexão sobre a natureza humana e, também, como um documento que nos auxilia a acessar uma subjetividade produzida em um determinado cenário histórico.

A obra de Rubem Fonseca foi um divisor de águas na literatura brasileira, com impactos relevantes na literatura Latino-americana, influenciou toda uma geração de escritores, estabeleceu um diálogo com autores que, de maneira semelhante, exploraram a violência e a marginalidade em suas narrativas, como o argentino Ricardo Piglia e o mexicano Juan Rulfo. No Brasil, o impacto da literatura de Fonseca, muito maior, pode ser observado na obra de autores como Patrícia Melo, Marçal Aquino e Luiz Ruffato, que, à suas maneiras, continuaram a explorar as tensões sociais e a violência urbana neste país descoberto por Rubem Fonseca. O brutalismo literário fonssequiano não apenas inaugurou uma nova estética, mas abriu caminhos para que a literatura brasileira se engajasse de maneira mais profunda com os dilemas éticos e sociais de um Brasil que, de certa forma, nasceu dentro da literatura de Rubem Fonseca.

A recepção crítica do brutalismo literário de Rubem Fonseca

A recepção crítica da obra de Rubem Fonseca, por seu caráter de inovação, desde o início foi marcada por uma mistura de desconforto e euforia. Ao estrear com ***Os Prisioneiros*** (1963), críticos, como o já citado Alfredo Bosi (1977) elogiaram a capacidade de Fonseca de transformar o universo trivial e brutal da vida urbana em material literário de alta qualidade estética, Bosi apontou que a concisão e a objetividade de sua linguagem, aliadas à construção precisa dos personagens e cenários, eram vistas como inovações, neste sentido seria bem-vindas na literatura brasileira, então dominadas por correntes mais líricas e introspectivas.

O texto de Alfredo Bosi foi sem dúvidas um marco para a fortuna crítica do autor, lançou os principais paradigmas para lê-lo e forjou sua principal rotulação, Literatura Brutalista, é o responsável por lançar o alicerce que conduziu a fortuna crítica de Rubem Fonseca a um patamar de inovador e inaugural na literatura brasileira. “Há muito brutalismo yankee na concepção de linguagem de Rubem Fonseca e dos seus seguidores mais recentes”. (Bosi.1977, p. 15).

Mesmo antes de Bosi, a imprensa especializada já consagrará Rubem Fonseca, que, ao que parece, mesmo causando estranheza ao público com sua literatura, sempre obteve análises elogiosas da imprensa, é o que aponta Sabota (2020) ao indicar que Rubem Fonseca havia adquirido um reconhecimento precoce dos críticos nacionais:

Em sua coluna de rodapé no Suplemento Literário do Estado de S. Paulo, o crítico Wilson Martins consagrou Rubem Fonseca como um dos escritores mais importantes da literatura brasileira. “O sr. Rubem Fonseca renovou o conto, não em tais e tais aspectos da técnica literária (...), mas na totalidade do seu universo próprio”, escreveu Martins em 19 de março de 1966. “(...) Quatro anos depois, ainda no Suplemento Literário, Fábio Lucas ressaltava que a “força enérgica” da ficção de Rubem Fonseca refletia “bem o poder de conhecimento intuitivo: debaixo do ornamento literário, vamos encontrar a ciência do homem, a investigação da sociedade. E os valores da vida urbana, um dos primeiros escritores brasileiros a fazê-lo com autenticidade”. (Sabota, 2020, p. 38).

Com o fim ditadura militar, a crítica literária ao analisar em um sentido mais panorâmico o valor da obra de Rubem Fonseca destaca, como fez Flora Sússekind (2005), o caráter reflexivo da violência em Fonseca, aponta que o autor não glorifica a brutalidade, mas a usa como um espelho para a sociedade brasileira. Sússekind argumenta que a violência nas obras de Fonseca é uma metáfora da pressão sistêmica e da desintegração social causada pela desigualdade, pela corrupção e pelo autoritarismo. Sob essa perspectiva, a obra de Fonseca não é uma celebração ao caos, mas uma denúncia das condições que o geram este caos.

Quanto a literatura recente, se, por um lado, a opção por formas mais curtas de relato parece sugerir certo retraimento da voz narrativa, nota-se, por outro lado, uma preocupação constante com o próprio sujeito, muitas vezes apresentado, no entanto, em estado de evidente instabilidade ou quase agonia. [...] Basta pensar, noutra linha, no começo de *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos*, de Rubem Fonseca: “Acordei tentando me segurar desesperadamente, tudo girava em torno de mim enquanto eu caía sem controle num abismo sem fundo”. Instabilidade que, no entanto, o escritor se encarregaria de atenuar, ao longo da narrativa, procurando colar a este sujeito, via “citações” em série, máscara intelectual coesa. Esforço de unificação, via repertório “culto”, da voz narrativa, no que se refere ao romance de Rubem Fonseca. Noutra direção, sem esse tipo de ponto fixo, há o movimento de interiorização, os exercícios em torno do monólogo narrado ou autônomo. [...] há o esforço de exteriorização, de configuração de um sujeito autodescritivo, [...] a fusão de agonia e observação, das funções de sujeito e objeto. (Süssekind. 2005, p. 43).

Regina Dalcastagnè (2012) trouxe uma perspectiva de classe para a leitura da literatura de Rubem Fonseca. A autora aponta que na obra de Rubem Fonseca, em especial nos contos “o cobrador” e “Feliz Ano novo”, os personagens das classes economicamente menos favoráveis possuem um caráter de inveja das classes mais abastardas, ou que os personagens de tais classes enxergam os marginalizados assim.

Curioso é notar o quanto esses valores do narrador estão de acordo com os princípios da classe média. Da mesma forma que os desejos dos bandidos - não dos psicopatas - de Fonseca se parecem demais com aquilo que nós imaginamos que eles queiram. Tanto em “Feliz ano novo” quanto em “O cobrador” eles estão atrás de nosso dinheiro, nosso estilo de vida e de “nossas mulheres”, nessa ordem. Ou como dizia uma outra personagem, de um outro autor: “No fundo, esse povo quer o seu carro, Ivan, Alair disse. Querem o seu cargo, o seu dinheiro, as suas roupas. Querem comer a sua mulher, entendeu? É só surgir uma chance” (Aquino, 2002, p. 47). Mas aí, no texto de Marçal Aquino, são dois empresários que conversam, observando os movimentos rotineiros de um peão e de um mestre de obras, já Rubem Fonseca apresenta a inveja como manifestação central da autoconsciência dos marginalizados (ver o capítulo 5). Evidencia-se aqui o cinismo de Fonseca em sua representação do outro. O que é considerado normal para a classe média, é apresentado como patológico no pobre: a vontade de possuir. (Dalcastagnè, 2012, p.26/27).

Outro crítico que contribuiu desde a década de 1980 com a fortuna crítica de Rubem Fonseca foi Deonísio da Silva, em diferentes trabalhos, mas principalmente em **O caso Rubem Fonseca** (1996) traz um panorama dos bastidores que levaram a censura de **Feliz Ano Novo**, e como se deu o desenrolar do processo até a liberação da obra no fim dos anos de 1980.

Vera Lucia F. de Figueiredo (2003), constrói um importante trabalho analisando o conjunto da obra do autor e suas características singulares de composição. Ressaltando, além do aspecto de abordagem da violência presente em sua narrativa, como sua linguagem causou uma verdadeira revolução nas letras brasileiras.

A ficção do autor encena, assim, o vazio existencial de indivíduos que, diante da impossibilidade de levar a fundo as virtudes que a moral tradicional apregoa, transformam-se em figuras errantes e desconstrutoras ou em nostálgicos amargurados ou ainda em cínicos, que se movem, sem culpa, guiados pela moral mercantilista da troca. Os poucos que escapam desse quadro, são sempre punidos por suas crenças, como acontece com o detetive Guedes, em Bufo & Spallanzani, a quem Mandrake, num outro texto, vai se referir como “um crente, na imprensa e na opinião pública, um ingênuo”. A ingenuidade de Guedes é consequência da retidão de caráter e fará dele um mal leitor, prejudicando o seu desempenho como investigador de crimes. (Figueiredo. 2003, p. 21).

Na contemporaneidade, Rubem Fonseca já é amplamente reconhecido como um dos maiores escritores brasileiros do século XX, com sua obra sendo experimentada e estudada em contextos acadêmicos na cultura em geral tanto no Brasil quanto no exterior. A recepção crítica mais recente tende a valorizar a complexidade de suas narrativas, reconhecendo-as como expressões de uma crítica aguda às estruturas sociais e políticas do contexto em que sua literatura foi produzida.

A crítica literária, especialmente posterior aos escritos de Alfredo Bosi (1976), reconhece este impacto revolucionário do brutalismo inaugurado por Rubem Fonseca e destaca a habilidade do autor em capturar as mudanças na realidade urbana e apresentar um ser humano nu, em que tenta se afastar dos elementos instituídos pela cultura ao tempo que brota seus instintos animalesco, os quais se revela pelo uso da violência e pela entrega do desejo.

A transformação do herói romântico e sonhador dos primeiros contos no herói demoníaco e cruel dessa fase mostra que Rubem Fonseca esteve atento à violência crescente da sociedade brasileira. Foi o esforço de mimetizá-la, de colocá-la no centro de sua literatura que o levou a saturar seus textos – mais ou menos a partir do romance *O caso Morel* (1973) – com a brutalidade do sadismo, da corrupção, do assassinato. A mudança de tom, todavia, não implica uma radical mudança na visão de mundo do ‘romantismo da desilusão’. Erraríamos se pensássemos que a frenética atividade do cobrador equivale ao impulso aventureiro de D. Quixote, estribado em seus altos ideais de justiça. O cobrador, como Paul Morel, é um artista. Ambos, cortados de qualquer transcendência, reconhecem apenas em si mesmos ‘a fonte de todo dever-ser’.”(Lafetá, 2000, p.133).

Porém, estes críticos, ao focarem nos elementos estilísticos do autor, ora na sua própria personalidade e no seu envolvimento com as forças que derrubaram a democracia em 1964, deixaram em segundo plano o impacto que sua literatura causou no desvelamento do conflito de classes naquele Brasil tutelado pelos militares a serviço dos interesses da burguesia, e mais, como os desdobramentos da censura da obra revelou a face inequívoca da mistificação da realidade por parte destes que controlavam o Estado.

A SUBJETIVIDADE LITERÁRIA QUE ENXERGOU A NOVA CONFIGURAÇÃO DOS CONFLITOS URBANOS NO BRASIL

Feliz Ano Novo, como produção literária ficcional, pode ser vista como uma importante fonte documental que revela a de subjetividade de Rubem Fonseca diante aos acontecimentos e peculiaridades ocorridos no período em que a obra fora produzida e também, a grande obra que representa o brutalismo nacional. O conjunto de narrativas podem nos ajudar a ampliar nossa compreensão, no tempo do agora, sobre os cenários e eventos decorridos no período da ditadura militar, para isso, é preciso pontuar, que antes de mais nada, a visão constituída por Rubem Fonseca se trata de um olhar amparado no universo ficcional, e que, neste sentido, diz mais respeito ao seu íntimo e sua relação com o mundo do que propriamente uma visão histórica em um sentido científico de comprovação dos fatos ora relatados.

Avaliar os parâmetros do universo ficcional de Rubem Fonseca é, de certo modo, avaliar, como diria Bérqson (1989), uma legítima representação de uma subjetividade relacionada com seus dados imediatos da consciência⁴, o qual ao buscarmos compreender sob a ótica de que muitas circunstâncias, ora relatada em sua narrativa, não caminham simetricamente com a ciência da História, e não é possível, nestas circunstâncias, sua comprovação legítima dos acontecimentos ali narrados. Esta subjetividades, ou intervalo de indeterminação, como colocaria Bérqson (1989), habita entre o recebimento de um estímulo e a sua narração⁵, o qual podemos considerar como um agir, A narrativa é a maneira que podemos constatar o agir de Rubem Fonseca diante do cenário e o contexto que viveu, o seu intervalo de indeterminação gerou sua produção literária, e é, neste sentido que podemos nos apropriar desta produção, levando em consideração sua subjetividade artística, para inserirmos um olhar de pesquisa científica sobre sua obra.

É preciso atentarmos também, ao fato, de que historicamente, creditamos a literatura e a arte em geral, o papel de desenvolver todo um universo de percepções e visões de mundo, que muitas vezes a ciência, em geral afoita para apresentar resultados objetivos e constituir relações lógicas entre os acontecimentos, não consegue vislumbrar, seja por não possuir métodos claros naquelas circunstâncias, seja pela necessidade de emitir certezas

4. Para Henri Bergson, a subjetividade está intimamente ligada à sua concepção de tempo e duração. Ele distingue entre o tempo medido, homogêneo e espacializado, e a **duração**, que é o tempo vivido internamente pela consciência. A subjetividade, nesse sentido, é constituída pela experiência contínua e fluida da duração, na qual os estados de consciência se interpenetram sem uma separação. Em *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (1889, p. 63), Bergson afirma: "A duração real é aquela na qual a consciência se desenvolve, onde os estados de alma se sucedem sem se justapor, onde o passado persiste no presente e se prolonga no futuro." Essa perspectiva coloca a subjetividade como algo dinâmico, que não pode ser limitada a categorias fixas ou específicas como um objeto externo, pois está sempre em transformação dentro da própria experiência do tempo vivido.

5. Convém detemos neste ponto. Se, para contar os factos I de consciência, os temos, de representar simbolicamente no I espaço, não é verosímil que esta representação, simbólica modificará as condições normais da percepção interna? Recordemos o que dizíamos um pouco mais acima da intensidade de certos estados psíquicos. A sensação representativa, considerada em si mesma, é qualidade pura; mas, vista através da extensão, esta qualidade torna-se quantidade em certo sentido; chama-se intensidade. Assim a projecção que fazemos dos nossos estados psíquicos no espaço para com eles formarmos uma multiplicidade distinta deve influenciar estes mesmos estados, e dar—lhes na consciência reflexiva uma forma nova, que a percepção imediata lhe não atribuí. (Bérqson, 1989, p. 66).

concretas em seus pareceres enunciativos, com isso, tomemos como análise concreta, para este exemplo, a produção literária de Rubem Fonseca no contos “Feliz Ano Novo” e “Passeio Noturno” (parte 1 e 2) e o seu vislumbre narrativo sobre um nascente confronto entre grupos marginalizados e a força do Estado brasileiro na década de 1960 e 1970.

Rubem Fonseca, ao descrever um cenário de conflitos urbanos entre classes em um Brasil que acabará de emergir, e ainda não vislumbrado pela ciência, associado a isso, informações e desdobramentos produzidos pelo processo jurídico de liberação de sua obra, pode ampliar mais ainda este intervalo de indeterminação, o qual, naquele cenário, as ciências sociais ainda não haviam visualizado, de forma cristalina, uma cartografia daqueles conflitos urbanos nacionais neste período e nas circunstâncias daquele novo Brasil.

Fonseca, com sua narrativa ficcional, induziu, sob a ótica existencial dos seus personagens, que este fenômeno é consequência do processo de urbanização, industrialização e consequentemente, adesão ao modelo capitalista de produção no Brasil e, também, as ações dos seus personagens pode ser vista como uma resposta a violência emitida pelo governo autoritário que tutelava o Estado brasileiro naquelas circunstâncias, o qual pretendia impor a força todo este processo de transformações da realidade nacional.

Essa percepção brutalista na escrita do escritor adota como fio condutor a violência urbana e se rende à oralidade praticada por anti-heróis transgressores nas ruas e becos das favelas cariocas. Ao dar voz a personagens que sobrevivem em um cotidiano cruel, sobretudo àqueles que estão à margem das conquistas civilizatórias, seus contos não são indiferentes à violência, marca fundante da sociedade brasileira. É lícito, portanto, analisar como e quais especificidades dessa temática permeiam *Feliz ano novo* [...] vislumbrado como expressão simbólica que revela condicionantes históricos que reverberam até o presente. (Nobrega e Pereira. 2021, p. 55/56).

Feliz Ano Novo, é o vislumbre subjetivo de Rubem Fonseca sobre um cenário em que a violência com intuito de ordem que objetivava a implementação do capitalismo como estrutura totalizante no país, o qual era praticada pelo Estado brasileiro, comandado pelos militares e pela burguesia no Brasil, tentam exterminar as manifestações de violências com intuito de caos, que visava, naquelas circunstâncias, resistir a produzida pelo Estado, e que esta, era por sua vez, produzida por grupos marginalizados, a qual pode ser representada pelos personagens do conto “Feliz Ano Novo”.

O choque destas noções de violências fez com que brotasse uma nova maneira de enxergar o conflito entre classes nas circunstâncias e peculiaridades daquele Brasil. Este choque representou um embate entre conceitos de violência, uma forma nova de conflito simbólico, e real, no cenário nacional em que o modelo democrático de gestão do Estado havia cedido lugar as forças autoritárias.

A análise da sociologia nos anos seguintes, especialmente em relação à formação do crime organizado no Brasil após da década de 1970, corroborou com a subjetividade que Rubem Fonseca demonstrou em sua literatura. A ênfase nas análises sociológicas

sobre os conflitos urbanos decorridos a partir da imposição da ditadura militar no país, sobretudo quando vamos verificar o nascimento do crime organizado podemos constatar esta verificação que já está presente na narrativa de Rubem Fonseca, o crime organizado no Brasil, também se originou diante deste conflito simbólico entre noções de violência.

Fonseca, desta forma, não apenas contribui para a literatura com sua manifestação de subjetividade, mas também desempenhou um papel precursor na compreensão sociológica das dinâmicas sociais e conflitos que moldaram a sociedade brasileira na época e deixaram legados para compreendermos a dinâmica de conflitos neste período.

“O que preocupou sobremaneira o juiz foi a impunidade dos personagens, mais do que a suposta obscenidade dos enredos ou dos palavrões. Bento Gabriel da Costa Fontoura viu no desfecho dos contos de *Feliz Ano Novo* a sugestão de que os homicídios, tão frequentes no livro, assim como os assaltos à mão armada, as cenas de antropofagia, de homossexualidade feminina e os diversos assassinatos, se repetirão. E isso seria um mau exemplo para os leitores, já que “o brasileiro médio abomina a violência”. (Silva. 1996, p. 25).

A subjetividade de Rubem Fonseca, tomando sua narrativa como materialização, pode ser encarada como um *insgth* de uma nova maneira de ver as relações sociais a partir da década de 1960 no Brasil, no qual habitava um claro movimento de ascensão do autoritarismo e da nova organização social, em que o modelo de ordem, por mais que resistisse a milhares de anos, encontrava um campo que deveria temer, por isso, a censura. Não punir seus criminosos, ou os praticantes do caos, é um mal que não poderia ser posto sob a rege do social do governo militar. Os personagens marginalizados subvertem a ordem, instauram o caos e não são punidos com isso.

“Não se irrite quem o que quiserem” [...] “os senhores podem ir embora, que não daremos queixa à polícia”. Ele disse olhando para os outros [...] e fazendo um gesto com as mãos abertas, como quem diz, calma minha gente, já levei este bunda-suja no papo. “Inocêncio você acabou de comer? Me traz uma perna de peru desse aí”. [...] Comi a perna de peru. Apanhei a carabina doze e carreguei os dois canos. (Fonseca, 1975, p. 80-81).

A narrativa de **Feliz Ano Novo**, para o magistrado do caso carecem tanto de uma falta de fundamento para as ações dos personagens (que inclusive isso será uma das proposições que levará Fonseca a ser condenado) que cria um campo especulativo em que podemos apontar que os personagens agem sem aparentes grandes propósitos. Em um período que a polarização ideológica estava em alta (Guerra-Fria e Ditaduras de Direita pela América Latina), isso, provavelmente, causou muito perplexidade ao público leitor e também aos censores da ditadura.

Nesse sentido, a repetição que algum crítico tem apontado na ficção de Rubem Fonseca, [...] a única dimensão existente é a superfície, restando ao homem mover continuamente as peças dispostas sobre ela, reordenando-as para tentar lhes conferir um sentido. A perda da crença numa dimensão profunda, em que a verdade se ocultaria, transforma tudo em imagens planas e intercambiáveis: falta o fundamento que daria consistência ao real. A falta de fundamento é

responsável pelo registro artificioso do discurso dos narradores de Rubem Fonseca, que, quando levado em conta, evita o perigo de cair na armadilha da narrativa em primeira pessoa fonsequiana: esta borra os limites entre enunciado e enunciação, mas não para remeter para qualquer instancia fora da ficção, como, por exemplo, o autor empiricamente considerado, e sim para o jogo infinito de simulações que afasta o espectro de um realismo ingênuo. Como observou Roland Barthes, a terceira pessoa é o signo de um pacto inteligível entre a sociedade e o autor, é uma convenção- tipo do romance, enquanto que a primeira pessoa é a solução mais elaborada quando o Eu se coloca além da convenção e tenta destruí-la, remetendo a narrativa para a falsa naturalidade de uma confidência. (Figueiredo, 2003, p. 16/17).

Entender a subjetividade literária de Rubem Fonseca nos ajuda a compreender a memória de fatos relevantes acontecido no Brasil, em fins da década de 1960 e em toda década de 1970. Vascularizar esta narrativa, fruto do intervalo de indeterminação do autor e transvestida em linguagem pode ser um caminho para reconstruirmos fatos e memórias deste período, que em muitas circunstâncias pode ser visto como um tabu, um trauma social, e no qual, em muitas circunstâncias, os métodos historiográficos não conseguem alcançar um consenso por exigir em sua concepção um diálogo mais perene com os arquivos e menos com a fabulação ou com a subjetividade.

Esta caracterização nos ajudará a compreender como a leitura, seguindo o potencial criativo da literatura, pode possibilitar um encontro que cause a mudança do estado de coisas, sendo assim uma atividade política de resistência e um acontecimento que produz singularidades, ao colocar em xeque as convicções e os hábitos, não só languageiros, mas relacionados aos modos de existir. Na leitura literária, algo de desmedido nos aparece, proporcionando uma experiência que torna possível a saída dos impasses repetitivos que atravessam o sujeito contemporâneo hodiernamente. Podemos observar na experiência literária uma crítica ao uso majoritário da língua. Deleuze (1987/2003), em *O que é o ato de criação?*, afirma que a informação se caracteriza por ser uma tarefa que faz circular as palavras de ordem em nossa sociedade. Ela estaria do lado da comunicação e da ordem. Já a arte seria uma contra-informação pois ela se caracterizaria por ser um ato de resistência à ordem. (Almeida, 2008, p. 4-5).

A percepção de Rubem Fonseca demonstrou sobre a relação entre caos e ordem no contexto de **Feliz Ano Novo** não aparece em seu texto de forma teorizada, como era de se esperar de uma literatura. O autor narra fatos sobre um grupo marginalizado socialmente que busca uma forma de combate a outro grupo que os oprime e os quais detêm os meios de produção e de comunicação de massa. Por traz deste domínio de classe, há, evidentemente, um domínio ideológico sobre a construção da narrativa do mundo ideal. Este domínio ideológico carrega uma tradição sistema capitalista o qual pertence, é a única forma aceitar esta ordem. É este modelo que deve ser encarado como verdadeiro.

“Oculta a realidade social, na medida em que o poder estatal oferece a representação de uma sociedade, de direito, homogênea, idêntica a si mesmo, ainda que, de fato, esteja dividida em classes antagônicas. A operação ideológica fundamental consiste em provocar uma inversão entre o “de direito” e “de fato” (Chauí, 2014, p. 125).

Os grupos marginalizados em “Feliz Ano Novo” agem pela intuição e o escritor capitou isso, e também agindo pela intuição vislumbrou aquele cenário de conflitos. Na narrativa não podemos visualizar propósitos em suas ações, eles querem agir e ser, querem ir além das ordens ou dos ordenamentos que outros grupos propõem para eles.

Subi. A gordinha estava na cama, as roupas rasgadas, a língua de fora. Mortinha. Para que ficou florzô e não deu logo? O Pereba tava atrasado. Além de fudida, mal paga. Limpei as joias. A velha tava no corredor, caída no chão. Também tinha batido as botas. Toda penteada, aquele cabelão armado, pintado de louro, de roupa nova, rosto encarquilhado, esperando o ano novo, mas já tava mais para lá do que para cá. Acho que morreu de susto. Arranquei os colares, broches e anéis. Tinha um anel que não saía. Com nojo, molhei de saliva o dedo da velha, mas mesmo assim o anel saía. Fiquei puto e dei um dentada, arrancando o dedo dela. Enfiei tudo dentro de uma fronha. O quarto da gordinha tinha as paredes de couro. A banheiro era um buraco quadrado grande de mármore branco, enfiado no chão. A parede toda de espelhos. Tudo perfumado. Voltei para o quarto, empurrei a gordinha para o chão, arrumei a colcha de setim da cama com cuidado, ela ficou lisinha, brilhando. Tirei as calças e caguei encima da colcha. Foi um alívio, muito legal. Depois limpei o cu na colcha, botei as calças e descí. (Fonseca, 1989, p.18).

A inteligência literária de Rubem Fonseca compreendeu muito bem a natureza do espaço que estava inserido, compreendeu a matéria que nutria seu espaço, isso, aos moldes do pensamento de Hegel, é o que podemos chamar de espírito, **Feliz Ano Novo** captou o espírito do seu tempo. Este espírito da época, no qual foi produzido o livro **Feliz Ano Novo**, e que foi registrado na obra, que consistia no conflito noções simbólicas de violência, Ordem e Caos, pode ser muito bem descrita nas palavras de Bérqson (1964): “Que não vai além de redigir em termos mais exatos as sentenças que já lhe chegam como decisão irrevogável” (P. 203). Fonseca conseguiu captar em sua análise um instinto animalesco que pairava nos objetivos de vingança de sujeito que almejavam os personagens.

É neste interim conflituoso entre a ordem e o caos que a literatura fonsequiana pode ser vista como um importante documento para acessarmos as memórias deste período, memórias estas que não consistem somente em uma ideia de registro, elas são um acesso a subjetividade de quem narra, e a partir daqui ao seu processo de representação dos grupos que o descreve esta subjetividade pode ser a porta para entendermos melhor os conflitos existentes naquele período no Brasil.

Ao termos acesso a um espaço metafísico, no qual, se converte em matéria pela narrativa, é o que podemos chamar de subjetividade, entender a produção deste espaço é buscar uma compreensão da subjetividade de quem escreve e com isso, entender nesta subjetividade (que é para Bergson⁶ individual) parte de nossa história (coletiva).

6. Bergson fala da ausência de centro quanto às imagens da matéria. Ele distingue entre dois sistemas de imagens: o primeiro é ‘o universo, isto é, um conjunto de imagens governadas em suas relações mútuas por leis imutáveis, em que os efeitos permanecem proporcionais a suas causas, e cuja característica é não ter centro, as imagens todas se desenrolando sobre um mesmo plano, que se prolonga indefinidamente’; o segundo é um sistema de imagem organizado em torno de uma imagem central, nosso corpo: ‘além disso [...] há percepções, isto é, sistemas em que essas mesmas imagens são remetidas a exclusivamente uma dentre elas, distribuem-se ao redor desta sobre planos diferentes, e transfiguram-se em seu conjunto para modificações ligeiras desta imagem central’. (Bergson, 2010, p. 21/22).

Em **Feliz Ano Novo**, o abismo social descrito entre as duas classes que são abordadas na narrativa é imenso. De um lado, a burguesia tem a seu dispor um sistema que funciona, que está organizado no sentido de incentivar o seu consumo, o capitalismo para esta classe produz felicidade, as coisas, neste sentido, estão em ordem, mas para classes marginalizados, que não tem acesso a estes bens de consumo, esta ordem se apresenta como um convite para um mundo que eles não podem acessar: “Vi na televisão que as lojas bacanas estavam vendendo adoçado roupas ricas para as madames vestirem no réveillon” (Fonseca. 1989, p. 13).

O grupo de indivíduos que estão na esfera dos marginalizados, tem em sua moradia e no seu lugar uma desordem que os incomoda, “fedor de mijo” (Fonseca, 1989, p. 14), um caos que vai se tornando aos poucos habitual. A propaganda do modo de vida dos granfinos alimenta o ódio destes personagens, sofrem por verem a propaganda de um modo de vida que não podem consumir. A potência das ações violentas dos personagens é deflagrada é a deflagração por este modelo capitalista que eles não poderão nunca ter acesso.

Como explicitado anteriormente, o governo militar estava de olho na aplicação da ordem aos subversivos, neste caso de crimes ditos comuns, não poderia ser admitido uma quebra da ordem, do que eles chamariam de inteligência, não é admitido uma possibilidade de diferença entre os que estavam no poder e os que estavam sob seu julgo. A literatura e as artes deveriam seguir estes propósitos, contribuírem para que a “ordem das coisas” se mantivesse no seu lugar.

A rigidez no combate à imprensa de oposição, por exemplo, é visível no discurso do Ministro da Justiça, Armando Falcão, que sugeriu a Geisel soluções para enfrentar os problemas junto aos meios de comunicação, combatendo duramente a imprensa de oposição, e estabelecendo uma aliança com a grande imprensa com o intuito de que a mesma não ousasse difamar o governo (Duarte, 2007, p. 03).

É a subjetividade, ou intervalo de indeterminação de Rubem Fonseca, que incomoda os militares, uma subjetividade tanto de Rubem Fonseca como dos seus personagens que afronta os princípios capitalista e ao mesmo tempo denuncia um modelo de vida que não pode ser consumido por todos. Esta Literatura propõe uma reflexão diferente da oficial, emitida pelo Estado capitalista, e que não se encaixa em seus propósitos.

Este intervalo de indeterminação que Rubem Fonseca propõe, abarca um mundo muito mais amplo que o ordeiro dos tomadores do Estado, ditadura civil-militar (1964/1985), e também passa pela violência, pela destruição do mundo que os militares e a burguesia almejam, mesmo os personagens não deixando claro que tipo de mundo querem construir depois, mas não se encaixam naquele mundo que são jogados e pretendem instituir o caos.

O acesso a este conflito, dentre noções de violência que a literatura de Rubem Fonseca traz, propõe nos mostrar um acesso a uma subjetividade do passado, dentro de um recorte temporal, que a inteligência científica não conseguiu dá conta no período, mas que foi bastante atenta no sentido de se apropriar desta para descrever os conflitos sociais existentes na época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LEGADO DO BRUTALISMO LITERARIO

Rubem Fonseca é, sem dúvidas, uma das figuras mais iminentes da literatura brasileira que delinea o fim do século XX e início do XXI. Sua obra, marcada sua linguagem única, que mistura elementos de sarcasmos, crueza, crítica social e um realismo brutal contundente, redefiniu os limites da narrativa urbana no Brasil. Seu rótulo como escritor policial é muito simplista para a potência que foi sua literatura, seu legado transcende este gênero, ao tempo que também com ele se identifica, porém, Fonseca se estende à forma como representou a violência, a marginalidade e a sub-cidadania em um país marcado por desigualdades estruturais.

O brutalismo literário de Rubem Fonseca (seco, direto e cinematográfico) introduziu um realismo sujo na literatura nacional. Suas descrições precisas e impactantes criaram um retrato fiel da vida urbana brasileira, evidenciou as tensões entre diferentes estratos sociais. Seu uso de personagens ambíguos e moralmente complexos desafiou os modelos tradicionais de heróis e vilões, isso tornou suas histórias realistas e próximas da experiência cotidiana.

Este Brutalismo literário tem a violência como um dos seus epicentros narrativos e foi justamente por este ponto, aliado a um erotismo latente em suas narrativas que sua literatura foi alvo da censura na Ditadura Militar. Seu rótulo, não tão fiel de escritor subversivo, expôs seus textos a brutalidade estatal e as mazelas sociais. Em livros como *O Caso Morel* (1973) e *Feliz Ano Novo* (1975), a violência não é apenas um elemento narrativo, mas um sintoma das desigualdades e da opressão institucionalizada.

Fonseca abordou a sub-cidadania urbana, expôs a exclusão social e a falta de acesso a direitos básicos para grande parte da população. Seus contos e romances deixaram claro o contraste entre a burguesia nacional e os marginalizados pelo capitalismo, muitas vezes através de narradores cínicos ou desencantados com a realidade.

O impacto do Brutalismo de Rubem Fonseca na literatura brasileira é inegável. Sua abordagem inovadora e a maneira como explorou o realismo urbano influenciaram uma geração de escritores, como Patrícia Melo e Marçal Aquino, que seguiram sua trilha ao abordar o crime e a violência de forma crua e realista. Além disso, sua obra abriu espaço para a consolidação da literatura policial brasileira como um gênero respeitado, rompendo com o preconceito acadêmico que via esse tipo de narrativa como menor. Ele elevou o romance policial ao patamar da grande literatura, utilizando-o como ferramenta para analisar criticamente a sociedade. Desafiou estruturas narrativas e sociais por meio de sua escrita. O retrato que compôs sobre a violência, a exclusão e a hipocrisia da burguesia fez com que sua obra permanecesse relevante ao longo das décadas. Cem anos depois do seu nascimento seu legado se mantém vivo, influenciando novos autores e consolidando sua posição como um dos maiores nomes da literatura nacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leonardo Pinto. Literatura e subjetividade: reflexões sobre a linguagem e o exercício da liberdade. In: **IV ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cult.ufba.br/enecult2008/14418.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2014. (Col. Obras escolhidas, v.1).
- BERGSON, Henry. **Ensaio sobre Dados Imediatos da Consciência**. Lisboa (Por.). Edições 70. 1989.
- BERGSON, Henry. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins fontes. 2010.
- BITENCOURT, Fagner. **A invenção da Experiência: A escrita autoficcional de Rubem Fonseca**. São Paulo: Editora Dialética. 2023.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1977.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1976
- CHAUÍ, Marilena. Crítica e ideologia. In: **Manifestações ideológica do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014 (Escritos de Marilena Chauí,2). P 117 a 146.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: ed. Horizonte, Rio de Janeiro: editora da UERJ. 2012.
- DREIFUSS, René Armand. **1964 A conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- DUARTE, Selma Martins. A redemocratização nos discursos da Isto É. In: **ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. São Leopoldo. 2007. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210561_c6385ca4268163c8e117a1846c9cf027.pdf. Acesso em 27 de setembro de 2023.
- FIGUEIREDO, Vera Lucia Follain de. **Os crimes do texto: Rubem Fonseca e a ficção contemporânea**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2003.
- FONSECA, Rubem. **José Rubem Fonseca**. Rio de Janeiro- RJ: Nova fronteira, 2011.
- FONSECA, Rubem. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Editora Artenova. 1975.
- FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FONSECA, Rubem. **O Cobrador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FONSECA, Rubem. **O Romance Morreu: Crônicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FONSECA, Rubem. **O Romance Negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FONSECA, Rubem. **Os Prisioneiros**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

FONSECA, Rubem; FONSECA, Zeca. **A arte de andar pelas ruas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FONTOURA, Bento Gabriel da Costa. Sentença Judicial. In: **Nos bastidores da censura: Sexualidade, Literatura e Repressão pós-64/** Deonísio da Silva. Barueri-SP. Amarilis. 2010, p. 224 a 247.

HARTMANN, Julio Cesar Facina. **O crime organizado no Brasil**. Assis (SP): IMESA () Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis. 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/0611230215.pdf>. acesso em 29 de janeiro de 2024.

LAFETÁ, João Luiz. Rubem Fonseca: do lirismo à violência. In: **Literatura e sociedade**. Dep. de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP. FFLCH, n.5. São Paulo, 2000, p.120-134.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Lumen Juris. 2006.

PEREIRA, J. B.; NÓBREGA, J. M. da. Ecos da violência em vozes marginais: o brutalismo em Feliz ano novo, de Rubem Fonseca. **Revista Guarã - Revista de Linguagem e Literatura**. v. 11, n. 1. Goiana: PUC-Goias. 2024. p. 55–66, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/view/8677>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RAMALHETE, Clovis. Resumo dos contos: Sumula das Histórias. In: **Nos bastidores da censura: Sexualidade, Literatura e Repressão pós-64/** Deonísio da Silva. Barueri-SP. Amarilis. 2010, p. 220 a 223.

SABOTA, Guilherme. Consagração precoce não blindou Rubem Fonseca das críticas ao longo do tempo. In: **Portal terra**. 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/consagracao-precoce-nao-blindou-rubem-fonseca-das-criticas-ao-longo-do-tempo,6de2a9ae8b549a68012b20a287634eb2n7w3imw0.html?utm_source=clipboard. Acesso em 11 de janeiro de 2024.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: **Nas malhas da letra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco. 2002. p. 38-52.

SCHNAIDERMAN, Boris. Vozes de Barbárie, Vozes de cultura: uma leitura dos contos de Rubem Fonseca. In: FONSECA, Rubem. **Contos Reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 773-777.

SCHOLLHAMER, Karl Erik. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p.236-259.

SILVA, Deonísio da. **Rubem Fonseca: proibido e consagrado**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

SÜSSEKIND, Flora. Desterritorialização e a forma literária: Literatura brasileira contemporânea e a experiência urbana: **Literatura E Sociedade**, 2005. 10(8), 60-81. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i8p60-81>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

SÉRGIO NUNES DE JESUS: Foi professor visitante no Department of Languages, Literatures and Linguistics pela Faculty of Liberal Arts Professional Studies (York University - UK, CA). Associate Professor at the Brazilian Consulate in Toronto, CA). Pós-Doutor em Cartografia Social Semântico-Discursiva (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA). Pós-Doutor em Ciências da Educação (Universidad del Flores - UFLO, Ar). Doutor em Ciências da Educação (Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, Py). Doutor em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP). Mestre em Linguística (Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR). Mestre em Estudos Jurídicos (Metropolitan University of Science and Technology - MUST, USA). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Licenciado em História (Centro Universitário Cidade Verde - UniCV). Cursa Bacharelado em Direito (Centro Universitário Maurício de Nassau de Cacoal - UNINASSAU). Pesquisador Associado/Efetivo aos projetos Painter e Humanitas (UFAM/FAPEAM). Nova Cartografia Social (UEA/FAPEAM). CNPq/MCTI Nº. 02/2023 - Linha 2 - Estadual (REDE-CONEXAO). CNPq 03/2023 - Linha 3 - Olimpíadas Regionais ou Nacionais (REDE-CONEXAO). CNPq Nº. 31/2023. Projeto em Rede Nacional (REDE-CONEXAO). CNPq/CONFAP Nº. 34/2023 - Expedições Científicas - Iniciativa Amazônia +10 (REDE-CONEXAO). CNPq/MCTI/FNDCT Nº. 19/2024 - Linha 2 - Grupos de Pesquisa Consolidados (REDE-CONEXAO). Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador, escritor, músico e poeta.

SIMONE MATIA DA SILVA: Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Ensino da Literatura e de Produção de Textos em Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano). Especialista em Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano). Especialista em Multilinguagem e Ensino pela (Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC). Graduada em Letras Português - Inglês e Respectivas Literaturas (Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC). Segunda Licenciatura em Pedagogia (Centro Universitário Cidade Verde - UniCV). Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. Filiada à Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED). Sócia-colaboradora da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Sócia-colaboradora da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Participa do Grupo de Estudos em Análise de Discurso (GEAD), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFFS). Fez parte da Comissão Organizadora do Congresso Internacional Movimentos Docentes (CMD-2024). Bolsista de Apoio Técnico em Extensão no País (ATP-A) pelo CNPq 2024-2025.

A

Aprendizagem 6, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 41, 42

Avaliação 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28

C

Competência digital 16, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 29

Comunicação 1, 16, 17, 22, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 41, 42, 63, 65, 67

D

Discurso 1, 2, 13, 14, 15, 35, 36, 37, 38, 39, 63, 65, 69

Docente 3, 4, 8, 16, 28, 29, 69

E

Educação 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 27, 29, 69

Educadores 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 51

Ensino 3, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 68, 69

Entonação 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

Enunciado 2, 7, 8, 11, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 63

F

Fala 11, 32, 35, 36, 64

Formação continuada 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 24

Formação docente 4, 16, 28, 29

L

Libros 44, 45

Língua 1, 2, 5, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 53, 63, 64, 69

Língua espanhola 31, 32, 33, 37

Língua estrangeira 14, 30, 33, 34, 35, 36

Linguagem 1, 2, 3, 10, 12, 13, 14, 15, 49, 50, 51, 57, 58, 63, 66, 67, 68, 69

Língua inglesa 10, 11, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 27, 28, 29, 53, 69

Linguística 5, 14, 27, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 69

Literatura mexicana 44, 45, 47

M

Metodologia 1, 4, 5, 20, 30, 33, 39, 42, 69

P

Periódicos 44, 45, 46

Prática social 1, 2, 3

Práticas pedagógicas 6, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29

Pronúncia 31, 32, 33, 39, 40

Prosódia 30, 33, 34, 35, 36

T

Tecnologias digitais 1, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29

Texto 3, 34, 49, 55, 57, 58, 59, 63, 67

LINGUAGEM, CULTURA E EXPRESSÃO

Conexões entre Letras, Linguística e Artes



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

LINGUAGEM, CULTURA E EXPRESSÃO

Conexões entre Letras, Linguística e Artes



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br