

4

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

4

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Coordenação
Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello, Landressa
Schiefelbein. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Coleção Linguística, Letras e Artes. Volume 4

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-581-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bieging, Patricia
(Coord.). II. Busarello, Raul Inácio (Coord.). III. Schiefelbein,
Landressa (Coord.). IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em edição	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	pariwatt, muhammad.abdullah, user654284 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Geometos Rounded, Belarius Poster
Coordenadores	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello Landressa Rita Schiefelbein

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Walisson Dodó

Marlúcia Nogueira do Nascimento

Eduardo Freitas da Silva

Tarcila Barboza Oliveira

Rafaella Fernandes de Araújo

Tatiana Vieira de Lima

**A canção *Aquarela* como
proposta para o ensino
de Análise Linguística/Semiótica.....12**

CAPÍTULO 2

Márcia Candeia Rodrigues

Andréa Jane da Silva

**Formação docente:
ficha de acompanhamento individual
do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa.....38**

CAPÍTULO 3

Rogério Rauber

**A invenção desobediente:
por uma arte livre da “criatividade”64**

CAPÍTULO 4

Maria Silvia Nicolato Peixoto

**Integração de corpo
e voz em processos formativos
na prática pedagógica.....85**

CAPÍTULO 5

Luís Rodolfo Cabral

**Discurso de posse
do governador Flávio Dino:**

ethos republicano em contexto
de ruptura política no Maranhão..... 97

CAPÍTULO 6

Maycon Gual Ribeiro

Elias do Amaral Viana

Sérgio Arruda de Moura

Teatro e empatia:

quando filosofia e técnica
se encontram em cena..... 119

CAPÍTULO 7

Shirlei Tiara de Souza Moreira

Izabela Carneiro Almeida

**Perspectivas baianas sobre
o ensino de inglês para surdos:**

uma abordagem bibliográfica..... 140

CAPÍTULO 8

Juliano dos Santos Garcia

O gênero discursivo BO:

uma análise composicional
do boletim de ocorrência..... 171

CAPÍTULO 9

Flávia Cristina Martins de Oliveira

**O discurso lacaniano
em materiais didáticos digitais**

para o ensino de língua inglesa..... 201

CAPÍTULO 10	
<i>Lucas Gois Santos</i>	
<i>Kattheriny Mendes de Sá</i>	
Políticas públicas	
educacionais no Brasil:	
análise das diretrizes do governo Lula (2023–2026).....	227
CAPÍTULO 11	
<i>Barbara da Silva Borges</i>	
<i>Lilian Minelli</i>	
<i>João Augusto dos Reis Neto</i>	
A reinvenção do corpo negro para uma	
educação antirracista a partir das obras	
de harmonia Rosales e Silvana Mendes.....	257
CAPÍTULO 12	
<i>Daniele Lopes dos Santos</i>	
Memórias do quintal:	
fabulações e imaginários nordestinos em <i>A Botija</i>	288
CAPÍTULO 13	
<i>Orlando Cesar Pacheco Filho</i>	
<i>Julio Cesar Ramos Esteves</i>	
A terminologia do canto à luz	
do conceito de jogos de linguagem.....	309
CAPÍTULO 14	
<i>Níascara Valesca do Nascimento Souza</i>	
<i>Patrícia Tuxi dos Santos</i>	
A construção de um corpus lexicográfico	
da Libras no Sertão Potiguar:	
sinais comuns, sinais-termo e patrimônio linguístico.....	325
Índice remissivo.....	346

1

Walisson Dodó

Marlúcia Nogueira do Nascimento

Eduardo Freitas da Silva

Tarcila Barboza Oliveira

Rafaella Fernandes de Araújo

Tatiana Vieira de Lima

A CANÇÃO AQUARELA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

RESUMO:

Este artigo propõe uma reflexão sobre as potencialidades da canção *Aquarela*, de Vinicius de Moraes e Toquinho, como instrumento de articulação entre leitura e Análise Linguística/Semiótica no ensino de língua portuguesa. Fundamentado em autores como Antunes (2003), Geraldi (2013), Neves (2018), Possenti (1996), Bakhtin (2003), Bronckart (1999) e Zavam (2019), o estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-reflexiva de natureza qualitativa, orientada pela perspectiva interpretativa. A análise da canção evidencia que a linguagem, compreendida como prática social e simbólica, ultrapassa o campo estrutural e revela-se como espaço de produção de sentidos, de reflexão e de autoria. A *Aquarela* é abordada, portanto, como texto literário-musical capaz de promover a leitura crítica e o desenvolvimento da consciência linguística, permitindo ao aluno perceber a língua em funcionamento e em movimento. Conclui-se que o trabalho com textos poéticos e musicais favorece uma experiência formativa integral, em que forma, som e significado se entrelaçam, e o ensino da língua se transforma em ato de criação e compreensão do humano.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; análise linguística/semiótica; leitura; texto literário-musical.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, historicamente, tem se ancorado em abordagens que privilegiam o estudo das estruturas formais, muitas vezes desvinculadas dos contextos de uso e dos efeitos de sentido que produzem (Crestani; Marcolin, 2023; Galindo, 2023; Smiderle, 2017; Neves, 2018). Essa prática, centrada na nomenclatura e na fragmentação do texto, acaba por reduzir a complexidade da linguagem e afastar o estudante da experiência viva da leitura. Diversas pesquisas apontam que o ensino tradicional ainda é predominantemente voltado à memorização de regras e classificações, mesmo após décadas de discussões sobre a importância do texto e do discurso na formação do leitor (Crestani; Marcolin, 2023; Galindo, 2023).

Maria Helena de Moura Neves (2018) defende que a gramática deve ser compreendida como uma forma de explicar o funcionamento da língua em uso, e não como um conjunto de regras descontextualizadas. Para a autora, é no texto que a língua se torna inteligível, pois é nele que o estudante pode compreender as relações entre forma e sentido. Nessa perspectiva, a Análise Linguística/Semiótica configura-se como uma proposta capaz de reconectar estrutura e significado, convidando o aluno a refletir sobre a língua em sua dimensão discursiva, estética e social.

Nesse horizonte, a canção *Aquarela*, de Vinicius de Moraes e Toquinho, apresenta-se como um material de riquíssimo potencial formativo. A delicadeza de suas imagens, a tessitura poética de seus versos e a simbologia das cores e da criação possibilitam ao leitor perceber a língua em movimento — como gesto, emoção e pensamento. Analisar essa canção, portanto, é também refletir sobre a própria existência, sobre o tempo que passa e sobre a linguagem que, ao representar o mundo, o reinventa.

A problematização que orienta este estudo parte da seguinte questão: como a canção *Aquarela* pode ser explorada, no âmbito da

Análise Linguística/Semiótica, de modo a promover uma leitura sensível, crítica e significativa, que ultrapasse o ensino da estrutura pela estrutura e favoreça a compreensão do funcionamento da língua na construção de sentidos?

Com base nessa indagação, o presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades da canção *Aquarela* como instrumento de articulação entre leitura e Análise Linguística/Semiótica no ensino de língua portuguesa. Busca-se evidenciar que a análise do texto literário-musical pode favorecer a percepção dos recursos linguísticos e semióticos como elementos de construção de sentidos, ampliando a formação do leitor estético e crítico.

Dessa forma, pretende-se demonstrar que o trabalho com *Aquarela* em sala de aula constitui um caminho fecundo para desenvolver a consciência linguística e discursiva dos alunos, integrando reflexão, emoção e autoria, cores que, misturadas, pintam o verdadeiro sentido do aprender.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DA GRAMÁTICA NORMATIVA À GRAMÁTICA EM USO: UM OLHAR HISTÓRICO

Durante grande parte da história do ensino de língua portuguesa, predominou uma concepção normativa, centrada na memorização de regras e classificações. Essa prática, fortemente enraizada no modelo tradicional, reduziu a língua a um sistema estático, apartado das intenções comunicativas e da experiência real dos sujeitos. Como afirmam Crestani e Marcolin (2023), ainda hoje o ensino de português “se confunde com o ensino de nomenclaturas

gramaticais”, priorizando o reconhecimento de formas em detrimento da produção de sentidos.

Galindo (2023) observa que, durante muito tempo, o domínio da língua portuguesa foi entendido como a simples aplicação de regras normativas, associadas a uma concepção tradicional e prescritiva do idioma, o que limitava a aprendizagem a um exercício mecânico e excludente. Smiderle (2017) acrescenta que, apesar das transformações curriculares e teóricas, as aulas de língua permanecem marcadas pelo peso da gramática tradicional, o que impede que o texto seja vivido como espaço de interação e significação.

Entretanto, autores como Antunes (2003) e Travaglia (2009), dentre outros, vem contribuindo com pesquisas numa nova perspectiva ao defenderem o ensino da língua como prática social. Para Antunes (2003), ensinar português deve ser, antes de tudo, ensinar a pensar a linguagem em funcionamento, deslocando o foco do saber sobre a língua para o saber com a língua. Travaglia (2009) complementa que a gramática precisa ser vista como um meio para compreender o texto e não um fim em si mesma. Essa virada conceitual anuncia uma mudança epistemológica profunda: da gramática como código para a gramática como construção de sentido.

Assim, o ensino de língua passa a ser compreendido como prática interpretativa e contextual, em que cada escolha linguística revela intenções, valores e visões de mundo. É nesse movimento de deslocamento — da forma pela forma para a forma com sentido — que se inscreve o trabalho com textos artísticos, como a canção *Aquarela*, espaço onde a linguagem se faz cor, som e pensamento.

A VIRADA DISCURSIVA E O ENSINO DE LÍNGUA: BAKHTIN, BRONCKART E NEVES

O chamado “movimento da virada discursiva”, consolidado a partir das décadas de 1980 e 1990, trouxe à linguística uma concepção

de linguagem profundamente social, interacional e enunciativa. Bakhtin (2003) foi um dos pioneiros ao conceber a língua como forma de interação entre sujeitos historicamente situados. Para o autor, todo enunciado é dialógico, carrega a presença do outro e se constitui no espaço entre as vozes. Essa visão rompe com o ideal de língua neutra ou homogênea, afirmando que a palavra é sempre carregada de valores e intenções.

Na esteira de Bakhtin, Bronckart (1999) propõe uma perspectiva textual-discursiva de ensino, sustentando que o texto — e não a frase isolada — deve ser a unidade básica da reflexão linguística. O autor destaca que o uso da língua se dá em situações concretas de comunicação, e compreender um texto significa interpretar os propósitos, os interlocutores e o contexto de produção. Assim, o ensino de língua passa a integrar aspectos linguísticos, pragmáticos e socioculturais, promovendo uma leitura mais crítica e consciente do discurso.

No Brasil, Maria Helena de Moura Neves (2018) é uma das vozes mais expressivas dessa renovação teórica. A autora argumenta que a gramática precisa ser entendida como uma forma de explicar o funcionamento da língua em uso, e não como um catálogo de regras. Ao afirmar que “a língua se explica pelo texto”, Neves (2018, p. 42) legitima a necessidade de um ensino que una análise, leitura e produção, valorizando a observação do sentido e do efeito comunicativo.

Essa concepção contribui para a consolidação de um ensino de português que ultrapassa o descritivismo e se aproxima do vivido: a língua que se faz na prática social, nas canções, nas narrativas e nas múltiplas vozes que compõem o cotidiano. Assim, compreender a linguagem a partir de Bakhtin, Bronckart e Neves é compreender que ensinar língua é ensinar escuta, diálogo e presença no mundo — um gesto que encontra eco nas cores simbólicas e existenciais de *Aquarela*.

A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Análise Linguística, conforme define Geraldi (2013), constitui um movimento de superação da prática gramatical tradicional e propõe a reflexão sobre a língua em uso, articulando o funcionamento textual e os efeitos de sentido produzidos em cada situação comunicativa. Para Geraldi (2013), a análise linguística constitui um espaço de reflexão em que o aluno compreende os modos de constituição dos sentidos, deslocando a aprendizagem da mera classificação para a compreensão.

Possenti (1996) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que a língua não é um sistema a ser decorado, mas uma prática que revela intenções, crenças e ideologias. O ensino, portanto, deve promover a descoberta dos efeitos de sentido das escolhas linguísticas e discursivas. Travaglia (2009) reforça esse pensamento ao explicar que a análise da língua deve ser significativa e situada, permitindo que o estudante perceba a relação entre forma e uso, estrutura e função.

Ao integrar a dimensão semiótica, a análise linguística amplia seus horizontes, valorizando os elementos simbólicos e expressivos que compõem o texto. Nessa direção, compreende-se a leitura analítico-semiótica como um movimento em que a observação das formas linguísticas se converte em interpretação e autoria. Sob essa perspectiva, a Análise Linguística/Semiótica pode ser entendida como um percurso formativo que amplia o olhar sobre a língua, permitindo ao estudante enxergá-la não apenas como um conjunto de regras, mas como espaço de produção de sentidos, gestos e afetos.

Essa abordagem, portanto, reafirma que o ensino de língua portuguesa precisa acolher a multiplicidade de vozes e de modos de dizer, transformando a sala de aula em espaço de escuta e criação. A *Aquarela*, nesse contexto, torna-se uma metáfora viva

dessa proposta: cada traço, cor e palavra carrega um significado que só se revela na interação, na leitura e na experiência compartilhada do sentido.

A FORMAÇÃO DO LEITOR ESTÉTICO E REFLEXIVO

O ensino de língua materna, na perspectiva da Análise Linguística/Semiótica, ultrapassa o domínio técnico da gramática e assume um compromisso ético e estético com a formação do leitor. Antunes (2003) enfatiza que o estudo da língua deve conduzir à formação de sujeitos que leem o mundo por meio das palavras, e não apenas à reprodução de estruturas.

Geraldi (2013) acrescenta que a leitura é um processo de negociação de sentidos, em que o aluno participa ativamente da construção interpretativa. Nessa mesma linha, Zavam (2019) tem destacado que o papel do professor de língua portuguesa é o de mediador e formador de leitores reflexivos, capazes de compreender as relações entre texto, contexto e subjetividade. Em suas pesquisas sobre ensino e formação docente, Zavam propõe que o trabalho com o texto deve despertar a consciência linguística e o encantamento estético — dimensões que, quando integradas, conduzem o aluno à autonomia intelectual.

Essa concepção se alinha à de Neves (2018), para quem a gramática precisa ser entendida como explicação dos modos de dizer, e à de Bakhtin (2003), que reconhece a leitura como encontro de vozes. Juntas, essas visões defendem que formar leitores é formar seres de linguagem, capazes de interpretar o mundo e a si mesmos.

Assim, a prática pedagógica centrada na leitura reflexiva e analítica, como a proposta neste artigo, amplia a experiência escolar, transformando o ato de ler em experiência de autoria e sensibilidade em verdadeiro exercício de humanidade.

A POÉTICA DA LINGUAGEM: SENTIDOS, METÁFORAS E IMAGINAÇÃO

A relação entre língua e arte revela-se como um dos eixos mais fecundos do ensino contemporâneo. A linguagem, como defende Bakhtin (2003), é uma forma de criação estética e social; cada palavra é um gesto de autoria, um elo no diálogo infinito entre as vozes da cultura. Quando o ensino da língua reconhece essa dimensão poética, o texto deixa de ser um objeto a ser decifrado e torna-se uma pintura viva de significados, uma *aquarela* feita de sons, cores e sentidos.

Bronckart (1999) argumenta que a compreensão textual envolve dimensões linguísticas, cognitivas e simbólicas, e que a leitura se realiza como um processo interpretativo em camadas, em que cada leitor reconstrói o texto a partir de sua experiência. É nesse encontro entre estrutura e sensibilidade que a Análise Linguística/ Semiótica ganha sua potência transformadora.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a análise linguística é também um ato poético, porque ler a língua é perceber o que há de humano nos gestos do dizer. Essa compreensão ressignifica o papel da reflexão sobre a linguagem, pois evidencia que o estudo da língua é também um exercício de sensibilidade e empatia, um gesto de escuta, criação e pertencimento.

Essa ideia dialoga com a proposta de Antunes (2003), que vê o estudo da língua como um modo de compreender o mundo, e com Zavam (2019), cuja reflexão sobre o ensino de língua materna enfatiza a formação do sujeito leitor e a consciência linguística como caminhos para a autonomia e a criticidade.

Dessa maneira, a *Aquarela* de Vinicius de Moraes e Toquinho torna-se aqui símbolo de um ensino que une forma e sentimento, ciência e arte, técnica e imaginação. A língua, como a pintura, é movimento

e criação: “um simples compasso” capaz de “fazer o mundo” — e é nesse gesto que se encontra o verdadeiro sentido do aprender.

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-reflexiva e de natureza qualitativa, orientada pela perspectiva interpretativa, conforme os princípios discutidos por Lüdke e André (1986), Minayo (2001) e Triviños (1987). Para esses autores, a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em sua profundidade e contexto, valorizando a dimensão simbólica e subjetiva dos processos humanos. Assim, mais do que quantificar resultados, esse tipo de abordagem propõe interpretar sentidos, compreender práticas e refletir criticamente sobre as relações entre linguagem, pensamento e realidade.

Neste artigo, o enfoque qualitativo manifesta-se na reflexão sobre as possibilidades pedagógicas do texto literário-musical *Aquarela*, de Vinicius de Moraes e Toquinho, à luz da Análise Linguística/Semiótica. Conforme Antunes (2003), compreender a língua como prática social implica concebê-la em constante movimento de significação; por isso, a reflexão teórica aqui empreendida busca discutir caminhos metodológicos que favoreçam uma leitura mais sensível e significativa.

CORPUS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O corpus da pesquisa é constituído pela letra da canção *Aquarela*, cuja seleção se justifica pela riqueza simbólica e estética do

texto, capaz de suscitar múltiplas interpretações linguísticas e semi-óticas. A análise apoia-se nos pressupostos da Análise Linguística, conforme defendida por Geraldi (2013), Antunes (2003), Neves (2018) e Possenti (1996), articulando forma, sentido e contexto. Essa abordagem permite compreender a linguagem como fenômeno vivo, atravessado por dimensões cognitivas, culturais e afetivas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A metodologia adota como inspiração a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), entendida não como processo de quantificação, mas como exercício de interpretação e inferência. Foram observadas as ocorrências linguísticas e expressivas presentes na canção, buscando identificar campos semânticos, figuras de linguagem, metáforas e construções sintáticas que contribuem para a tessitura de sentidos do texto. A interpretação seguiu um percurso de leitura em camadas: primeiro, a identificação dos elementos linguísticos; depois, a relação desses elementos com a construção de sentidos e valores simbólicos.

Assim, a metodologia proposta não pretende oferecer um roteiro fechado, mas sugerir um caminho de análise em que a leitura literária e a reflexão linguística se encontrem, revelando a potência da língua como forma de arte e pensamento.

POTENCIALIDADES E DISCUSSÕES INTERPRETATIVAS

A Atividade foi concebida com o propósito de integrar leitura e análise linguística por meio da canção de Vinicius de Moraes e Toquinho, que convida o leitor a refletir sobre a existência, o tempo e a criação. Ao propor o trabalho com esse texto, busca-se

compreender como os recursos lexicais, semânticos e sintáticos constroem sentidos e como a leitura pode transformar-se em um espaço de reflexão sobre a própria vida.

Aquarela

(Vinicius e Toquinho)

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
E se a gente quiser ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida
De uma América a outra consigo passar num segundo
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Que descolorirá
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá

Fonte: <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/758190/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Sobre a canção, responda:

01) Na primeira estrofe, o eu lírico constrói uma metáfora, fazendo uso de expressões pertencentes a um mesmo campo semântico: "folha", "lápiz", "riscos", "pinguinho de tinta", "papel".

a) Que campo semântico é esse?

"A arte de pintar".

02) Na mesma estrofe, ele faz uso da palavra "gaivota". Relacionando essa palavra com as outras destacadas no item a), responda:

a) Qual é a metáfora criada pelo autor com o uso da palavra "gaivota", isto é, o que ela representa? Explique, considerando suas respostas até aqui.

Com a criatividade, podemos desenhar, imaginar qualquer coisa; de um pingo, por exemplo, surge uma gaivota.

03) Uma outra metáfora construída pelo autor é quando ele diz que essa gaivota "**vai voando** contornando a imensa curva norte-sul". Que metáfora é essa circunscrita na expressão destacada?

Que a gaivota vai explorando o espaço, conhecendo o mundo; assim somos nós: como gaivotas, vamos voando, explorando e conhecendo os caminhos.

04) Considere os trechos a seguir:

"Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená";
"Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida";
"Um menino caminha e caminhando chega no muro";

a) Onde elas aparecem?

Eles aparecem no início de versos da canção.

b) Elas são importantes para garantir a progressão temática na narrativa? Explique sua resposta.

Sim, pois ligam as ideias do texto, além de introduzir novos tópicos discursivos, garantindo a progressão da narrativa.

05) Considere o seguinte trecho: "Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo".

a) Qual é o adjetivo que aparece nessa frase?

"Simples".

b) A quem ele se refere?

Ao compasso.

c) Note que temos um exemplo de período composto por coordenação: qual é a informação da primeira oração? E da segunda?

1ª oração: girar um compasso simples; 2ª oração: criar o mundo a partir de um círculo.

d) Considerando sua resposta anterior, reflita: é possível afirmar que existe uma relação de antítese entre as informações contidas nas orações? Explique sua resposta.

Sim: simplicidade, algo pequeno x grandeza (o mundo é grande).

- e) O que o autor quis dizer ao fazer uso desse recurso estilístico?

Para mostrar que podemos fazer coisas grandiosas, mesmo em contextos simples. Que podemos cultivar nossos sonhos, construí-los.

- 06) Considere a estrofe:

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar

- a) Com qual finalidade usou-se o artigo indefinido “um menino” nesse trecho?

Para generalizar; desse modo, abrange, se estende a todos os humanos.

- b) Qual é a metáfora do “Muro” nesse trecho?

De que não podemos enxergar o que acontecerá no futuro; é algo incerto.

- c) No trecho, o tempo “futuro” aparece personificado. Justifique essa afirmação. O que sugere essa personificação?

O tempo “futuro” é personificado porque recebe características humanas, como agir sem piedade, não pedir licença e chegar sem aviso. Essa personificação sugere que o futuro é inevitável e independente da vontade humana, atuando como uma força que provoca mudanças e transforma a realidade, mesmo quando não estamos preparados para elas.

- 07) Considere agora o último verso do trecho: “Depois convida a rir ou chorar”.

- a) Qual é a figura de linguagem presente nesse trecho?

Antítese.

- b) O que o autor quis dizer ao fazer uso dessa figura?

Que temos o poder de escolher: rir OU chorar; no fim, sempre é uma escolha.

- c) Atente-se ao verbo “convida”. Quem é o sujeito desse verbo?

O futuro.

- d) Em que tempo e modo verbal “convida” está empregado?

Presente do indicativo.

- e) O que o autor sugere ao usar esse verbo dessa forma?

A viver o momento.

- 08) Na penúltima estrofe, tem-se:

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim **dela** ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa **linda passarela**
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

- a) A que ou a quem os termos destacados fazem referência?

À vida, à nossa existência.

- 09) Na última estrofe, trechos da primeira são repetidos, mas é acrescida a oração: “que descolorirá”.

- a) Por que ela se repete no trecho?

Para enfatizar uma ideia.

- b) O que o autor está querendo dizer com a metáfora sobre “descolorir”?

Que um dia, as coisas que desejamos passarão; a vida é passageira. A gente pinta, mas um dia, a gente vai embora.

- 10) Considerando suas respostas até aqui, reflita:

- a) Por que o título é “Aquarela”?

Para mostrar que somos os pintores (escritores) da nossa própria história.

- b) Qual é, pois, a temática desse texto?

A temática do texto é a **vida em seu movimento contínuo**, marcada pelas transformações, escolhas, perdas e recomeços, representadas de forma metafórica como uma aquarela que vai sendo pintada ao longo do tempo.

- c) Ele tem algum propósito: se sim, qual? Justifique sua resposta.

Fazer um convite a refletir sobre a nossa passagem aqui na Terra: o que estamos desenhando para as nossas vidas? Como estamos aproveitando? Temos a consciência de que a vida é efêmera e que, portanto, devemos viver intensamente o hoje?

A partir da análise dessa canção, é possível desenvolver um conjunto amplo de observações linguísticas e interpretativas que articulam aspectos semânticos, sintáticos, estilísticos e simbólicos do texto. Cada eixo explorado a seguir representa uma potencialidade didática e formativa que a obra oferece ao ensino de língua portuguesa, especialmente quando se adota a perspectiva da Análise Linguística voltada à leitura sensível e significativa.

A proposta, quando desenvolvida em sala de aula, pode partir da leitura integral da canção e da escuta musical, seguida de um conjunto de questões que orientem a análise. As reflexões a seguir

indicam os principais caminhos interpretativos que essa atividade pode suscitar, relacionando-os à perspectiva da Análise Linguística no ensino de leitura.

CAMPO SEMÂNTICO E METÁFORA DA CRIAÇÃO

As questões iniciais poderiam levar os alunos a reconhecer o campo semântico ligado à arte de pintar — *folha, lápis, riscos, pinguinho de tinta, papel* — e, a partir dele, compreender a metáfora central da canção: a vida como obra de arte. Segundo Antunes (2003), a análise linguística deve favorecer o deslocamento do olhar do aluno do o que se diz para o como se diz. Ao perceber que as palavras pertencem ao universo da pintura, o estudante pode ser levado a inferir que o eu lírico transforma o ato de desenhar em uma metáfora para o ato de viver. Desse modo, a leitura transcende o nível denotativo e torna-se um exercício de percepção simbólica: a *folha* é a vida; o *lápis*, a ação; o *pingo de tinta*, a escolha. Travaglia (2009) complementa que o ensino de gramática e leitura precisa ser articulado em torno de práticas significativas. Assim, a análise dos substantivos e verbos ligados ao campo da arte pode oportunizar aos alunos identificar a coesão semântica da canção, percebendo como as palavras dialogam para construir um mesmo universo de sentido.

A METÁFORA DA GAIVOTA E O PODER DA IMAGINAÇÃO

A questão sobre a *gaivota* poderia abrir espaço para discutir a função da metáfora e da imaginação na linguagem poética. A imagem de um simples *pinguinho de tinta* transformando-se em uma *gaivota a voar* mobiliza a ideia de que a linguagem é criadora de mundos possíveis.

A partir dessa reflexão, os alunos poderiam compreender que o texto literário-musical não descreve a realidade, mas a recria por meio de figuras e imagens. Como explica Neves (2018), o texto é o espaço onde a gramática se realiza em sua dimensão mais viva: a do sentido.

A metáfora, portanto, torna-se um caminho para o leitor perceber a potência criadora da palavra, um exercício de leitura que é também de imaginação e autoria.

A proposta pode contribuir para a formação do leitor estético, capaz de se emocionar e refletir ao mesmo tempo. O professor, nesse contexto, atuaria como mediador interpretativo, conduzindo a turma a perceber como o uso de um substantivo concreto (*gaivota*) pode adquirir valor simbólico e filosófico quando inserido em um campo semântico coerente.

ANTÍTESE E PROPORÇÃO: O CONTRASTE ENTRE SIMPLICIDADE E GRANDEZA

O trecho “*Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo*” pode ser analisado como exemplo de antítese e proporção semântica, destacando o contraste entre o *simples* e o *mundo*. O adjetivo *simples*, ao qualificar o *compasso*, carrega um valor simbólico: do gesto pequeno nasce a imensidão. Segundo Possenti (1996), a função da análise linguística é provocar o aluno a pensar nos efeitos de sentido que resultam de escolhas lexicais e sintáticas. Assim, a presença de um adjetivo aparentemente neutro revela, na verdade, uma profunda filosofia de vida: a simplicidade como via de acesso à criação. Essa discussão pode levar os estudantes a relacionar a construção linguística à mensagem existencial da canção: a vida é feita de gestos simples que, somados, desenharam o mundo. O trabalho linguístico, portanto, revela-se também um convite à reflexão ética e poética, mostrando a natureza interdisciplinar da leitura.

A METÁFORA DO MENINO E O MURO: O TEMPO E A INCERTEZA

A estrofe “*Um menino caminha e caminhando chega no muro*” pode ser tomada como ponto de partida para debates interpretativos. O artigo indefinido *um* sugere generalização do sujeito, representando a humanidade, e o *muro* pode simbolizar os limites do conhecimento e da existência. Geraldi (2013) lembra que o texto literário é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência linguística e crítica, pois o leitor precisa negociar sentidos. Nesse caso, a leitura semiótica pode levar os estudantes a compreender que o *muro* não é uma barreira física, mas metafórica, a incerteza diante do futuro. A personificação do futuro (“*que tentamos pilotar*”, “*muda nossa vida*”, “*convida a rir ou chorar*”) poderia ser analisada como recurso expressivo que humaniza o tempo, atribuindo-lhe vontade e emoção. A partir dessa observação, seria possível discutir a natureza transitória da vida e o papel da linguagem na representação do efêmero.

FIGURAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Outras questões da atividade poderiam explorar o reconhecimento de figuras de linguagem como antítese, metáfora e personificação. O verso “*Depois convida a rir ou chorar*” pode ser identificado como exemplo de antítese, estabelecendo o contraste entre alegria e tristeza. O verbo *convida*, no presente do indicativo, sugere permanência: a vida continuamente nos chama a sentir. A análise, à luz de Antunes (2003), evidencia que o estudo das figuras de linguagem, quando vinculado ao contexto, não se reduz à classificação gramatical, mas à compreensão das intenções comunicativas e dos efeitos de sentido. Assim, o trabalho linguístico pode tornar-se também um exercício de empatia e autoconhecimento.

A SIMBOLOGIA DO DESCOLORIR E A NOÇÃO DE FINITUDE

Na parte final da canção, a repetição da expressão “*que descolorirá*” pode ser interpretada como marca de circularidade e finitude. O verbo, no futuro do indicativo, expressa a inevitabilidade do tempo e reforça a metáfora da vida como pintura que um dia se apaga.

Os alunos poderiam perceber, com a mediação docente, que o recurso da repetição tem função semiótica: enfatiza o processo de passagem e evoca a noção de transitoriedade. Ao relacionar o texto poético com suas próprias experiências, o leitor seria levado a compreender que o ato de “pintar a vida” é também o de reconhecê-la como efêmera.

Nesse sentido, a atividade revela seu potencial formativo: promover o encontro entre linguagem, pensamento e emoção.

SÍNTESE INTERPRETATIVA

A partir da leitura detalhada da canção e das reflexões propostas, *Aquarela* apresenta-se como um texto de múltiplas possibilidades de exploração linguística, semiótica e filosófica. Nesse contexto, a análise linguística, integrada à leitura estética, pode funcionar como instrumento de ampliação e libertação do olhar do sujeito leitor, na medida em que possibilita compreender a língua como forma de representação e de interpretação do mundo, conforme defendem Geraldi (2013) e Antunes (2003).

Mais do que um estudo da forma, o trabalho com essa canção revela o potencial da Análise Linguística para ultrapassar o ensino da estrutura pela estrutura e favorecer a compreensão do funcionamento da língua na construção de sentidos. Trata-se de propor ao aluno uma relação ativa com o texto, em que observar as escolhas

lexicais, morfossintáticas e discursivas não se limita à nomenclatura, mas se converte em leitura crítica, sensível e significativa.

Assim, o ato de “pintar a vida” em *Aquarela* transforma-se em metáfora do próprio gesto interpretativo: ler é também desenhar o mundo, reinventá-lo a partir das cores da linguagem. O texto musical, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para compreender a língua em movimento, viva, expressiva e inseparável da experiência humana.

Aquarela, portanto, mostra-se mais do que um texto artístico: é um convite pedagógico à construção de uma consciência linguística e estética que integre reflexão, emoção e sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o ensino de língua portuguesa à luz da Análise Linguística/Semiótica é reconhecer que a linguagem ultrapassa o espaço da técnica: é corpo, gesto, emoção e memória. No percurso traçado por este artigo, a canção *Aquarela* revelou-se mais do que um texto poético — tornou-se metáfora do próprio ato de ensinar e aprender. Cada verso, cada cor, cada traço simbólico da obra de Vinicius de Moraes e Toquinho reflete a essência da linguagem como movimento vivo e pulsante, que se reinventa a cada leitura e em cada olhar.

Ao propor a reflexão sobre a língua como prática social e estética, este estudo reafirma que o ensino de português precisa transcender o ensino da estrutura pela estrutura. O trabalho com o texto literário-musical, mediado pela análise linguística, convida o aluno a compreender a língua em funcionamento, a perceber os efeitos de sentido e a experimentar a beleza do dizer. Mais do que

classificar, trata-se de sentir a língua, de escutá-la em sua dimensão humana, porque, como vimos, ler é também um modo de existir.

Nesse sentido, a canção *Aquarela* simboliza o gesto pedagógico que se quer poético: aquele que acolhe o erro como rascunho, o silêncio como pausa e a palavra como cor. O professor, mediador desse processo, deixa de ser mero transmissor de regras e se transforma em artesão da linguagem, alguém que ensina a olhar, a imaginar e a construir sentidos. É nessa travessia que se revela o verdadeiro valor da análise linguística: possibilitar ao sujeito perceber-se autor de sua própria leitura e de sua própria voz.

Assim, a *Aquarela* não se encerra: permanece inacabada, como todo processo de aprender. Cada aluno, ao colorir sua compreensão do texto, amplia também sua compreensão de mundo. E é nesse gesto, simultaneamente linguístico e poético, que a educação encontra sua razão mais profunda: a de formar seres humanos capazes de compreender, sentir e transformar a realidade com as tintas da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedantismo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- CRESTANI, Luciana Maria; MARCOLIN, Letícia Regina. Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 17, n. 34, p. 478-492, 2023.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Ensino da língua portuguesa no Brasil: reflexões históricas para a compreensão de abordagens metodológicas. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n. 55, p. 209–227, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: UNESP, 2018.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SMIDERLE, J. J. Ensino da língua portuguesa sob uma perspectiva textual. **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 67–80, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAVAM, Áurea Suely. **Ensino de língua materna e formação de professores: práticas de reflexão e construção de sentidos**. Fortaleza: UFC, 2019.

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE.

E-mail: francisco.dodo@prof.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6002586478534594>

Marlúcia Nogueira do Nascimento

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE.

E-mail: malunogueiranas@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2054051310424470>

Eduardo Freitas da Silva

Especialista em Linguística Aplicada pela Prominas. Professor de Língua Portuguesa. Atualmente, é coordenador escolar na prefeitura municipal de Ocara.

E-mail: eduardo.fs22@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7657100405052138>

Tarcila Barboza Oliveira

Mestra em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC -CE.

E-mail: tarcila.barboza@prof.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8472089808464558>

Rafaella Fernandes de Araújo

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC -CE.

E-mail: rafaella.araujo@prof.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1407924760095846>

Tatiana Vieira de Lima

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará- SEDUC -CE.

E-mail: tatianavlima@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/511140625806875>

2

*Márcia Candeia Rodrigues
Andréa Jane da Silva*

FORMAÇÃO DOCENTE:
FICHA DE ACOMPANHAMENTO
INDIVIDUAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO:

O estágio supervisionado representa uma fase importante da formação inicial de Língua Portuguesa, tendo em vista que é, tradicionalmente, a principal oportunidade para sedimentar e sistematizar os saberes construídos ao longo do processo formativo e, em alguns casos, o único momento que licenciandos têm para vivenciar o ensino. A avaliação realizada durante o estágio figura como uma indução ao que se concebe ser necessário para atuar como docente dessa área de ensino. Partindo da observação de que essa indução pode levar ao erro nocional do que é importante saber e saber-fazer para ser professor, indagamos: qual é a contribuição dessas fichas (seus critérios) para a formação inicial docente? Elas refletem os saberes previstos para a formação docente? Com a finalidade de oferecer alguns encaminhamentos para essas questões, definimos como objetivo geral deste estudo: analisar fichas de avaliação de estágio a fim de compreender se estão em conformidade com os saberes formativos previstos para a formação inicial do professor de Português. A base teórica que sustenta o objeto de estudo aqui sob escrutínio se ancora principalmente em Tardif (2002), Garcia (1999), Nóvoa (2019), Pimenta e Lima (2006) e Brasil (2002, 2008, 2015, 2019). De modo a alcançar o objetivo proposto, realizamos um estudo exploratório de natureza qualitativa. Foram analisadas quatro fichas de acompanhamento de estágio das seguintes instituições: IFMG, IFRS, UFES e UFS-UAB. Para a avaliação, duas categorias foram investigadas: a concepção de estágio e os saberes docentes subjacentes às questões constantes dos questionários. Conforme a leitura das fichas de acompanhamento, pudemos observar que as fichas abordadas neste trabalho refletem, mesmo que enquanto amostra, uma concepção de estágio majoritariamente técnica. Quanto aos saberes docentes, observa-se um direcionamento formativo generalista, uma vez que não há questionamentos que busquem investigar conhecimentos que seriam específicos para o professor de Português.

Palavras-chave: Formação docente; estágio supervisionado; fichas de acompanhamento de estágio.

INTRODUÇÃO

A formação inicial corresponde a um período no qual os licenciados têm a oportunidade de se deparar com diversas experiências e saberes sobre a docência, sejam aquelas nas quais estão em pauta conhecimentos específicos da área, sejam as que os aproximam do exercício da profissão, a exemplo do estágio supervisionado. Nesta fase, muitas vezes, se vivencia a dicotomia teoria *versus* prática, uma vez que este componente curricular visa proporcionar ao licenciando uma verdadeira imersão em seu futuro contexto de trabalho.

Do ponto de vista legal (Lei nº 11.788/2008/Lei de Estágio), o “estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Assim sendo, o estágio supervisionado não deve ser sintetizado na polaridade teoria-prática, tampouco deve representar a aplicação de saberes teóricos que foram construídos fora do contexto da escola nos espaços acadêmicos. Na verdade, ele é responsável por possibilitar diversas vivências formativas, desde o reconhecimento da cultura escolar, suas práticas, rotinas, funcionamento, institucionalização, até a imersão completa no fazer docente. É, nessa direção, “um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). Enquanto tal, “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, podendo constituir-se uma atividade de pesquisa (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). Entretanto, é, ainda, um exercício de tornar-se professor (Nóvoa, 2019).

Enquanto campo de conhecimento, o estágio supervisionado traz à tona uma série de saberes que constituem a formação docente e são fontes renováveis de saberes para os futuros professores. À luz de Tardif (2002), esses saberes são plurais, uma vez que

resultam da produção social, pessoal, acadêmica ou educacional de uma determinada comunidade. Ao se constituírem nessa pluralidade, também se assentam nas mais diversas formas de sistematização do conhecimento, a exemplo do que ocorre nos cursos de formação das instituições de ensino superior. De acordo com o autor, esses saberes se definem como curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais.

Dada a complexidade deste componente curricular, questionamos neste trabalho os critérios de avaliação sintetizados em fichas por diversas instituições de ensino superior. Nessa direção, também é possível indagar: Qual é a contribuição dessas fichas (seus critérios) para a formação inicial docente? Elas refletem os saberes previstos para a formação docente?

A fim de apontar alguns encaminhamentos para essas questões, definimos como objetivo geral deste estudo: analisar fichas de avaliação de estágio a fim de compreender se elas estão em conformidade com os saberes formativos previstos para a formação inicial do professor de Português. Para tanto, realizamos um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que discute como os saberes docentes são reconhecidos em fichas de avaliação do estágio supervisionado de cursos de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Dizemos ser um estudo exploratório, pois é uma compreensão ainda inicial, a fim de, posteriormente, aprofundar a análise de um objeto de estudo complexo e multidimensional. Isso é especialmente útil em áreas onde há poucos dados disponíveis ou quando o conhecimento existente é limitado. Serão apreciadas quatro fichas oriundas de diferentes instituições públicas brasileiras, escolhidas a partir de sua data de criação (de 2010 até os dias atuais, considerando a publicação das Diretrizes Curriculares para a formação docente) e de sua disponibilidade em portais eletrônicos.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, a formação e os saberes docentes; na

segunda, concepções e questões relativas ao estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras. Na terceira seção, algumas fichas serão objeto de análise e, na sequência, apresentamos as considerações finais.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A fim de embasar teórica e metodologicamente nosso objeto de estudo, faremos uma breve fundamentação sobre formação inicial docente e seus saberes, e, posteriormente, sobre concepções de estágio supervisionado.

SOBRE A NOÇÃO DE FORMAÇÃO E DE SABERES DOCENTES

Tardif, Lessard e Gauthier (2001) discutem a formação de professores no contexto das reformas, analisando seus impactos em diferentes países como Brasil, Canadá, Estados Unidos, França e Suíça. Eles destacam o movimento de profissionalização como uma tendência internacional, identificando convergências e divergências entre essas nações. Os autores sublinham que esses fenômenos globais devem ser compreendidos no contexto de políticas que buscam internacionalizar modelos educacionais em outras sociedades. Eles também discutem o papel dos saberes no contexto das reformas, enfatizando a diversidade e a ambiguidade dos saberes docentes.

Para o contexto deste estudo, cabe problematizar a noção de formação de professores. Devido à sua ampla utilização, o termo “formação docente” pode ser interpretado de várias maneiras, algumas vezes conflitantes. No entanto, a escolha do termo “formação,”

em vez de “preparação”, “treinamento” ou “educação”, indica uma certa compreensão que explicaremos a seguir.

Berbaun (1982 *apud* Garcia, 1999) sugere que o termo “formação” deve ser reservado para atividades com adultos, pois se destina à aquisição de conhecimentos e habilidades práticas, mais do que “saber-ser”. Nesse contexto, como no campo da graduação consideramos estar lidando com adultos, concordamos com a escolha do vocábulo “formação”.

Geralmente, ao pensar no processo de formação, tendemos a associá-lo apenas ao seu aspecto técnico e instrumental, negligenciando o componente pessoal. Entretanto, excluir o quesito pessoal é um erro significativo, pois ele desempenha um papel crucial nesse processo. Estamos, assim, diante do confronto entre dois mundos – o mundo da cultura e o mundo da vida – como discutido por Bakhtin (2010) em *Para uma filosofia do ato*. Para Bakhtin, não podemos separar a vida do mundo da cultura, pois cada ação humana se integra em um conjunto de atos realizados, não podendo ser isolada. Ele afirma: “[...] porque toda a minha vida pode ser considerada como um tipo complexo de ato: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato particular e cada experiência vivida são momentos do meu viver-agir” (Bakhtin, 2010, p. 44).

No contexto da formação docente, a exclusão da vida real das decisões político-pedagógicas, da organização curricular e dos programas educacionais significa não considerar os alunos como sujeitos situados, com suas próprias crenças, conhecimentos e expectativas. Tardif (2002) chama isso de “espíritos virgens”. Para ele:

O que é necessário não é tanto esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação de professores, mas sim abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não apenas como receptáculos para informações disciplinares e procedurais, sem realizar um trabalho aprofundado sobre suas crenças e expectativas

cognitivas, sociais e afetivas com as quais os futuros professores recebem e processam essas informações (Tardif, 2002, p. 242).

Portanto, ao nos debruçarmos sobre as fichas avaliativas do estágio supervisionado, estamos centrados na formação inicial docente, compreendida como uma fase do processo formativo de professores.

A concepção de saber docente adotada neste trabalho se baseia em Tardif (2002), para quem o saber dos professores é plural e heterogêneo e provém de fontes variadas; portanto, não se limita ao conhecimento adquirido formalmente em instituições formadoras. Nesse sentido, “[...] engloba o conjunto de conhecimentos, das competências e das habilidades que a nossa sociedade considera suficientemente úteis ou importantes para serem objeto de processos de formação institucionalizados” (Tardif; Lessard; Gauthier, 2001, p. 33).

Os saberes docentes são elementos constitutivos da prática e não se reduzem à mera transmissão de conhecimentos já construídos. Para Tardif (2002), a prática docente integra diferentes saberes, os quais são divididos pelo autor em: **saberes da formação profissional ou saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais**.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos por instituições responsáveis pela formação docente; ou seja, são os saberes produzidos pelas ciências da educação, com os quais o professor tem contato no decorrer da sua formação. Esses saberes visam fornecer um arcabouço ideológico, formas de saber-fazer e técnicas.

Os saberes disciplinares são os que correspondem às diversas áreas do conhecimento e estão integrados, nas universidades, sob a forma de disciplinas. “Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades

de educação e dos cursos de formação de professores” (Tardif, 2002, p. 38). Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais os saberes sociais selecionados pelas instituições escolares são categorizados e apresentados. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2002, p. 38).

Há, ainda, os saberes experienciais, os quais se referem aos conhecimentos adquiridos pelos professores no exercício de sua profissão. Portanto, nascem da experiência e por ela são validados, não advêm das instituições de formação nem fazem parte dos currículos.

Sendo assim, o saber docente é composto por uma variedade e heterogeneidade de saberes provenientes das instituições formadoras, dos currículos e da prática diária. De acordo com Tardif (2002), um dos principais problemas relacionados à formação de professores está na diferença entre os saberes da experiência e aqueles adquiridos durante a formação inicial docente.

É importante destacar que, ao chegar ao curso de formação inicial, os alunos já têm acumulado saberes (advindos de sua experiência) sobre o que é ser professor: a vivência deles permite valorar os professores e suas práticas. Além disso, por sua experiência social, sabem das circunstâncias que cercam a atuação do professor: as dificuldades de lidar com os alunos, os salários baixos e a desvalorização social, por exemplo. Os saberes da experiência, embora precisem ser considerados, conforme já mencionamos, muitas vezes são empecilhos durante a formação inicial, pois os alunos trazem formas cristalizadas sobre o fazer docente, o que é ensinar Português, quais são os conteúdos, o que se configura, muitas vezes, como uma barreira a ser transposta (Pimenta, 2007). Há, ainda, casos em que, decorrente da fragmentação entre teoria e prática, a experiência é vista como sendo o componente que realmente forma, em oposição aos saberes pedagógicos (Garcia, 1999).

Parece-nos, portanto, que não tem havido um diálogo encontrado entre o domínio do conhecimento científico (do saber) e o domínio do conhecimento prático (do saber-fazer). Como o trabalho dos professores exige conhecimentos referentes à sua profissão e dela provêm, a sua formação deveria basear-se nesses saberes. No entanto, boa parte dos cursos de formação para o magistério é constituída por disciplinas voltadas para os conteúdos a serem ensinados e não para as questões profissionais/pedagógicas. É histórico o primado do saber disciplinar em relação aos demais. O desafio é, portanto, procurar equalizar melhor esses dois domínios e abrir espaço para conhecimentos práticos que considerem as realidades cotidianas do ofício docente.

Cabe, ainda, outra reflexão. Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que o saber docente não é um saber docente; ou seja, não é um saber elaborado pelo professor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transmitidos em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (Tardif, 2002, p. 40).

Além disso, na profissão docente, os saberes são duais, pois são o fundamento da qualificação profissional e, ao mesmo tempo, a matéria do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que esse trabalho visa à construção dos saberes pelos alunos. Talvez nesse ponto resida uma das diferenças da docência em relação a outras profissões que precisam de um determinado conjunto de saberes para poder realizar o seu trabalho. O fato de ser assim configurada faz com que a profissão docente por vezes não tenha muita clareza de quais são os saberes necessários para se atuar.

A NOÇÃO DE PRÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil possui uma história marcada por evoluções significativas ao longo do tempo, as quais refletem mudanças nas políticas educacionais, necessidades do mercado de trabalho e exigências sociais.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, não havia uma regulamentação nacional específica para os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Cada instituição de ensino superior tinha autonomia para definir seu próprio currículo e nele configurava, em geral, a compreensão de prática de ensino e não de estágio. Essa distinção será abordada posteriormente pelos documentos oficiais, sobretudo, por influência, no caso das licenciaturas, de estudos como o de Pimenta e Lima (2006). De acordo com as autoras:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (Pimenta; Lima, 2006, p. 5).

À luz dessa compreensão e seguindo os dispositivos exigidos pelas atuais DCNs (2019), a prática foi curricularizada nos Projetos de Curso com a carga horária mínima de 400h e passou a compor integral ou parcialmente alguns componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Isso impulsionou o reconhecimento de que os licenciandos deveriam ter um maior contato com o futuro ambiente de trabalho e a cultura docente, o que implica suas práticas, rotinas, crenças, e com a experiência das pessoas que fazem a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um marco importante na reestruturação dos projetos

pedagógicos dos cursos (PPCs) de licenciatura, pois estabeleceu a obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados como parte integrante dos cursos de graduação. Ela definiu diretrizes gerais para a educação no país e determinou que os estágios devem ser orientados por profissionais qualificados e integrados à carga horária mínima do curso.

Após a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu diversas resoluções e pareceres que detalharam as diretrizes específicas para os estágios supervisionados. Essas normativas visaram garantir a qualidade da formação dos futuros professores, especificando aspectos como a carga horária mínima, a supervisão adequada por profissionais da educação, os objetivos e as competências a serem desenvolvidos durante o estágio. A partir de 25 de setembro de 2008, passou a vigorar a Lei nº 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, revogando a Lei nº 6.494/77, segundo a qual:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Embora nessa Lei o estágio supervisionado tenha sido reconhecido como parte do processo educativo, sua aplicação nas mais diversas áreas do conhecimento ainda gera certos incômodos conceituais, a exemplo do estágio nas ciências humanas, ciências exatas ou ciências da vida. Nas licenciaturas, de modo particular, o estágio demanda, além de toda regulamentação prevista legalmente, um trabalho particularizado entre as partes que o compõem: a instituição formadora, as escolas concedentes e o próprio estagiário. Nesse sentido, não se trata apenas de orientar o estagiário para a regência, momento singular do estágio, mas fazê-lo compreender que sua ação é, de fato, situada, contextualizada e direcionada.

Nas licenciaturas, o estágio supervisionado também foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, que instituiu, nos últimos anos, Diretrizes Curriculares, estabelecendo carga horária e objetivos a serem cumpridos pelos licenciandos. Das orientações publicadas pelo CNE, destacamos a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, na qual encontramos a prática como estágio, como o estabelecido no art. 12:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

No art. 13 das Diretrizes Curriculares de 2015 (Resolução nº 15/2015), a prática e o estágio passam a ser concebidos como elementos distintos, mas constitutivos e complementares da formação:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

[...]

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Diferentemente da prática, o estágio supervisionado, enquanto componente curricular, deve proporcionar o exercício da profissão futura ao longo de, no mínimo, 400h. Em muitos cursos de licenciatura, essa carga horária é subdividida para atender diferentes etapas do estágio: a observação, a participação em sala de aula e a regência. Em algumas situações, também são priorizadas subdivisões que deem conta das especificidades da Educação Básica: ensino fundamental ou médio.

Essa disposição do estágio exige, de fato, um trabalho colaborativo, construído de forma conjunta entre o professor que acolhe o estagiário, o professor orientador e o próprio estagiário acerca da proposta curricular da escola, da realidade da turma ou ano e dos objetos de conhecimento que constituirão a ação do estagiário. Como salientado por Pimenta e Lima (2006, p. 20), “Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades”.

Os estágios supervisionados foram, aos poucos, institucionalizados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, com a definição de etapas, metodologias e critérios de avaliação. Isso contribuiu para uma maior padronização e qualidade na formação dos futuros professores, alinhando a teoria à prática e preparando-os melhor para os desafios da carreira docente. Ao longo dos anos, também incorporaram inovações pedagógicas e tecnológicas, como o uso de tecnologias digitais na sala de aula, a ênfase

em práticas inclusivas e a integração de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Essas atualizações visam preparar os estudantes para lidar com um cenário educacional dinâmico e diversificado. Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a garantia da qualidade dos estágios em todas as instituições de ensino, a formação adequada dos supervisores e a adaptação dos estágios às demandas reais das escolas e comunidades. A busca por uma formação docente mais qualificada e alinhada às necessidades contemporâneas continua sendo um objetivo constante na evolução dos estágios supervisionados.

Em síntese, a história do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil reflete um processo de amadurecimento e regulamentação que busca cada vez mais integrar teoria e prática na formação dos futuros professores, contribuindo para a melhoria da educação no país.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: FICHAS AVALIATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Por meio de um estudo exploratório, de natureza qualitativa (Chizzotti, 2003), analisamos quatro fichas de avaliação (ou de acompanhamento) do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. As fichas reúnem concepções de estágio, de trabalho colaborativo de formação e de saberes necessários à formação. Essas concepções guiarão a leitura apresentada e nos permitirão dar visibilidade aos avanços desse componente curricular na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa.

As fichas foram coletadas livremente nos sítios de suas instituições, como segue:

Quadro 1 – Fichas analisadas

Instituição	Endereço de acesso
Ficha 1 – IFMG – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Instituto Federal de Minas Gerais, campus Congonhas	https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/licenciatura-em-letras-5
Ficha 2 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Erechim	https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/Ficha-de-avalia%C3%A7%C3%A3o.docx
Ficha 3 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR ORIENTADOR – Universidade Federal do Espírito Santo, campus de Alegre	https://graduacao.alegre.ufes.br/sites/graduacao.alegre.ufes.br/files/field/anexo/ficha_de_avaliacao.pdf
Ficha 4 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Universidade Federal de Sergipe, UAB	https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14545816022012Estagio_Supervisionado_em_Ensino_de_Letras_aula_5.pdf

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

A partir dessa amostra, discutiremos dois pontos centrais na condução do estágio supervisionado: a concepção subjacente de estágio que orienta a atividade e os saberes necessários à formação docente.

CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, observamos que todas as fichas adotam critérios ou perguntas que devem ser respondidas com uma nota (em geral de 0 a 10), a indicação de um conceito (de excelente a ruim) ou, ainda, a sinalização de que o estagiário atendeu parcial ou totalmente

o critério avaliado. As fichas aqui analisadas são destinadas ao professor que acolhe o estagiário. No que tange à concepção de estágio, as fichas, em geral, reiteram a definição prevista legalmente, uma vez que exploram a atividade do ponto de vista técnico. Vejamos, a seguir, as questões constantes na Ficha 1.

AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE REGÊNCIA

1. Planejamento de ensino (avaliar em linhas gerais sua pertinência)
2. Objetivos do planejamento (objetivos condizentes com proposta?)
3. Desenvolvimento do planejamento (ocorreu como planejado?)
4. Redação do planejamento (há clareza no que se pretende?)
5. Recursos metodológicos (como foram utilizados os recursos?)
6. Atividades propostas (condizentes com a proposta?)
7. Atividades avaliativas (como foi a avaliação do proposto?)
8. Desinibição e domínio da turma
9. Estratégias de motivação
10. Cumprimento do tempo

Observações gerais e informações complementares.

A denominação técnica aqui tem relação com as atividades profissionalmente previstas para o exercício da docência: planejar e executar, descrever recursos metodológicos, produzir atividades, cumprir o tempo de aula. De modo subjetivo, dois aspectos colocam o futuro professor diante da tarefa de usar ou recorrer a “estratégias de motivação” e demonstrar “desinibição e domínio da turma”.

Realidade semelhante, em termos de concepção de estágio, é retratada nas demais fichas adotadas neste estudo. No que diz respeito aos saberes docentes, nesta ficha, observamos que se voltam para saberes da formação profissional e curriculares (questões 1, 2, 3, 5, 7 e 9), uma vez que se ancoram em conhecimentos da área pedagógica sobre como planejar, como avaliar e como engajar os alunos nas atividades propostas. Envolve, também, o que se constrói como conhecimento pedagógico ligado a uma fundamentação técnica que se volta para o fazer docente. Identificamos que evoca os saberes disciplinares, relacionados especificamente aos conteúdos da disciplina de Português (questão 6). Há, ainda, outros saberes subjacentes a esses questionamentos que são ligados aos conhecimentos que estamos chamando de pessoais e atitudinais, pois dizem respeito a aspectos mais subjetivos referentes à atitude e à responsabilidade, como podemos observar nas questões de 8 a 10. Esses saberes podem, sim, ser orientados no processo formativo inicial sobre a forma de saber profissional, mas dificilmente constituem “matéria” na graduação.

Seguindo a mesma compreensão de estágio da ficha anterior, a Ficha 2 também explora aspectos pontuais e objetivos da atividade de estágio, vejamos:

1. Conteúdo do plano de trabalho em estágio
2. Interesse e assiduidade
3. Preparo do Relatório de Estágio
4. Revisão e correção do relatório
5. Cumprimento das metas previstas e prazos.

Na Ficha 2, o que se percebe é uma noção restrita sobre o que o futuro professor de Língua Portuguesa precisa conhecer para atuar como docente dessa área do saber. Na questão 1, extremamente vaga, entendemos se voltar para saberes curriculares assim como em 5, ou seja: O conteúdo apresentado atende ao que

se espera de um plano de trabalho? Em 2, diríamos se relacionar a questões pessoais e atitudinais, tendo em vista que o interesse é uma predisposição ou inclinação individual; embora assiduidade seja da ordem do concreto, pois pode ser definida pela quantificação de presença e falta. Em 3 e 4, enseja saber disciplinar sobre como escrever e revisar um texto pertencente aos gêneros acadêmicos, porém não são saberes ligados ao conteúdo de Língua Portuguesa a ser trabalhado com os discentes.

Na Ficha 3, também solicitando a sinalização quantitativa (cada item tem valor máximo de 1 ponto, totalizando a nota do aluno em, no máximo, 10 pontos) do professor supervisor de estágio quanto ao cumprimento das atividades, encontramos:

1. Cumprimento das atividades: a quantidade de tarefas e atividades cumpridas, considerando o Planejamento das Atividades do Estágio e as condições para sua execução.
2. Desempenho nas atividades: a qualidade do trabalho realizado, tendo em vista o que você considera o desejável.
3. Criatividade demonstrada: a capacidade de sugerir, projetar ou executar modificações ou inovações durante a realização das atividades do estágio.
4. Conhecimento: domínio de conhecimentos técnicos ficou demonstrado no desenvolvimento das atividades do estágio.
5. Interesse e iniciativa: o aluno teve interesse e iniciativa para aprender e desenvolver novas habilidades no desenvolver das atividades do estágio.
6. Assiduidade e pontualidade: o aluno foi assíduo e pontual no cumprimento do estágio.
7. Disciplina e Ética Profissional: as normas e regulamentos internos da empresa foram cumpridos com disciplina e ética.

8. Sociabilidade: o aluno teve facilidade de se comunicar com os colegas e demais níveis gerenciais ao se integrar no ambiente de trabalho.
9. Cooperação: apresentou disposição de cooperar com os colegas no atendimento das atividades solicitadas.
10. Responsabilidade: o aluno foi responsável ao utilizar materiais, equipamentos e bens colocados à sua disposição, demonstrando o zelo necessário.

A partir de um conjunto diversificado de critérios, a Ficha 3 reitera pontos já discutidos acerca da profissão docente na Ficha 1, mas, ampliando outros aspectos da profissionalização, explora “desempenho nas atividades”, atentando para a qualidade do trabalho realizado; “criatividade demonstrada: a capacidade de sugerir, projetar ou executar modificações ou inovações durante a realização das atividades do estágio”; “disciplina e ética profissional: as normas e regulamentos internos da empresa foram cumpridos com disciplina e ética”; “sociabilidade: o aluno teve facilidade de se comunicar com os colegas e demais níveis gerenciais ao se integrar no ambiente de trabalho”; e “cooperação: apresentou disposição de cooperar com os colegas no atendimento das atividades solicitadas”. Esses critérios, de alguma forma, ampliam o debate sobre a formação inicial docente porque incluem uma parcela do perfil profissional que se constrói na situação de estágio, a exemplo de ocasiões nas quais o estagiário precisará fazer escolhas criativas sobre sua própria atuação em sala de aula, algo em geral difícil, uma vez que a criatividade não se configura como um conhecimento aprendido sistematicamente em uma licenciatura. É possível arriscar em uma prática ou uma postura a ser estimulada em diversas situações da atuação docente, inclusive naquelas cujo objeto é a reflexão sobre o ensino de língua e literatura, por exemplo.

A criatividade, assim como a sociabilidade, a disciplina, a ética profissional e a cooperação, caracterizam, nessa perspectiva, o sujeito professor, e nele, sua história pessoal, sua vivência com a

educação e sua relação com diferentes situações sociais que lhe permitiu pensar de forma empática e responsável. Nesse sentido, esses critérios resultam do desenvolvimento de diversas habilidades de natureza interpessoal que devem ser atentadas pelo curso, antes desse momento de preparação para a atuação profissional.

Quanto aos saberes, entendemos que essa ficha avalia um conjunto variado de saberes referentes à atividade docente, mas, principalmente, aqueles relacionados aos profissionais e aos curriculares (questões 1, 4, 6, 7 e 8). Outros saberes são mais interligados a questões pessoais e atitudinais, conforme mencionamos no parágrafo anterior (3, 5, 9 e 10). Nesse sentido, é importante refletir sobre como a formação inicial pode promover essas “qualidades” ligadas à criatividade, interesse, responsabilidade e cooperação. Entendemos que alguns desses conhecimentos serão possibilitados no exercício docente propriamente dito e, portanto, se constituirão saberes da experiência, uma vez que a carência dessas “qualidades” poderá comprometer o trabalho do professor.

Na Ficha 4, os critérios de avaliação também seguem direcionados para o professor orientador e/ou para o supervisor de estágio. Vejamos:

1. Segurança do conteúdo da aula.
2. Apresenta o conteúdo de forma clara, explicando e exemplificando as questões.
3. Responde às dúvidas dos alunos.
4. Mantém boa interação com os alunos.
5. Os conteúdos ministrados contribuíram para a formação educacional do aluno, de acordo com os princípios dos documentos curriculares do MEC.
6. O professor estagiário usou recursos didáticos apropriados para a aula.

7. Aplicou atividades para desenvolver a reflexão e o senso crítico do aluno.
8. Busca formas de motivar a classe.
9. Gerenciamento de classe e controle de disciplina dos alunos.
10. Cumpre as normas (horário e frequência regular) e o regulamento interno da escola.

Apesar de não trazer novos critérios para o debate, a ficha pontua algumas nuances da atuação do estágio que se diferenciam das demais, a exemplo do fato de as dúvidas dos alunos serem sanadas (critério 3), a pertinência dos conteúdos ministrados para a formação educacional do aluno (critério 5) e a aplicação de atividades que desenvolvam a reflexão e o senso crítico dos estudantes (critério 7). Essas particularidades, sobretudo as presentes em 5 e 7, ampliam o compromisso do estagiário, em um curto período de tempo, com uma formação geral dos discentes. Na rotina escolar, esses critérios necessitam de tempo para serem dimensionados pela ação e intervenção docente, visto prescindir de uma grande articulação que demanda conhecer o alcance da proposta pedagógica da escola e do planejamento que se efetua com os membros que fazem a própria escola. Por outro lado, esses critérios podem, a depender da condução de avaliação do estágio, proporcionar ao estagiário uma percepção de como a ação educativa não se faz de forma isolada, mas sempre coletiva, o que significa reconhecer que o estágio é uma etapa complexa, muitas vezes reduzida ao espaço de sala de aula ou à transposição adequada de certos conteúdos.

Nesta última ficha sob foco de análise, vemos que subjazem os saberes curriculares (questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9) e disciplinares (1, 2 e 3). Há, também, questionamentos que dizem respeito a aspectos pessoais e atitudinais (10). Importa ressaltar que algumas dessas questões podem envolver saberes da experiência, como controle de classe e motivação de alunos, pois, embora os currículos da

formação busquem fornecer tais conhecimentos, o exercício efetivo da docente permitirá melhor sistematização dos saberes curriculares e disciplinares.

Considerando que essa ficha pode ser preenchida tanto pelo orientador quanto pelo supervisor, cada critério será assinalado em uma escala de 0 a 10, sendo 0 um resultado insatisfatório e 10 o seu pleno atendimento. Embora reconheçamos a praticidade e a agilidade com as quais o avaliador indicará o que foi atingido, também constatamos a ausência de um parâmetro mais qualitativo que envolve a atribuição de um 3 ou um 10, por exemplo. Considerando que a situação de estágio se reveste de muitas variáveis do contexto de sala de aula, é relativamente difícil afirmar que “o professor estagiário usou recursos didáticos apropriados para a aula”, porque isso estaria condicionado à disponibilidade dos recursos ou à habilidade do estagiário para manuseá-los, por exemplo.

As quatro fichas revelam um cumprimento quase que total ao que se espera, legalmente, do estágio no curso de Letras-Língua Portuguesa: o planejamento e a execução de planos de aulas com foco no domínio do objeto do curso, a própria língua. Em uma direção diferente das discussões propostas por Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2004), as fichas provocam poucas ou nenhuma reflexão do licenciando sobre sua entrada em sala de aula e sobre os conhecimentos que articulou para vivenciar, em uma situação que antecede seu exercício profissional, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa sob a ótica dos critérios avaliativos presentes em fichas de estágio de

diferentes instituições de ensino superior nos permitiu explorar uma fase que, ao mesmo tempo que é síntese do processo formativo do futuro docente, é também uma oportunidade para dialogar com as concepções que fundamentam o perfil desejado de professor a partir daquilo que se considera ou não nesses instrumentos.

As fichas de estágio abordadas neste trabalho refletem, mesmo que enquanto amostra, uma concepção de estágio majoritariamente técnica; ou seja, a prática de estágio é fruto da ação do estagiário em uma dada escola e nela deve apresentar domínio do ciclo básico da atividade docente, há poucos aspectos de observação docente, planejamento, execução didática e condução ética, responsável e dinâmica da administração de sala de aulas. Nessa direção, observamos certa absorção de critérios que revelam traços do perfil pessoal e, ao mesmo tempo, profissional dos futuros professores.

Se considerarmos que o estágio também é uma atividade formativa que possibilita a reflexão sobre a prática docente, revelando um espaço que combina ação e reflexão, atuação e produção de conhecimento sobre o exercício docente, é possível admitirmos que as fichas estão distantes dessa possibilidade, o que condiz a uma lacuna dos cursos de licenciatura e um verdadeiro descompasso entre a pesquisa existente na área e os diferentes formas de absorção ou de incorporação do conhecimento produzido pelos cursos das instituições cuja ficha nos serviu de objeto.

Quanto aos saberes docentes necessários à formação inicial docente, é possível notar, por meio da análise das fichas, um direcionamento formativo generalista, uma vez que não há questões que busquem investigar conhecimentos que seriam específicos para o professor de Português. Ainda que haja questionamentos que se voltem para os saberes disciplinares, as fichas poderiam ser aplicadas para outras áreas formativas. Assim sendo, reforça certa imprecisão sobre quais saberes são próprios do campo de atuação do docente de Português. Esse fato dificulta a melhor definição do que é preciso

conhecer/saber para atuar como professor de Língua Portuguesa. Cabe destacar que, na análise das fichas, por vezes, houve dificuldade em classificar os saberes subjacentes, pois as questões podem pressupor mais de um saber docente e/ou não ser realmente possível classificar com base nas categorias definidas por Tardif (2002). Afinal, a prática docente requer os mais variados e complexos saberes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006. Disponível em <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf> Acesso em 15/06/2024. Acesso em: 6 jan. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Márcia Candeia Rodrigues

Professora da UFCG.

E-mail: marcia.candeia@professor.ufcg.edu.br

Andréa Jane da Silva

Professora da UERN.

E-mail: andreaiane@uern.br

3

Rogério Rauber

A INVENÇÃO DESOBEDIENTE: POR UMA ARTE LIVRE DA "CRIATIVIDADE"¹

1

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.3

RESUMO:

Numa análise crítica ao uso contemporâneo da palavra "criatividade", a identificamos como dispositivo subordinador da atividade artística a um misticismo romântico e ao produtivismo neoliberal. Atuando como fetiche semântico, ela despotencializa o fenômeno poético, induzindo ao utilitarismo consumista, à adaptabilidade alienante e à obsolescência programada. Em contraponto, mobilizamos o termo "invenção" para defender uma ética do risco, do não-saber e da autotelicidade. Entendemos esta nomeação numa chave para desvincular o artista da condição de "funcionário da criatividade" e assumir o protagonismo de práticas poeticamente potentes e imunes à cooptação.²

Palavras-chave: Criatividade, Invenção, Autotelicidade, Produtivismo, Práticas artísticas contemporâneas.

2

Este capítulo revisa, reescreve, recontextualiza, rearticula, atualiza, expande e complexifica nossas primeiras reflexões sobre este tema, publicadas no subcapítulo 4.2 (p. 192-201) de nossa tese de doutoramento (Rauber, 2021).

DISPOSITIVOS DA NOMEAÇÃO

Nomear é um dos atos inaugurais do desenvolvimento cognitivo. Ao atribuir nomes, categorizamos e estabelecemos bases para a comunicação, para o pensamento crítico/investigativo e para a construção simbólica. No campo da arte, a qualidade poética está vinculada à precisão terminológica. Designações vagas, inadequadas ou antinômicas despotencializam qualitativamente a investigação, a produção e a fruição artística.

Um exemplo de terminologia vaga no nosso campo de conhecimento é "interessante", como resposta fruitiva de um trabalho artístico. Neste contexto, "interessante" é palavra notoriamente imprecisa: pode sugerir desde uma leve curiosidade até uma profunda fascinação, sem quaisquer balizamentos qualificativos. Como termo inadequado podemos citar "primitivo" para designar manifestações artísticas que destoam da tradição eurocentrista. Carregando conotações colonialistas e teleológicas, "primitivo" pressupõe uma inferioridade ou até mesmo uma exotividade que demandaria condescendência para com seus autores. Já para exemplificar uma terminologia antinômica trazemos "pós-moderno", comum nas décadas de 1970 e 1980 para designar as manifestações artísticas que então já não se alinhavam com os pressupostos do período modernista.

A revisão e atualização terminológica requer um esforço conjunto de artistas e pesquisadores, numa análise crítica das origens e implicações dos termos existentes e a proposição de alternativas mais precisas e abrangentes. A adoção de novas terminologias deve ser acompanhada também de um trabalho reflexivo e informativo para que tais proposições sejam incorporadas pelo ecossistema artístico.

Em arte, contudo, este assunto ganha nuances complexas. Nossa atividade está ligada, embora não necessariamente, a um bilionário mercado. De 2019 a 2022, as vendas internacionais de artefatos artísticos cresceram 3% ao ano, alcançando US\$ 67,8 bilhões em 2022 (McAndrew, 2023, p. 14). Em 2023, houve uma retração de cerca de 4%, porém mantendo-se ainda acima do patamar pré-pandemia (McAndrew, 2024, p. 11). Segundo o relatório mais recente de Clare McAndrew, o mercado global voltou a declinar em 2024, quando as vendas caíram 12%, chegando a US\$ 57,5 bilhões, sem apresentar sinais de recuperação no primeiro semestre de 2025 e com os leilões públicos da Christie's, Sotheby's e Phillips registrando queda de 7% (McAndrew, 2025, p. 21). Ainda que com números em queda, estas quantias habitam um patamar de movimentações financeiras consideráveis.

Neste cenário, a arte performa paradoxos. Ao tentar capturá-la como ativo mensurável, o mercado acaba por evidenciar – talvez involuntariamente – a singularidade daquilo que apavora seus operadores: o risco. A poética não se confina em índices, liquidez ou desempenho; ela flui pelas frestas onde tais métricas falham. Cada tentativa de cooptação revela ainda mais a indomabilidade do fazer artístico. Nas resistências à domesticação e nas formas de existência que o mercado não consegue financeirizar, repensamos narrativas consolidadas sobre o chamado “processo criativo”.

Pois a arte pode enveredar por caminhos avessos ao pragmatismo, à produtividade e à lucratividade. E assim provocar rachaduras no sistema, colapsando projetos tecnoburocráticos. Estas características revolucionárias da arte são tangenciadas em muitas abordagens da “criatividade”, termo que colocamos entre aspas porque, como explicaremos mais adiante, nela estão embutidas concepções sabotadoras da atividade artística.

GENEALOGIA DE UM FETICHE

No cenário internacional, as pesquisas sobre “criatividade” ganharam repercussão a partir da década de 1950, segundo Virginia Kastrup (1999). Sobretudo nos EUA, atendendo interesses da indústria armamentista e de produtos descartáveis, cujas características de produção tornaram necessária a contratação de pessoas “criativas”. Desde então a “criatividade” teria sido “entendida como uma capacidade ou função de criação, distribuída, até certo ponto, por todos os seres humanos”, não como “um talento raro e excepcional”, mas sim “uma capacidade comum a todos os indivíduos” (Kastrup, 1999, p. 17-18).

Mas sabemos que os artefatos ou manifestações artísticas não se pautam por funcionalidades, apesar de poderem ter aplicações práticas intencionais ou até imprevistas. Daí a pertinência da noção de autotelicidade — um fazer que encontra sentido em si mesmo — não como atributo exclusivo da arte, mas como campo de experiências onde a ação faz sentido antes, durante e além de qualquer propósito exterior. Nesta direção, a artista Elena Asins afirmou:

Posso dizer que passei a minha vida construindo coisas. Que... Não sei até que ponto poderia chamá-las de obras de arte. Pois bem, são uma série de coisas mais ou menos efêmeras, mais ou menos pontuais, que fiz ao longo de toda a minha existência. E... Não sei com que intenção as fiz, mas o que tem sentido em si é a possibilidade de fazê-las. (Asins *in* Álvarez y Sevillano, 2020, 59’58”-60’29”³).

3 Tradução nossa. No original: “Puedo decir que me he pasado la vida construyendo cosas. Que... no sé hasta que punto podría denominar obras de arte. Bueno, son una serie de cosas que, más o menos efímeras, más o menos puntuales, que hubo haciendo a lo largo de toda la mía existencia. Y... no sé con que intención las he hecho, pero que sí he sentido es la posibilidad de hacerlas”

Quando testemunha que o sentido de seu trabalho está na possibilidade de fazê-lo, Asins não celebra uma essência mística da arte, mas afirma um fazer permeado por intenções, dúvidas, hesitações e intensidades que perturbam a lógica do desempenho. Essa condição é existencial e política. Nela, a arte se distingue de um mero fazer útil. O artista não é aquele que produz serventias, mas quem insiste num tipo de fazer instabilizador das próprias definições de utilidade.

Nem toda experiência artística é autotélica, assim como nem toda experiência autotélica é artística. Mas esta distinção impede projetar um idealismo anacrônico sobre a arte. Ao mesmo tempo, bloqueia sua redução ao paradigma funcional sustentador dos discursos sobre a “criatividade”. Ou, no extremo oposto, de submetê-la ao utilitarismo que o discurso “pró-criatividade” tende a naturalizar.

Daí a pertinência — e a complexidade — dos debates sobre fomentos. As lutas por políticas culturais pautadas pela justiça social não contradizem a autotelicidade da arte; ao contrário, reivindicam condições materiais justas para que práticas não subordinadas ao produtivismo possam existir. As costumeiras verbas minguadas não interditam o fazer artístico, mas restringem o acesso às condições de liberdade experimental, delimitando fronteiras de atuação. Quem é íntimo da prática poética sabe o quanto investimos quantidades absurdas de energia material, emocional, intelectual e corporal em iniciativas cujo retorno é incerto, fragmentário e, tantas vezes, inexistente. Esse paradoxo não nos torna idealistas ingênuos, mas evidencia que o fazer artístico opera num regime onde a relevância não se mede pelo lucro ou serventia, e onde a ação — quando autêntica — resiste a todas as tentativas de domesticá-la.

Tais características colocam sob suspeita muitas pesquisas no campo da “criatividade”. Situadas majoritariamente no campo técnico e psicométrico da psicologia, são investigações associadas a uma lógica instrumental que abordam a “criatividade” como

competência mensurável (Kastrup, 1999, p. 17-18). Apoiada nos estudos do filósofo francês Henri Bergson, a autora sustenta que a falha nestas abordagens é atribuir à “criatividade” duas funções: de um lado, desempenho avaliável em termos de eficácia; de outro, solução de problemas como fator de divergência em relação às respostas convencionais. Ora, o desempenhar produtivista ou o colocar-se para solucionar problemas já dados, são restritores da liberdade artística. Kastrup observa que enquanto para Bergson “criação” é propor problemas, as pesquisas sobre “criatividade” nem sempre apontam para esta natureza questionadora. Ao menos, não a ponto de evidenciar sua potencial ameaça aos poderes estabelecidos. E assim “acabam por subsumir a função de criação, em sua natureza imprevisível, a uma finalidade bem determinada, a solução de problemas” (Kastrup, 1999, p. 20). Por outro lado, a autora observa que a invenção “consiste num movimento de problematização das formas cognitivas constituídas” (Kastrup, 1999, p. 17). Ora, sabemos que colocar em risco o *status quo* pode provocar retrocessos autoritários. E este é o potencial revolucionário da arte.

De fato, em Bergson, a invenção liga-se à geração de problemas, não à sua administração — o que aproxima a arte de uma ética da perturbação. O filósofo francês diz não existir invenção comparável à do artista, sustentando que o impulso inventivo só logrou êxito na vertente evolutiva culminada no *homo sapiens*. Atravessando a espessura matérica, a consciência adquiriria a inteligência capaz de fazer coisas. Nesse processo, a invenção — inseparável da reflexão — se expandiria em liberdade (Bergson, 2005, p. 173-174).

Sem dúvida, há na arte uma inventividade umbilicada à liberdade. Desde os primórdios, a arte contesta o senso comum, operando rebeldias, provocações, rupturas de paradigmas. À semelhança do que ocorre na ciência e na filosofia, verificamos a insistência no pensamento crítico e nas buscas por elucidações que exigem constante aprimoramento dos métodos investigativos. Mesmo — ou sobretudo — quando esta procura engendra perturbações.

Se Bergson convida a pensar a arte sob o prisma da problematização, contexto no qual o conceito de “invenção” se insere melhor, é Ezra Pound quem vincula este termo ao ato artístico. Em *ABC da Literatura*, o poeta e crítico estadunidense classifica os escritores em seis patamares: 1) inventores: os descobridores ou exemplificadores de um novo processo; 2) mestres: aqueles que articulam tais processos e os usam tão bem ou até melhor que os inventores; 3) diluidores: aqueles que vem depois, mas são incapazes de realizar um trabalho equiparável aos inventores e mestres; 4) bons escritores sem qualidades salientes: desfrutam de uma época e lugar onde a literatura é prestigiada, havendo conhecimento disponível sobre como escrever bem; 5) beletristas: nada inventando, se especializam em nichos literários; 6) lançadores de modas: tem sucesso temporário, mas são irrelevantes para o campo literário (Pound, 2006, p. 42-43). Nesta eleição do termo “invenção” para nomear uma produção de qualidades inéditas, Pound a emprega hierarquizando. Não o faz contrapondo à denominação “criação”. Mesmo assim, tal uso tem repercussões significativas, analisadas mais adiante.

VOZES DISSIDENTES

As concepções embutidas em “criatividade” têm efeitos corrosivos para artistas, pesquisadores e trabalhadores culturais. Romantizando a persona “criativa” — ora como gênio iluminado, ora como motor simbólico da economia — naturaliza-se o produtivismo e, ao mesmo tempo, dissimula os danos sociais e pessoais que o acompanham. Por isso, embora amplamente apologizado em esferas educacionais e mercadológicas, o termo “criatividade” inquieta pensadores atentos às suas peculiaridades semânticas e implicações ideológicas. Daí trazemos artistas e professores cujas falas manifestam este incômodo.

Atuante nas artes visuais do Brasil, onde reside desde a década de 1970, o professor escocês Charles Watson, palestrante sobre o assunto, expõe com contundência seu mal-estar, não um mero capricho semântico, em relação aos cacoetes e ao mercantilismo que a palavra “criatividade” opera:

Eu odeio essa palavra... Você não a acha esquisita? “Criatividade”! Tornou-se tão banalizada – há sorvete “criativo”, há tudo “criativo”. Tenho certo nojo disso, mas não encontro outra palavra! Quanto à “inovação”, penso que esta questão da necessidade de produzir algo novo tem muito a ver com hábitos mercadológicos que nos dominam. [...] Vejo artistas extraordinários que simplesmente desaparecem quando o “momento” passa. Esses ciclos de ascensão e sumiço de artistas no cenário mundial lembram um pouco um *iPhone* que não funciona após um ano e meio. (Watson, 2015, 06’05”-07’28”⁴)

A aversão de Watson ao vocábulo aponta não apenas para sua banalização, mas denuncia subjetividades consumíveis, manipuláveis e descartáveis. Nesse cenário, autotelicidade e produtivismo colidem frontalmente, e a crítica à “criatividade” deixa de ser uma querela terminológica para se tornar um exame das forças que moldam — e deformam — o fazer poético.

Também em oposição ao discurso dominante, o designer e professor argentino Ronald Shakespear expõe seu inconformismo:

4 Por tratar-se de transcrição de fala oral proveniente de registro audiovisual, o trecho foi ajustado para adequação à linguagem escrita, com manutenção do conteúdo semântico. Na gravação original: “Eu odeio essa palavra... Você não a acha esquisita? [...] “criatividade”! Porque ficou uma palavra tão... Tem sorvete criativo, tem... Tudo é criativo, né? Eu tenho um certo nojo com isso, entendeu? Mas eu não acho outra palavra! [...] “Inovação”... Toda a questão da necessidade de produzir algo novo que de fato eu acho que tem muito a ver com questões e hábitos mercadológicos que dominam a gente, não? Há a necessidade de ter um novo produto. Eu vejo artistas hoje em dia que eu acho extraordinários mas que meio que sumiram porque o momento passou, entendeu? “Precisamos um novo produto”. Então, de vez em quando tem questões sobre a ascensão e sumiço de artistas no cenário mundial que lembram um pouco um *iPhone* que não funciona após um ano e meio (risos).”

[...] não sei muito bem o que significa essa coisa de “criatividade”, pelo menos no território do *design*. Sempre pensei que fosse um eufemismo dialético para expressar uma certa capacidade de caráter mágico, que alguns indivíduos têm para gerar situações de valor inovador. Um termo antidemocrático e discriminatório que privilegia certas pessoas em detrimento de outras. Nas ocasiões em que disse isso, notei alguma inquietude no público. Há 20 anos, em Cartagena das Índias, notei que as pessoas se levantaram de seus assentos e foram para suas casas. As pessoas cunham certas muletas que lhes permitem explicar o inexplicável. (Shakespeare, 2013, 08’15”-09’07”⁵)

A indignação de Shakespeare nasce do atrito entre a prática projetual e a gramática produtivista que impregnou o termo “criatividade” ao longo do século XX. Quando a descreve como “eufemismo dialético” impregnado de misticismo e elitismo, ele expõe uma capacidade supostamente distribuída entre todos que, na realidade, é mascarada pela retórica sobre “inovação”. Há conexões entre esta crítica e a de Kastrup: a ideia de “criatividade”, tal como consolidada, privilegia a eficiência e o mercantilismo, recalcando experimentações autotéticas. A enaltecida “liberdade criativa” é, na verdade, um dispositivo discursivo atrelado à produção de novidades descartáveis. Especialmente após 1945, quando a indústria bélica e o consumismo ganharam aceleração desenfreada.

Esta vinculação semântica a discursos gerenciais se evidencia tanto no design como nas artes visuais, embora cada campo manifeste peculiaridades. No design, como sugere Shakespeare, a “criatividade” funciona como um selo de legitimidade, atribuindo a alguns profissionais o estatuto de visionários enquanto outros são

5 Tradução nossa. Na gravação original: “[...] no sé muy bien qué quiere decir esto de creatividad, por lo menos en el territorio del diseño. Siempre he pensado que es un eufemismo dialéctico para expresar una cierta capacidad de carácter mágico, que tienen algunos individuos para generar situaciones de valor innovativo. Un término anti-democrático y discriminatorio que privilegia a ciertas personas por sobre las demás. Las veces que he dicho esto noté cierta inquietud en el público. Hace 20 años, en Cartagena de Indias, noté que la gente se levantaba de las butacas y se iban a sus casas. La gente acuña ciertas muletilas que le permite explicar lo inexplicable.”

invisibilizados. Nas artes, o termo pretende transformar poéticas em produtos escaláveis e aproximar o artista de um “operário de si”. Design e arte tornam-se, então, territórios disputados tanto por vetores domesticadores como por ideais emancipadores. E, ao observarmos as oscilações de modismos artísticos, como denuncia Watson, tal disputa fica evidente.

Estes depoimentos convergem para a mesma inquietação: qual a resistência artística possível à obsolescência programada? Jorge Ilegal, líder da banda punk espanhola Ilegales, não desafina ao fazer coro com Watson e Shakespear: “[...] isso de criação de canções, isso eu chamo caça de canções. Isso de criação... desde muitos milhões de anos não há criação alguma⁶”, referindo-se, provavelmente, ao misticismo implícito na palavra. E continua, apontando para as características antipragmáticas e até caóticas da atividade artística:

O que fazemos geralmente, e nisso consiste o fato cultural, é coletar influências ou dados ou muitas coisas, muitas coisas mais e reuni-las de uma maneira às vezes até aleatória. Muitos artistas, ora, o que fazem é uma espécie de colagem com coisas que vão encontrando nos lixos. Algumas são lixos intelectuais. Outras, lixo de puro lixo. (Ilegal, 2018, 03’02”-03’36”⁷)

A fala de Ilegal desmistifica a questão, mas também a desloca para o terreno do risco, do desvio e da precariedade material. Se, em Shakespear, a crítica recai sobre o elitismo implícito no vocábulo, e em Watson sobre sua diluição mercadológica, em Ilegal emerge um terceiro vértice: a arte como deriva, como montagem de restos, como operação que não se submete à ideia de originalidade ou novidade

6 Tradução nossa. No original: “[...] eso de creación de canciones, por eso digo la caza de canciones. Eso de creación... hace muchos millones de años que no existe creación alguna.”

7 Tradução nossa. No original: “Lo que hacemos generalmente y en eso consiste el hecho cultural es recoger influencias o datos o muchas cosas, muchas más cosas y reunirlos de manera a veces incluso aleatoria. Muchos artistas, pues lo que hacen es una especie de collage con cosas que se van encontrando por las basuras. Algunas son basuras intelectuales. Otras, basuras puras de basuras.”

higienizada. A descrição de uma colagem de detritos desmonta a fantasia de uma “criatividade” iluminada e autossuficiente, revelando o papel do encontro fortuito entre forças heterogêneas. É esse o acaso habitado/habitante pela/na arte: uma zona de fricção que o discurso da “criatividade” tenta colonizar, convertendo vitalidade em atributos mensuráveis.

Para o brasileiro Hélio Oiticica, “Criatividade é que nem natureza, é um naturalismo que não interessa. A criatividade perde o objetivo dela.” (Oiticica *apud* Carneiro, 2010). Quantificando a ocorrência do termo “invenção” em arquivos disponíveis no Programa Hélio Oiticica, do Itaú Cultural, a professora e pesquisadora brasileira Beatriz Scigliano Carneiro (2010) localiza 1971 como o ano de incorporação do vocábulo “invenção” no discurso do artista. A autora lembra que, nesta época, Hélio morava em Nova York e intensificou suas conversas com Haroldo de Campos — que então esteve na cidade, se encontrando com Hélio — e com Augusto de Campos. Este último foi um dos tradutores do *ABC da Literatura*, de Pound.

Porém Hélio não adotou “invenção” na chave hierárquica de Pound. Neto do anarquista José Oiticica (1882-1957), podemos pensar tal herança ideológica como indutora da sua abordagem às reflexões poundianas numa radicalização: “A invenção, ela é imune à diluição. A invenção, ela propõe uma outra invenção. Ela é a condição do que o Nietzsche chamava do artista trágico.” (Oiticica *in* Cardoso, 1979, 09:01”-09:12”). Ou seja, para Hélio, a invenção se colocaria num estado libertário avesso a quaisquer conciliações estéticas, daí a coerência da marginalidade autodeterminada do artista em relação ao mercado de arte. Como “artista trágico” Hélio não “cria” na pegada estetizante. Nietzscheanamente, ele “inventa” para transfigurar o caos existencial:

Na realidade a sucessão de obras é para fazer inteligível o que eu sou. Eu passo a me reconhecer através do que eu faço. Porque na realidade eu não sei o que eu sou. Porque se é invenção, eu não posso saber. Se eu já soubesse o

que seriam essas coisas, elas já não seriam mais invenção. Se elas são invenção, elas, a existência delas, é que possibilita a concreção da invenção. (Oiticica *in* Cardoso, 1979, 01'12"-01'53")

Para Nietzsche (1999), o "artista trágico" é aquele que enfrenta o caos, aceitando a instabilidade como afirmação da vida em sua potência. Afirmando-se "inventor", Oiticica assume riscos, recusando modelos consagrados e identidades formatáveis. Vinculando o trabalho à autoconsciência — "fazer inteligível o que eu sou" — Hélio enfatiza a noção de autotelicidade: "essas coisas", como diz, se destinam ao próprio vir-a-ser do artista e da obra, não num casulo narcísico, mas desvincilhado do senso comum sobre uma "criação" que flerta com supostas "verdades" interiores ou transcendentais. "Invenção" propõe abertura às experiências vitais: do não-saber à deriva experimental. Enquanto saberes prévios cristalizam modelos, a "invenção" oiticiciana desafia a ideia de um "processo criativo" linear, objetivo, controlável. Longe de uma mera preferência lexical, "invenção" propõe a vida como devir, não como produto. Nela, Oiticica instaura uma junção paradoxal de potência e precariedade, uma subjetividade instável de descobertas contínuas. O idealismo — que projeta no artista um "criador" abençoado ou um gênio atormentado — é superado pelo inventor, que lida com o mundo e consigo mesmo sem mistificações.

DA AURA ROMÂNTICA AO "OPERÁRIO DE SI"

No livro *En Los Límites de Lo Posible – Política, Cultura Y Capitalismo Afectivo*, Alberto Santamaría diz que a origem de todo o discurso sobre a "criatividade" está nos textos religiosos sobre um deus criando tudo a partir do nada. Mas é a partir do Romantismo,

segundo o autor, que esta ideia é incorporada como se algo divino se manifestasse na atividade artística, fato que poderíamos imaginar como motivador das palavras de Jorge Ilegal, citadas acima: “desde muitos milhões de anos não há criatividade alguma”. Santamaría lembra que a abordagem mística dos românticos era uma alternativa ao proselitismo racionalista do Iluminismo e também ao modelo de gestão supostamente racional do capitalismo. Embora não se referissem à “criatividade” explicitamente, o fizeram: 1) através da ideia de “gênio”, avessa a qualquer utilitarismo e 2) enaltecendo a infância, cujos atributos de liberdade e pureza deveriam ser resgatados. Neste contexto, o autor traz as palavras do pintor Caspar Friedrich: “A única fonte verdadeira da arte é o nosso coração, a linguagem de uma pura atitude infantil” (*in* Santamaría, 2018⁸). Philipp Otto Runge, outro pintor, foi mais enfático: “Temos que nos tornar crianças novamente para obter a perfeição” (*in* Santamaría, 2018⁹). Ainda sem o uso direto da palavra, este proselitismo à “criatividade” como atitude crítica vigorou desde o final do século XVIII até a primeira metade do século XX, localiza Santamaría. Porém, o vocábulo tardou a ser incorporado. O autor cita o *Oxford English Dictionary* (edição de 1972), onde o termo “criatividade” sequer circulava antes de 1875, quando A. W. Ward o emprega pela primeira vez ao comentar a “criatividade poética” de Shakespeare. No contexto hispânico, o panorama é ainda mais revelador: a palavra só aparece no dicionário da *Real Academia de la Lengua* em 1984!

Santamaría aponta também que, até o início dos anos 1950, “criatividade” não se aplicava a ações humanas, ficando restrita ao ambiente religioso e teológico. Com o advento da Guerra Fria, ela é trazida como um diferencial entre um mundo “livre” e outro “atrás da Cortina de Ferro”. O expressionismo abstrato estadunidense, mas sobretudo a publicidade, são as grandes vitrines desta diferenciação que acaba se constituindo em arsenal propagandístico. O autor situa

8 Tradução nossa. No original: “La única fuente verdadera del arte es nuestro corazón, el lenguaje de un ánimo infantil puro.”

9 Tradução nossa. No original: “Tenemos que volvernos niños otra vez para conseguir la perfección.”

nos anos 1950 e 1960 uma fabricação deliberada do próprio conceito: “criatividade” emerge de uma mescla entre política, publicidade, mercado de arte e impulsos individualistas. A partir daí, o termo passaria pelo que Santamaría define como “uma esquizofrenização”, pois conservaria um halo de pureza espiritual — resíduo do romantismo — enquanto seria designado como força motriz da economia. O autor ironiza: a dimensão espiritual deixa de incomodar quando pode ser colocada para trabalhar. E conclui que a “criatividade” foi convertida em armadilha para a classe trabalhadora.

Observamos que muitos discursos sobre o “processo criativo” se fazem com ausência de problematização política. Predomina uma pulsão motivacional. E constatamos uma perversidade quando levamos em conta que nem todos temos as mesmas capacidades cerebrais, tampouco os mesmos condicionantes sociais. Assim desvinculada do contexto social, a abordagem motivacional é conhecida como “positivismo tóxico”. Esta proposição de pseudossoluções individualistas para problemas coletivos é uma das causas da depressão contemporânea. Ela contribui para a falta de mobilização da sociedade frente a uma conjuntura de precarização das condições de trabalho e de descomunal concentração de renda e poder. É aí que nós, artistas, de quem sempre se exigiu “trabalhar por amor” somos apresentados como exemplo a seguir, como diagnostica o filósofo, historiador, crítico de arte e professor Georges Didi-Huberman: “Hoje, a liberdade e a autoridade do artista são fetiches, coisas que escondem a ausência de liberdade de todos os outros.” (Didi-Huberman, 2017).

Neste status de fetiche, a figura do artista é ferramenta ideológica para neutralizar o mal-estar social e normalizar a precarização, sugerindo recompensas emocionais como substituto virtuoso para a insegurança material. Este é o cerne da captura: converter a potência poética em um mero adjetivo funcional. A observação de Didi-Huberman desnuda a perversidade na retórica “pró-criatividade”: estetizando a desigualdade, ela é legitimada. O enaltecimento idealizado do artista serve como álibi para um

regime que exige performances incessantes de autossuperação, enquanto esvazia condições efetivas de vida digna.

Nesse ponto, evidenciamos as peculiaridades estruturais da questão. Frente a elas, Oli Mould, autor britânico, é ainda mais contundente, já no título do seu livro: *Contra a Criatividade*. Se Didi-Huberman desnuda o artista num espelho invertido da ausência de liberdade autêntica, Oli Mould investiga o sistema que forjou esse espelho. Seu texto desvenda mecanismos pelos quais a “criatividade” é apologizada para fabricar não apenas produtos materiais, mas sobretudo uma subjetividade refém da precarização. Publicado contemporaneamente ao de Santamaría, o livro também se ancora numa crítica política. Logo nas primeiras páginas, Mould observa que aqueles que perpetuam a exclusão social numa contemporaneidade de superabundância reformularam a ideia de “criatividade” de modo a colocá-la a serviço de seus interesses. Na configuração atual, ser “criativo” seria apenas continuar alimentando as engrenagens do mesmo sistema — uma “criatividade funcional” à reprodução do status quo (Mould, 2018, p. 5-6). Para o autor, o chamado “trabalho criativo” aprofunda a precarização contemporânea: elimina a necessidade de espaços físicos estáveis, desmonta direitos trabalhistas e contratos de longo prazo, além de se infiltrar no que deveria ser tempo livre, exaurindo a esfera doméstica e as reservas afetivas. Por isso, sustenta Mould, trata-se de uma modalidade de trabalho alinhada ao *ethos* neoliberal, por corroer práticas coletivas, fragilizar estruturas públicas e desfazer qualquer forma de solidariedade laboral. Em última instância, afirma o autor, o “trabalho criativo” opera de maneira profundamente antisocial (Mould, 2018, p. 38). Esta abordagem, junto à de Santamaría, contrasta com os demais livros disponíveis sobre o assunto, quase todos numa pegada “apolítica” (entre aspas, porque sabemos que a suposta neutralidade é a pior espécie de política).

No senso comum, a tal “criatividade” seria emancipadora pessoal e coletivamente. Porém, relações de trabalho cooperativas, autogestionárias e igualitárias não figuram entre as propostas

de muitos gurus “criativos”, vendedores de placebos meritocratas tipo “seja o empresário de você mesmo”. Na contramão, Mould propõe que o trabalho criativo liberte o nosso revolucionário interior (Mould, 2018, p. 52).

POR UMA INVENÇÃO DESOBEDIENTE

As convergências entre Kastrup, Asins, Bergson, Watson, Shakespear, Illegal, Oiticica, Nietzsche, Santamaría, Didi-Huberman e Mould nos fazem corroborar a percepção de que a nomeação “criatividade” é contraindicada. Não se trata de idiosincrasia, mas de um diagnóstico sobre a engrenagem histórica que pautou “criatividade” como palavra de ordem — ora messiânica, ora empresarial, mas sempre alinhada ao produtivismo. Evidências antigas e contemporâneas convergem para um mesmo ponto: a noção de “criatividade” jamais foi neutra. Isso porque a vida humana se dá majoritariamente, na pólis e até mesmo porque nossa subjetividade foi maciçamente capturada por dispositivos algorítmicos que sequestram a intimidade e manipulam a coletividade. A mídia oligopolizada celebra panaceias “criativas” supostamente desprovidas de implicações políticas, enquanto alternativas autenticamente qualificadoras da vida são empurradas para as margens, caricaturadas, silenciadas ou combatidas de maneira venal, impedidas de ocupar debates minimamente honestos. Nesta conjuntura, o termo “criatividade” carece de densidade crítica. Formatada como palavra-fetice, é instrumentalizada conforme os apetites do mercado e suas urgências por modismos.

Daí optarmos, em nossa pesquisa, por eleger “invenção” como conceito norteador, tal como indicado por Virginia Kastrup e por Hélio Oiticica. Refratário a misticismos e mercadologias, “invenção” sugere um fazer onde disciplina e risco se simbiotizam — é um fazer aberto às sutilezas da serendipidade e às abnegações

autotéticas. Assim entendida, a invenção não celebra o virtuosismo individualista, mas os devires prospectantes, as atitudes avessas ao autoritarismo de plantão e às promessas de lucro decorrente do desempenho imediato. Tal escolha conceitual também recupera a autotelicidade como dimensão vital na prática artística: não como idealismo romântico, mas como afirmação de sentidos poéticos opostos às exigências por métricas, entregas, retornos sobre investimentos. Nesta condição, a invenção repele a lógica utilitarista e (re) instaura formas de viver, desejar e imaginar.

Oitica e Nietzsche aguçam nossa crítica. O primeiro, incorporando a invenção como condição do artista trágico; o segundo, ao propor o abandono das ilusões teleológicas. Atiçados por eles, podemos nos desvencilhar da condição de meros “funcionários da criatividade”, para protagonizar a construção de sentidos. Esta ética — simultaneamente rigorosa e indisciplinada — implode a gramática produtivista da “criação”, devolvendo à arte sua potência vital. Reiterando a vulnerabilidade processual e metodizando o não-saber, a arte se reabre ao risco.

Quando uma palavra se mostra equivocada, outras podem emergir. Não como slogans, mas como novas possibilidades simbólicas. Pois nenhuma renomeação, por si só, resolve os impasses que descrevemos. Renomear não é uma solução mágica, mas uma mudança de perspectiva — um reposicionamento viabilizador de outras miradas, sintonizadas com as práticas em nosso campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Javi y SEVILLANO, Olga. **Aquí no hay nada que comprender. Un documental sobre Elena Asins.** Museo Reina Sofía. Disponível em www.museoreinasofia.es/actividades/documental-elena-asins. Acesso em 17 de outubro 2025.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARDOSO, Ivan. **H.O.** Produção de Fernando Carvalho e Ivan Cardoso. Direção Ivan. Cardoso. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em vimeo.com/100591883. Acesso em 22 nov. 2025.

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. **Hélio Oiticica: Invenção e vida-artista**. Seminário Hélio Oiticica – Museu é o Mundo. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. Disponível em www.facebook.com/claudio.s.brito/posts/vivaaarte-cl%C3%A1udio-brito-cl%C3%A1udio-brito-ii-cl%C3%A1udio-brito-ii-cl%C3%A1udio-brito-iii-luiz/10222586185443415/. Acesso em 25 nov. 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *In*: AUGUSTO, Daniel. **“O artista se tornou figura da liberdade”, diz filósofo Didi-Huberman**. Entrevista no Caderno Aliás de O Estado de São Paulo. 20 mai 2017. Disponível em alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-artista-se-tornou-figura-da-liberdade-diz-filosofo-didihuberman,70001793303. Acesso em 28 ago. 2018.

ILEGAL, Jorge. **Conferencia “Manual para cazar canciones”**. Disponível em youtube.com/watch?v=mBR0nyD3T-c. Acesso em 03 nov. 2025.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

MCANDREW, Clare. **The Art Market 2023**: A report by Art Basel & UBS. Art Basel and UBS, 2023. Disponível em theartmarket.artbasel.com/download/The-Art-Basel-and-UBS-Art-Market-Report-2023.pdf. Acesso em 27 jul. 2024.

MCANDREW, Clare. **The Art Basel and UBS Global Art Market Report 2024 by Arts Economics, 2024**. Disponível em theartmarket.artbasel.com/download/The-Art-Basel-and-UBS-Art-Market-Report-2024.pdf. Acesso em 27 jul. 2024.

MCANDREW, Clare. **The Art Basel and UBS Survey of Global Collecting 2025 by Arts Economics**. Disponível em theartmarket.artbasel.com/download/The-Art-Basel-and-UBS-Survey-of-Global-Collecting-in-2025.pdf. Acesso em 21 nov. 2025.

MOULD, Oli. **Contra la creatividad: Capitalismo y domesticación del talento**. Editorial Alfabeto. Edição Kindle.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento Da Tragédia: ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. 2ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RAUBER, Rogério. **PictoDialogias**: cartografando perguntas [e algumas respostas] às dinâmicas de expansão, planificação e reexpansão da pintura. Tese de doutorado. Instituto de Artes da Unesp, 2021. Disponível em hdl.handle.net/11449/215792. Acesso em: 24 maio 2023.

SANTAMARÍA, Alberto. **En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo (Pensamiento crítico)**. AKAL. Edição Kindle.

SHAKESPEAR, Ronald. **Nunca pidas permiso | Ronald Shakespear | TEDxRiodelaPlata**. 31 oct. 2013. Disponível em www.youtube.com/watch?v=EFdEmbuikOw. Acesso em 18 nov. 2025.

WATSON, Charles. **A arte pelo prisma da ciência. Entrevista a Aderbal Freire-Filho. Programa Arte do Artista, 21/02/2015 - 00:30**. TV Brasil - Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Disponível em youtube.com/watch?v=xlh5hRWIKJU&t=1s. Acesso em: 29 out. 2019.

Rogério Rauber

Artista visual, doutor e mestre pelo Instituto de Artes da UNESP, com doutorado sanduíche e mestrado na *Facultad de Bellas Artes* da Universidade de Granada. Realizou oito individuais desde 1983 e várias coletivas desde 1977. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela UNISINOS e licenciatura em artes pelo Centro Universitário Claretiano. Bolsista CAPES no mestrado, doutorado e doutorado sanduíche.

Email: rogerio.rauber@unesp.br

4

Maria Silvia Nicolato Peixoto

INTEGRAÇÃO DE CORPO E VOZ EM PROCESSOS FORMATIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.4

RESUMO:

Este artigo retoma e atualiza a investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino das Práticas Musicais (UNIRIO), cujo foco central foi a integração entre corpo e voz em processos formativos. Anos após a conclusão da pesquisa, a continuidade da aplicação da metodologia em contextos diversos de ensino, oficinas e práticas artísticas favoreceu revisitar a proposta inicial e a reelaboração do material apresentado no mestrado, resultando em uma versão revista e ampliada do trabalho, que culminou no livro *Exercícios de corpo e voz para uma performance diferenciada*. A partir desse percurso, o artigo propõe uma reflexão sobre a permanência e a atualidade da abordagem, compreendendo corpo e voz, de maneira integrada, como recursos formativos que favorecem a autopercepção e contribuem para uma atuação mais consciente, com repercussões que podem ultrapassar o campo da performance. A experimentação de exercícios integrados favorece a criação de um espaço protegido de investigação pessoal, ampliando a percepção corporal e vocal. O texto destaca ainda o diálogo com áreas como educação musical, teatro e dança, bem como a relevância do intercâmbio entre universidade e prática profissional.

Palavras-chave: performance; corpo e voz; autoexpressão; música; processo formativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo retoma e reflete sobre a investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Ensino das Práticas Musicais, realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), cujo foco central foi a integração entre corpo e voz em ambiente formativo. Anos após a conclusão da pesquisa, a continuidade de sua aplicação em contextos diversos de ensino, oficinas e práticas artísticas favoreceu revisitar e atualizar a metodologia, o que levou à criação de uma versão ampliada do livro apresentado no mestrado, sob o título *Exercícios de corpo e voz para uma performance diferenciada*, publicado pela Editora Pimenta Cultural.

O livro resulta da observação de desdobramentos e atualizações no trabalho pedagógico e performativo. Dessa forma, o artigo propõe uma reflexão sobre a permanência e a atualidade do tema, considerando corpo e voz como dimensões de escuta, expressão e presença, tanto no campo da performance quanto na vida cotidiana.

Ao refletir sobre a atualidade do tema e as ressonâncias da metodologia, observa-se que sua aplicação não se restringe a alunos de canto em formação profissional, estendendo-se também a cantores amadores e a pessoas sem pretensões artísticas específicas. *No contexto da metodologia, os exercícios propostos favorecem a exploração e a percepção integrada de corpo e voz, reconhecendo a relação indissociável entre ambos.*

O objetivo inicial da metodologia foi criar, em sala de aula e durante o processo formativo, um espaço protegido de experimentação, no qual os alunos de canto pudessem investigar corpo e voz de maneira integrada, como facilitadores da autopercepção e da autoexpressão, com desdobramentos tanto no campo profissional, quanto no âmbito da experiência pessoal e cotidiana. Nesse sentido, a compreensão de corpo e voz como instrumentos não apenas da

performance em cena, mas também da vida cotidiana encontra ressonância na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, ao afirmar que o sujeito se constitui no mundo: “o mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo [...] não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty apud Murano e Furian, 2022, p. 2). Nesse sentido, a organização da percepção de corpo e voz não se refere à constituição de uma interioridade separada do mundo, mas à ampliação da consciência do sujeito em sua experiência situada, corporal e relacional.

EXPERIMENTAÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO: INTERCÂMBIO ENTRE A UNIVERSIDADE E A PRÁTICA PROFISSIONAL

A observação das oficinas integrativas de corpo e voz, realizadas com alunos de perfis diversos, evidenciou respostas de autopercepção e autoconfiança, vivenciadas de maneira natural e espontânea, ao mesmo tempo marcadas por envolvimento com o processo. Essa experiência revela a importância de proporcionar, em sala de aula, momentos de pesquisa pessoal nos quais o aluno possa reconhecer suas demandas, perceber-se em seu corpo e sua voz. Nesse sentido, a proposição de exercícios de corpo e voz no contexto formativo dialoga com práticas integradas, enriquecendo o trabalho pedagógico. Em um ambiente propício, marcado pelo respeito ao tempo pessoal de percepção de cada indivíduo em seu processo e pela ausência de pressões externas, favorece-se o aflorar da criatividade e da expressão pessoal, elementos que contribuem para a experiência performativa.

Momentos exploratórios em sala de aula incentivam a investigação dos alunos de forma natural e comprometida com o aprendizado, permitindo observar as respostas e interações entre corpo e voz, sem a imposição de padrões previamente estabelecidos ou a necessidade de se adequar a modelos estéticos ou conceituais. Esse contexto favorece o desenvolvimento de uma linguagem expressiva singular, fundamental no contexto formativo.

A realização de exercícios e pequenas apresentações em sala de aula, seguidas de espaços de compartilhamento e reflexão sobre as experiências vividas, contribui para dar voz aos alunos em seus processos de autodescoberta.

Esse caráter cíclico dos processos de aprendizagem, nos quais prática, reflexão e reelaboração se retroalimentam continuamente, não se encerra, mas se prolonga ao longo da vida prática, evidenciando a importância do diálogo entre a universidade e a prática profissional. A circulação de ferramentas oriundas de pesquisas desenvolvidas em ambiente universitário, disponibilizadas para contextos diversos de atuação pedagógica e artística, expande o alcance dessas investigações e favorece sua aplicação em diferentes campos formativos.

Tal perspectiva reforça a relevância do ambiente acadêmico como espaço de reflexão, sistematização e devolutiva de práticas que emergem da experiência.

Conforme Weil e Tompakov apud Peixoto (2025), pelo corpo é possível comunicar múltiplos aspectos da experiência humana, sendo fundamental, no processo formativo, criar condições para que essa comunicação ocorra sem o medo de se expressar, seja no campo da performance, seja no âmbito pessoal. Nesse tipo de aula, a experimentação de exercícios permite observar como corpo e voz respondem de maneira integrada, articulando emissão vocal e movimento corporal— seja a partir de trechos de repertório ou de textos — considerando como os alunos se sentem ao se apresentar, como

o corpo se organiza, como voz e corpo respondem e como se dá o deslocamento no espaço.

A possibilidade de experimentar o corpo estático, o corpo em movimento, os gestos e a emissão vocal sem expectativas imediatas ou cobranças externas favorece a compreensão simultânea da linguagem corporal e vocal. Nesse sentido, a abordagem de Jacques Dalcroze, educador musical suíço, conforme discutida em Peixoto (2014, 2025), contribui de maneira significativa ao enfatizar a experiência corporal como elemento fundamental do aprendizado musical, propondo que o contato vivencial com a música anteceda a representação formal de seus elementos. Tal perspectiva dialoga com a metodologia apresentada, ao valorizar a experimentação como caminho para a percepção das tensões, potencialidades e modos de organização do corpo e da voz, aspectos relevantes tanto para o palco quanto para outros contextos da vida profissional e pessoal.

Sob esse ponto de vista, a proposta não se orienta por critérios de acerto e erro na realização dos exercícios, mas pela percepção dos próprios limites e potencialidades, favorecendo a apropriação das singularidades e o fortalecimento da autoestima a partir de pequenas apresentações em sala de aula.

Ao revisitar a metodologia, observa-se como o diálogo com áreas correlatas — como educação musical, teatro e dança, contribui para a construção da abordagem — ampliando o campo de pesquisa, e possibilitando a circulação de ferramentas oriundas dessas investigações desenvolvidas em ambiente formativo, em diálogo com práticas pedagógicas e artísticas em diferentes contextos de atuação profissional.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de desenvolver tais propostas no âmbito acadêmico, oferecendo uma devolutiva que possa beneficiar profissionais de diferentes áreas, e não apenas aqueles vinculados às universidades. A lacuna inicialmente

percebida em relação à integração entre corpo e voz na formação de alunos de canto revela-se, ao longo da prática, uma lacuna mais ampla, presente também na formação de estudantes de outras áreas, cujos benefícios se refletem em aspectos como autoconfiança e autoexpressão.

A experiência, relacionada a esse tipo de abordagem, em contextos diversos de ensino e prática artística, evidenciou que a incorporação das dinâmicas de experimentação em sala de aula favorece a integração entre aspectos vividos dentro e fora do ambiente formativo, permitindo que os alunos pesquisem corpo e voz de maneira mais conectada à sua experiência cotidiana. Essa reflexão reforça um dos aspectos fundamentais do aprofundamento teórico proporcionado por cursos como o mestrado e o doutorado: a possibilidade de investigar, compreender e propor recursos que contribuam não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para o desenvolvimento humano.

PROCESSO FORMATIVO: CORPO E VOZ COMO ESPAÇO DE AUTODESCOBERTA E CAMPO RELACIONAL

Quando um indivíduo se organiza corporalmente — compreendendo corpo e voz como espaços de fala e de autopercepção — torna-se possível o desenvolvimento pessoal no ambiente formativo, englobando tanto o autoconhecimento quanto uma abertura à relação com o outro — fala e escuta. Nesse sentido, a fenomenologia de Merleau-Ponty oferece uma referência fundamental para pensar a experiência da presença do sujeito no mundo, entendido não como uma instância isolada, mas como um ser que se constitui em relação consigo, com o meio e com os outros.

Ao discutir a experiência perceptiva de relação com o mundo, Merleau-Ponty aponta esse campo marcado pela presença de outrem, compreendendo o corpo como lugar de experiência e de relação, fundado significativamente na noção de esquema corporal (Merleau-Ponty apud Veríssimo, 2012). Tal perspectiva encontra ressonância, conforme discutido por Veríssimo (2012), na leitura de Saint Aubert, ao descrever a “coexistência carnal” do corpo com as coisas percebidas e com os outros, ressaltando o caráter relacional da experiência vivida. Nesse sentido, Merleau-Ponty (apud Veríssimo, 2012) destaca a importância de estudos acerca do esquema corporal para uma melhor compreensão das “raízes sensório-motoras” do nosso ser no mundo. Essa compreensão contribui para pensar práticas formativas nas quais a percepção de corpo e voz se configuram como campo de experiência. Vale mencionar Bertazzo (apud Peixoto, 2025), ao apontar que a ausência de uma organização corporal adequada pode comprometer a estruturação da expressão do sujeito, uma vez que é pelo corpo que se organizam a fala, o gesto e a relação com o mundo.

Nesse horizonte, a organização da percepção de corpo e voz no processo formativo não se refere à constituição de uma interioridade separada do mundo, mas à possibilidade de o sujeito reconhecer-se em sua experiência. Ao favorecer abordagens práticas que investigam as respostas pessoais de corpo e voz, cria-se um terreno mais propício não apenas ao reconhecimento de si e de suas próprias demandas, mas também à relação com o outro, na medida em que a presença deixa de ser defensiva e passa a se configurar como espaço de encontro.

Essa dimensão relacional ganha ressonância ética e política na reflexão de Adriana Cavarero, ao afirmar que a voz humana — necessariamente singular e sexuada — não se reduz ao som, assim como o corpo não se limita à carne impessoal e irracional (Cavarero apud Guaraldo, 2007). Validar corpo e voz como presença no mundo

implica afirmar a própria existência e, a partir dela, tornar possível a relação com o outro em sua singularidade.

No campo da performance, essa perspectiva desloca o foco da exposição individual para a relação que se estabelece com aquilo que é dito, cantado ou narrado. A presença do outro passa a integrar o acontecimento performativo, transformando-o em espaço de troca, escuta e compartilhamento. De modo análogo, em ambientes formativos, a partilha das experimentações e apresentações favorece o reconhecimento mútuo e a construção de vínculos, criando condições para que o indivíduo em formação disponha de elementos que favoreçam uma percepção mais integrada de corpo e voz na relação consigo, com o mundo e com o outro.

Abordagens que integram um trabalho de corpo e voz de maneira concomitante, quando desenvolvidas como espaços de autodescoberta no processo formativo, configuram-se como um campo relacional no qual o sujeito pode experimentar modos mais integrados de atuar, seja no campo artístico, seja no âmbito pessoal. Essa compreensão sustenta a proposta apresentada neste artigo, ao articular formação e experiência como dimensões indissociáveis de um processo formativo em contínua construção. A partir dessa perspectiva, esse trabalho pode revelar efeitos que ultrapassam o momento da prática, alcançando dimensões mais amplas da experiência do sujeito.

CONCLUSÃO

Os resultados dessa abordagem revelaram-se produtivos não apenas para a prática pedagógica em sala de aula, mas também como contribuição para a pesquisa universitária, reforçando a importância de que as universidades permaneçam abertas ao diálogo com

profissionais que trazem sua prática como campo de investigação. Observam-se efeitos positivos tanto no campo da performance quanto no desenvolvimento de aspectos pessoais, como autoconfiança, desenvoltura e maior segurança na comunicação.

À luz das reflexões apresentadas, o processo de transformação pessoal e de compreensão de si, da relação com o mundo e com o outro, revela-se como um percurso que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, a produção artística individual evidencia essa trajetória, assim como a importância da continuidade dos estudos — seja no âmbito de pesquisa pessoal ainda que desenvolvida fora do ambiente acadêmico, seja em níveis de mestrado, doutorado ou outras formações — aqui entendidos como espaços de aprofundamento, reflexão e partilha do conhecimento, que contribuem para a produção e a circulação de saberes.

No contexto formativo, exercícios de corpo e voz e abordagens que incentivam a expressão dos alunos, em suas singularidades, ao mesmo tempo em que oferecem um campo fértil de exploração artística, favorecem uma maior integração na relação entre voz e corpo. À medida que essa integração se desenvolve, ela contribui para uma organização interna, incentivando a disponibilidade para encontrar a própria fala, bem como para a escuta, estabelecendo um lugar de troca, onde a presença do outro deixa de ser defensiva e passa a ser relacional, transformando-se em fonte de interação, e não de ameaça.

Nesse sentido, a autopercepção se revela, então, um elemento importante nesse processo, na medida em que ela contribui para uma reorganização interna que desloca o foco da preocupação com “como estou sendo visto” para a intenção de “o que desejo compartilhar”. Em ambientes formativos que valorizam a autoexpressão, a experiência em sala de aula se constitui como espaço de encontro e experiência partilhada.

Dessa forma, as práticas formativas que trabalham corpo e voz de maneira integrada configuram-se como um campo profícuo de aprendizagem, no qual expressão, autodescoberta, experimentação e a presença do outro se interrelacionam. Conclui-se que a metodologia e o tema desenvolvido se apresentam atuais e referências relevantes para profissionais interessados em abordagens formativas que integrem corpo e voz.

REFERÊNCIAS

BERTAZZO, Ivaldo. A arte também é educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XI, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37604/40318>. Acesso em: dez. 2025.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiana Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 8, n. 3, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300011>. Acesso em: dez. 2025.

GUARALDO, Olivia. Pensadoras de peso: o pensamento de Judith Butler e Adriana Cavarero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300010>. Acesso em: dez. 2025.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze**: sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: dez. 2025.

PEIXOTO, Maria Silvia Nicolato. **Exercícios de corpo e voz para uma performance diferenciada**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

VERÍSSIMO, Danilo Saretta. A noção de esquema corporal na filosofia de Merleau-Ponty: análises em torno da Fenomenologia da percepção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, abr. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100012. Acesso em: dez. 2025.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 71. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Maria Silvia Nicolato Peixoto

Maria Silvia Nicolato Peixoto, conhecida artisticamente como Silvia Nicolatto, é cantora, compositora, atriz, autora e educadora. Mestre em Ensino das Práticas Musicais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), possui bacharelado em Música e pós-graduação em Educação Musical e Arteterapia.

E-mail: silviapexis@gmail.com

5

Luís Rodolfo Cabral

**DISCURSO DE POSSE
DO GOVERNADOR FLÁVIO DINO:
ETHOS REPUBLICANO EM CONTEXTO
DE RUPTURA POLÍTICA NO MARANHÃO**

RESUMO:

Este artigo analisa o discurso de posse de Flávio Dino ao governo do Maranhão, proferido em 1º de janeiro de 2015. A partir da Análise do Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, da qual mobiliza as noções de ethos discursivo e cenas da enunciação, o objetivo é investigar os mecanismos discursivos de construção da imagem de si nessa fala pública. A análise evidencia que o discurso administra a tensão entre ruptura política e estabilização institucional, produzindo um ethos republicano sustentado menos por autodeclarações e mais pelo modo de dizer.

Palavras-chave: ethos discursivo, fiador, cenografia, Flávio Dino.

INTRODUÇÃO

O discurso político de posse constitui um momento privilegiado para a análise dos processos de construção do ethos, na medida em que articula, de forma concentrada, ritual institucional, legitimação do poder e projeção de um horizonte de ação futura. Trata-se de um gênero fortemente normatizado, no qual o enunciador não apenas assume formalmente um cargo, mas também produz uma imagem de si capaz de sustentar simbolicamente o exercício do poder que se inicia. Nesse sentido, o discurso de posse não se limita a uma fala protocolar: ele funciona também como produção discursiva na qual se registram expectativas e se delineiam princípios de governo a se instaurar.

No caso do discurso de posse de Flávio Dino¹ ao governo do Maranhão, proferido em 1º de janeiro de 2015, essa dimensão adquire relevância particular. A posse marca a interrupção de um longo período de hegemonia política associada à família Sarney, cuja influência sobre o Executivo estadual se estendeu, direta ou indiretamente, por décadas. A chegada de um governador identificado com a oposição a esse grupo configura, portanto, uma mudança significativa no cenário político do estado, produzindo expectativas de ruptura e redefinição de práticas de governo.

É nesse contexto que o discurso de posse se torna especialmente produtivo para a análise discursiva. Diante da necessidade simultânea de afirmar a mudança e de garantir estabilidade institucional, buscamos interpretar mecanismos discursivos pelos quais, nesse discurso, é construída a imagem de um governante legítimo e democraticamente eleito, evidenciando se e de que modo essa imagem inaugura um novo ciclo na cena política maranhense.

1 Desde 2023, é ministro do Supremo Tribunal Federal. Atuou como professor de Direito Constitucional da Universidade Federal do Maranhão. Foi juiz federal de 1994 a 2006. Em 2007, elegeu-se deputado federal; em 2015, elegeu-se governador do Maranhão, reeleito em 2018; em 2022, elegeu-se senador, tornando-se ministro de Justiça do governo Lula no ano seguinte.

Ancorado teoricamente na Análise do Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, este texto² mobiliza particularmente as noções de cenas da enunciação e de ethos discursivo, elaboradas por Maingueneau. Além desta introdução, o texto contempla ainda outras três seções: a discussão teórica, a apresentação do corpus seguida da análise, e as considerações finais.

CENAS DA ENUNCIÇÃO E ETHOS DISCURSIVO

Este texto sustenta-se na Análise de Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, que concebe o discurso a partir de, pelo menos, duas ideias-força: *i)* ele é assumido no bojo do interdiscurso; e *ii)* é assumido por um sujeito (Maingueneau, 2015).

Sobre a primeira ideia-força, a perspectiva enunciativo-discursiva não aborda o discurso como unidade relativamente autônoma, mas como intrinsecamente atravessado por outros discursos – anteriores, concorrentes ou simultâneos. Considera-se que nenhum discurso se produz a partir do zero: ele sempre se inscreve em uma rede de dizeres pré-existentes que o condicionam, orientam e limitam, mesmo sem marcação explícita dessa relação, dado que “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (Maingueneau, 2015, p. 28).

Assumir primado do interdiscurso implica reconhecer que ele precede logicamente o discurso individual, pois fornece o espaço de possibilidades em que um dizer pode emergir. Em outras palavras,

2 Este texto é uma versão ampliada e reelaborada da apresentação intitulada “A construção da identidade de Flávio Dino no Mdiscurso de posse: cenografia e ethos”, realizada durante o I Congresso Nacional de Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Maranhão, em 2018.

o interdiscurso não é um acréscimo interpretativo posterior, mas uma condição de existência do discurso, já que define o que pode ou não ser dito, quais posições são reconhecíveis, quais valores são mobilizáveis e quais sentidos são inteligíveis em um dado momento histórico.

A segunda ideia-força relaciona-se ao fato de que o discurso é apreendido como uma materialidade simultaneamente linguística e histórica, regida por normas relativamente estáveis, que produzem sentidos não preexistem ao dizer. Por esse prisma, compreende-se que o discurso é assumido por um sujeito, sem que isso implique concebê-lo como origem adâmica de sua própria fala, uma vez que ela é determinada pelo dispositivo de comunicação do qual provém; o discurso, afinal, está relacionado a um "sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário" (Maingueneau, 2015, p. 27, grifo no original).

Essa apropriação enunciativa desdobra-se na noção de cenas da enunciação. Tomado emprestado do domínio teatral, o termo "cena" remete ao caráter encenado da atividade discursiva, segundo a qual todo o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação e, simultaneamente, a válida por meio de seu próprio funcionamento. Com efeito, "o discurso pressupõe certo quadro, definido pelas restrições do gênero, mas também deve gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação" (Maingueneau, 2015, p. 117).

As cenas da enunciação articulam concomitantemente três dimensões enunciativo-discursivas: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde ao grande domínio discursivo ao qual o texto se filia (por exemplo: discurso político, religioso, jurídico, científico etc.). Ela define um horizonte enunciativo da legitimidade do dizer, estabelecendo quem pode falar, sobre o quê e em quais condições gerais. Trata-se de um enquadramento bastante

amplo, social e institucionalmente reconhecido, que confere ao discurso um primeiro nível de inteligibilidade e aceitabilidade.

A cena genérica diz respeito ao gênero do discurso, entendido aqui como dispositivo histórico e institucionalmente estabilizado. Cada gênero impõe coerções específicas: organização do texto, papéis desempenhados pelos enunciadores, lugar apropriado para a circulação, entre outros. A cena genérica funciona como um conjunto de normas implícitas, da ordem do gênero, que orientam tanto a produção quanto a interpretação do discurso a partir de determinadas “condições de êxito” (Maingueneau, 2015), próprias de cada gênero.

Essas duas primeiras dimensões correspondem ao “quadro cênico” e elas não bastam para explicar a singularidade de cada enunciação, sendo a cenografia aquela que corresponde à cena de fala propriamente dita, construída pelo próprio discurso. Diferentemente da cena englobante e da cena genérica, que são relativamente estáveis e anteriores à enunciação, a cenografia é produzida no e pelo discurso, coadunando a ideia de que “enunciar não é apenas ativar normas de uma instituição de fala prévia; é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação” (Maingueneau, 2015, p. 122). Em outras palavras, a noção de cenografia designa a maneira específica pela qual o discurso encena sua própria situação de enunciação, configurando posições enunciativas e tempo e espaço discursivos

Na dimensão discursiva elaborada pela cenografia, articulam-se quatro coordenadas (EU-TU-AQUI-AGORA), correspondendo respectivamente a enunciador, coenunciador, topografia e cronografia. O enunciador é a posição discursiva do sujeito que fala, e que não se confunde com o indivíduo empírico, pois o mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições enunciativas em discursos distintos. O coenunciador designa a figura do destinatário tal como ela é construída pelo discurso, pouco relacionada com o público efetivo da produção discursiva, mas com aquele projetado pela própria enunciação. A topografia corresponde ao espaço da enunciação, ou

seja, o lugar de fala discursivamente construído. E, finalmente, a cronografia participa da cena da enunciação ao situar o dizer em uma determinada relação temporal com o passado, o presente e o futuro.

Da cenografia deriva a imagem que o sujeito propõe para si no próprio discurso, o denominado *ethos* discursivo. Na perspectiva teórica adotada neste texto, *ethos* "é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma 'imagem' do locutor exterior à sua fala" (Maingueneau, 2008a, p. 17), que se apoia em diversas marcas, dentre as quais destacam-se: escolhas lexicais, organização sintática, modalidades enunciativas, formas de argumentação e posicionamento em relação ao coenunciador.

Na constituição do *ethos* discursivo, distinguem-se duas categorias: *ethos* dito e *ethos* mostrado. O *ethos* dito corresponde às declarações explícitas do enunciador sobre si mesmo e pode ser depreendido por enunciados autoatributivos presentes na própria fala do discurso. Já o *ethos* mostrado é construído de forma indireta, menos explícita, pois se manifesta nas escolhas linguísticas, na organização argumentativa e na maneira pela qual o enunciador é interpelado.

Distinguir essas duas facetas do *ethos* não implica que elas se anulem, pois "essa distinção é semelhante à dos pragmatistas entre *mostrar* e *dizer*: o *ethos* discursivo mostra-se no ato de enunciação, não é dito no enunciado" (Maingueneau, 2018, p. 323, grifado no original). Sendo assim, *ethos* discursivo não se reduz ao que o enunciador diz sobre si, mas envolve, sobretudo, o modo como ele diz, pois "o enunciador deve se conferir e conferir a seu destinatário, certo *status* para legitimar seu dizer" (Amossy, 2008, p. 16).

A noção de *ethos* discursivo afasta-se daquela relacionada à persuasão por argumentos, tal como compreendido pela Retórica, pois foca no processo de adesão dos sujeitos a certos discursos. Pode-se chamá-la de uma concepção "encarnada", sendo

uma dimensão discursiva que recobre não apenas o verbal, mas também a instância discursiva responsável por garantir a sua credibilidade, o fiador.

Diferentemente do sujeito empírico que fala, o fiador é uma entidade discursiva que emerge da própria cena enunciativa como suporte do dizer, dotada de caráter e corporalidade, pois a enunciação é se volta “para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir ‘fisicamente’ a um certo universo de sentido” (Maingueneau, 2008b, p.73). Nesse sentido, a noção de fiador está diretamente vinculada ao conceito de incorporação, de modo que o destinatário constrói essa instância discursiva dotada de propriedades físicas e psicológicas “apoando-se sobre um conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos que a enunciação contribui a fortalecer ou a transformar” (Maingueneau, 2018, p. 322).

Considerando o papel do fiador no funcionamento do ethos discursivo, distinguem-se três dimensões analiticamente articuladas, cuja relevância e hierarquização variam conforme o tipo de discurso e a materialidade considerada. A dimensão categorial refere-se aos papéis discursivos assumidos pelo enunciador em uma dada cena de enunciação, socialmente reconhecíveis e relativamente estabilizados. A dimensão experiencial corresponde às caracterizações sociopsicológicas associadas ao fiador do discurso, inferidas a partir da maneira de dizer, da corporalidade, da gestualidade e da cenografia. Por fim, a dimensão ideológica diz respeito às posições assumidas pelo enunciador no interior de um campo discursivo específico – no caso, o campo político –, não se reduzindo a filiações partidárias explícitas, mas envolvendo valores, prioridades e modos de conceber a ação pública. De todo modo, é importante compreender que, para caracterizar o ethos, os “analistas filtram de maneira drástica os elementos que eles julgam pertinentes em função do gênero e do tipo de discurso” (Maingueneau, 2018a, p. 322).

O ETHOS DISCURSIVO NO DISCURSO DE POSSE DE FLÁVIO DINO

A pesquisa inscreve-se no campo da Análise do Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, adotando os critérios metodológicos do empreendimento teórico elaborado por Dominique Maingueneau.

O *corpus* é constituído pelo discurso de posse de Flávio Dino como governador do Maranhão, proferido em 1º de janeiro de 2015³. As linhas do texto foram enumeradas para facilitar a identificação das marcas enunciativas e das escolhas lexicais.

Para uma primeira entrada de análise do *corpus*, iniciamos pela definição do quadro cênico (Maingueneau, 2015). A cena englobante é a do campo político, o que impõe certas coerções ao discurso, sendo a afirmação da legalidade democrática e a valorização das instituições talvez as mais significativas. Quanto à cena genérica, ela é a de um discurso de posse, proferido no Parlamento estadual, espaço que simboliza a mediação entre o Executivo e a sociedade. Essa configuração é também determinada pelo próprio gênero e, de certo modo, obriga o enunciador a reconhecer o Legislativo como parceiro legítimo da enunciação. Essa interpretação corrobora a hipótese de que, mesmo que o co-enunciador “não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, o simples fato de que um texto pertence a um gênero ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de ethos” (Maingueneau, 2008b, p. 71).

O coenunciador é marcado na cenografia a partir de expressões que enfatizam sua função representativa (*“representantes do nosso povo, das nossas regiões e cidades, dos mais diferentes segmentos sociais”* – linhas 2 e 3). Essas expressões ampliam o alcance

3

A íntegra do discurso está no final deste texto e pode ser encontrada no seguinte link: <https://vermelho.org.br/noticia/256426-1>.

do coenunciador, não se restringindo aos deputados presentes, mas também ao conjunto da sociedade maranhense que eles simbolizam. Assim, o discurso constrói uma cena em que, embora o destinatário imediato seja a Assembleia Legislativa, emerge como instância interlocutória indireta o povo do Maranhão, funcionando como horizonte último do dizer.

Quanto ao papel do enunciador, tem-se o lugar de governador empossado — *"venho a essa Casa tomar posse como governador do Maranhão"* (linha 1) —, mas rapidamente complexifica esse posicionamento ao evocar uma experiência anterior: *"Fui também parlamentar"* (linha 6). Ao remeter à trajetória política anterior, o enunciador convoca para si uma imagem já disponível no espaço público: a de um sujeito que conhece o funcionamento do Legislativo e que já esteve submetido às regras do debate parlamentar. Nesse sentido, pode-se falar em ethos prévio (Maingueneau, 2018a), que, no caso, funciona como recurso de legitimação do dizer em que o chefe do Executivo se posiciona como ex-parlamentar para evocar a expertise política de quem não somente já venceu nas urnas em outra oportunidade, mas também pertenceu àquele Poder, ainda que em outra esfera.

A coordenada enunciativa de lugar se marca pelas referências espaciais (*"essa Casa"*, *"esse Parlamento"* e *"essa instituição"* – linhas 2, 4 e 5, respectivamente), as quais, embora remetam a espaços físicos concretos, constroem também uma topografia de espaços simbólicos de poder e de função. Quanto à coordenada enunciativa de tempo, ela busca articular o presente do ritual de posse a um futuro de compromisso presente, notabilizado especialmente pelo uso dos verbos no futuro presente do indicativo (*"Digo isso para firmar um compromisso"*, *"não haverá distinção"*, *"jamais olharemos"* – linhas 10 e 15), os quais projetam e condicionam uma cronografia de ação governamental distinta do presente da enunciação.

No que se refere às escolhas lexicais, nota-se que elas organizam o discurso em torno de três valores – institucionalidade,

democracia e racionalidade administrativa –, depreendidos a partir de termos como *Parlamento*, *instituição*, *República*, *ambiente democrático* e *legitimidade*. Essas escolhas lexicais deslocam o foco do indivíduo para as estruturas do Estado, de modo que o governador eleito aparece menos como sujeito singular e mais como agente de uma ordem institucional. Ainda sobre as escolhas lexicais, chama a atenção a presença de termos técnico-administrativos, visível na enumeração de critérios como "*pertinência*", "*viabilidade financeira*", "*adequação constitucional*" e "*benefícios*" (linhas 12-13), que introduzem na cena certa racionalidade, afastando decisões baseadas em alinhamentos partidários ou interesses pessoais. A ação governamental é, pois, apresentada como resultado de critérios objetivos e verificáveis.

Considerando o princípio do primado do interdiscurso, podemos depreender um discurso antagônico que o discurso de posse rejeita, pois, pelas escolhas lexicais, sinaliza-se uma oposição a práticas políticas associadas à personalização do poder e conflitos entre interesses públicos e privados, embora esses aspectos não sejam claramente nominados.

Interpretamos que a não nomeação de adversários ou grupos políticos de oposição é um elemento de organização do discurso de respeito às regras democráticas e de conciliação, o qual o enunciador busca construir, de modo que a recusa em os nomear implica rejeição ao confronto e, ao invés disso, reitera a estabilização institucional. Essa cenografia reconfigura o contexto de ruptura política como reafirmação da democracia e do funcionamento regular das instituições, correspondendo a uma fala conciliatória que advém da própria enunciação – "qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente" (Maingueneau, 2008b, p. 75).

Notamos que, ao invés de personalizar a oposição, o enunciador organiza o discurso por meio de uma oposição lexical marcada

por termos mais abrangentes, que correspondem a marcadores temporais (*"Era dos favores"* × *"Era de Direitos"* – linha 38), princípios de gestão pública (*"lógica patrimonialista"* × *"igualdade perante as leis"* – linhas 42 e 34) e ética (*"cooptação"* × *"competição livre e aberta"* – linhas 39 e 34). Igualmente, essa dualidade também se manifesta na recorrência de marcadores de universalidade – *"todo o povo"*; *"todos, sem exceção"*; *"governador de todos os maranhenses"* (linhas 17, 118 e 118, respectivamente).

Por essas escolhas lexicais, emerge um fiador que rejeita a lógica amigo/inimigo e constrói a política como espaço de universalização de direitos, afastando-se das preferências particulares do governante. Fortalece essa imagem o enunciado das linhas 6-7, em que o operador "mas" enfatiza a insistência sobre o respeito à pluralidade política. O mesmo ocorre com o uso da negação absoluta (linhas 14 e 15), que funciona como um marcador da polêmica instaurada entre os dois discursos: o enunciado pode ser interpretado como uma retomada do discurso sobre "cor partidária" como critério relevante de ação política. Esses mesmos operadores de negação projetam a imagem de um governante guiado pelo princípio de que a ética é inegociável.

O ethos construído no discurso de posse sustenta-se no contraponto estabelecido com discurso rejeitado. O ethos ético e republicano, incorporado no fiador, não emerge apenas da adesão abstrata a valores democráticos, mas da necessidade de diferenciar-se de um passado político marcado pela concentração de poder, sem, contudo, produzir um discurso de ruptura agressiva. O enunciatador se apresenta como agente de mudança, porém uma mudança enquadrada pela legalidade, pela institucionalidade e pela moderação.

Observamos que, no discurso de Flávio Dino, o ethos não se constrói prioritariamente por autodeclarações, mas pelo modo de dizer; sobressai, então, o ethos mostrado em relação ao ethos dito. Ao lado do apagamento da personalização do poder, esse

conjunto de marcas linguísticas dá corpo ao fiador, instância que se impõe como origem aceitável do dizer. Nesse caso, corresponde a um agente republicano e um gestor racional. Sobre o primeiro, revela uma autoridade que não deriva de carisma ou pertencimento a grupos específicos, mas do alinhamento às instituições; sobre o segundo, o destinatário é levado a confiar no que o enunciador diz porque o discurso se ancora na objetividade. Em ambos os casos, o destinatário é convocado a apoiar-se em um “conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar” (Maingueneau, 2008a, p. 18).

Paralelamente, o enunciador investe também no papel de mediador por meio do uso do pronome plural em primeira pessoa (linhas 17, 27, 83), que descentraliza o papel individual e o amplia para o coletivo. Em segundo plano, nota-se ainda o apaziguamento dos conflitos políticos com o uso de expressões e verbos que remetem à expressão de sensibilidade e de convicção de um futuro melhor — *“sonhar”, “acreditar nos sonhos”, “cada coração”, “esperança e alegria”*. Essas escolhas lexicais atenuam a sobriedade inicial, humanizando o fiador, sem que ele perca a autoridade da liderança. Desse modo, o fiador amplia a potencialidade da adesão do coenunciador, uma vez que incorpora simultaneamente valores da competência técnica e da autoridade política, alinhados aos da confiança, empatia e esperança.

Sendo assim, partindo desses elementos linguísticos, identificamos as seguintes dimensões que compõem o ethos discursivo no discurso de posse de Flávio Dino. Pela dimensão categorial, nota-se que o discurso constrói um fiador que assume simultaneamente dois papéis centrais: o de governador empossado e o de agente institucional experiente. O fiador emerge, portanto, do imbricamento da figura de um chefe do Executivo estadual legitimado pelo rito institucional da posse e, ao mesmo tempo, de uma personalidade com trajetória política validada pelo voto em outro Poder.

Quanto à dimensão experiencial, ela caracteriza-se por traços como moderação e racionalidade, manifestados pelo uso recorrente de léxico técnico-administrativo quanto pela presença de negações absolutas às práticas políticas de gestões anteriores. Assim, temos uma figura discursiva orientada por critérios objetivos e princípios éticos.

No que se refere à dimensão ideológica, as posições do enunciator no campo político são assumidas de modo indireto, girando em torno de valores como institucionalidade, pluralismo democrático e impessoalidade. Esses aspectos configuram uma posição ideológica republicana, entendida aqui como um modo particular de conceber o exercício do poder: governar é gerir instituições, respeitar regras e submeter a ação política a critérios universais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo analisar o discurso de posse de Flávio Dino ao governo do Maranhão, mobilizando a categoria de ethos discursivo, a partir da relação com as cenas da enunciação. Sustentada no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, a análise evidencia a tensão entre a ruptura política e a estabilização institucional, produzindo um ethos republicano em busca de legitimação para o início de um novo ciclo de poder.

Em primeiro lugar, investigamos as cenas da enunciação, que se mostrou ancorada em uma cenografia endógena fortemente institucional compatível com o gênero discurso de posse e com as coerções do campo político. A cena englobante do discurso político e a cena genérica do pronunciamento no Parlamento estadual impõem limites à enunciação, favorecendo a valorização da legalidade

democrática, das instituições e do equilíbrio entre os poderes. No interior dessas coerções, a cenografia construída pelo discurso articula um enunciador que tanto se apresenta simultaneamente como chefe do Executivo e como agente institucional experiente, além de demarcar um coenunciador ampliado que ultrapassa a Assembleia Legislativa e alcança o conjunto do povo maranhense. Constroem-se também uma topografia simbólica centrada nos espaços do Estado e uma cronografia que combina o presente ritual da posse com um futuro de compromissos públicos.

No plano das escolhas lexicais e das marcas enunciativas, o estudo evidenciou que a presença de termos fortemente associados ao léxico técnico-administrativo desloca o foco da figura individual do governante para as estruturas do Estado, sendo reforçada por operadores de negação absoluta e por pronomes coletivos. Esses elementos linguísticos contribuem para a despersonalização da ação política e para a construção de um ethos mostrado baseado na impessoalidade e na firmeza ética.

Tomando o primado do interdiscurso como princípio teórico, a análise revela que esse discurso de posse se constrói em oposição implícita a um discurso anterior associado à personalização do poder, ao patrimonialismo e ao imbricamento dos interesses públicos com os privados. Marca-se implicitamente uma oposição aos governos anteriores, especialmente aos de Roseana Sarney, a quem costuma-se associar valores personalistas, à maneira de um “messias”, cuja legitimidade se fundamenta menos nas instituições e mais na excepcionalidade do sujeito investido do poder (Cabral, 2013).

Essa oposição, contudo, não se realiza por meio da nomeação de adversários ou da instauração de uma cenografia de confronto. Ao contrário, a interdição dos nomes e grupos políticos específicos funciona como estratégia discursiva de estabilização: a ruptura histórica é reconfigurada como transição institucional, e a mudança política é apresentada como aprofundamento da democracia, e não como

revanche ou negação do passado. Essa interdição corrobora o ethos conciliador investido ao longo da cena enunciativa.

Detalhando o ethos, a análise demonstrou que ele se constrói predominantemente no plano do ethos mostrado, e não do ethos dito. Embora haja declarações explícitas de compromisso e respeito institucional, é, sobretudo, pelo modo de dizer que se produz a imagem de um governante republicano, racional e moderado.

Nesse sentido, mobilizar a noção de fiador foi particularmente produtivo. A partir das três dimensões analíticas, demonstrou-se que: *i*) na dimensão categorial, o fiador articula os papéis de governador empossado e de agente institucional experiente; *ii*) na dimensão experiencial, encarna uma corporalidade simbólica marcada por sobriedade, firmeza ética e controle; e *iii*) na dimensão ideológica, sustenta valores republicanos como institucionalidade, pluralismo democrático, impessoalidade e universalização dos direitos. O fiador emerge, assim, como instância que garante o dizer não por carisma pessoal, mas pela incorporação de um modo de governar reconhecível e validado socialmente pelo compromisso ético e pelo rigor técnico.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. *In*: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008 (p. 8-28).

CABRAL, L. R. **Messias de papel**: a construção discursiva da candidata Roseana Sarney (2009-2010). Curitiba: CRV, 2013.

MAINGUENEAU, D. Retorno crítico à noção de ethos. Tradução de Maria da Glória Corrêa di Fanti. **Letras De Hoje**, [s. l.], v. 53, n. 3, p. 321-330, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.3.32914>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. Tradução de Luciana Salgado. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a (p. 11-32).

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. Tradução de Sírio Possenti. *In*: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008b (p. 69-92).

ANEXO

1 É com muita honra que venho a essa Casa tomar posse como governador do Maranhão.
2 Essa Casa da qual fazem parte representantes do nosso povo, das nossas regiões e cidades,
3 dos mais diferentes segmentos sociais.
4 Quero nesse ato afirmar o meu mais absoluto respeito a esse Parlamento. Fui também
5 parlamentar, e sei da importância dessa instituição, para que tenhamos um ambiente
6 democrático e saudável, no qual a maioria governe, mas a minoria também tenha a
7 sua voz e a sua legitimidade respeitada. Situação e oposição são dois lados da mesma
8 moeda democrática, cada um deles com importância vital para o bom funcionamento da
9 República.
10 Digo isso para firmar um compromisso: não haverá distinção entre deputados da base do
11 governo, ou da oposição, quando chegar a hora de analisar proposições parlamentares de
12 interesse do povo do Maranhão. Vamos olhar sim para a sua pertinência, para a sua
13 viabilidade financeira, para sua adequação constitucional, para os benefícios que
14 elas podem ou não trazer para a nossa população. Mas nunca, em nenhuma hipótese,
15 olharemos para a cor partidária do seu proponente. Assim como jamais olharemos a cor
16 partidária de nenhum Prefeito quando eles forem ao Palácio dos Leões. Um Prefeito não
17 é mandatário do seu partido, mas de todo o povo da sua cidade, e assim por nós será visto
18 e respeitado.
19 Da mesma forma, como governador do Estado, eu espero, e confio que terei, um
20 comportamento republicano por parte desse Parlamento. Isso significa ter uma oposição
21 que cobre nossos compromissos, que fiscalize os rumos do governo, que denuncie erros
22 quando eles existirem. Mas que não deixe de estender a mão e apoiar as propostas do
23 governo quanto estiverem em jogo os interesses maiores do Estado do Maranhão; quando
24 o que estiver em jogo sejam projetos, obras, recursos que podem diminuir o sofrimento
25 desumano que ainda é impingido ao nosso povo, que podem ajudar a corrigir nossas
26 distorções sociais, fazer uma terra com mais igualdade e mais justiça para todos.
27 O Maranhão disse a todos nós, no dia 5 de outubro de 2014, que quer uma mudança não
28 pelo partido Y no governo.
29 O Maranhão quer uma mudança na arquitetura social da sua política e das instituições. A
30 transição definitiva de uma Era, na qual os traços do patrimonialismo impregnavam todos
31 os aspectos da vida maranhense, para uma efetiva Era de Direitos, de igualdade perante
32 as leis, que devem valer para todos, tanto naquilo que asseguram quanto no que exigem.
33 Uma Era em que a política é uma competição livre e aberta, em que ninguém será

34 perseguido por divergência política. Uma Era em que os empresários se estabelecem por
35 seus méritos e competência, e nada deles será cobrado além do que a nossa legislação
36 prevê. Uma Era em que o acesso aos serviços públicos essenciais seja progressivamente
37 universalizado. Uma Era de Direitos, em substituição à Era dos favores e da utilização da
38 máquina pública como instrumento de cooptação.

39 Essa transição para uma Era de Direitos não é tarefa só do governo do Estado, mas sim
40 um desafio que precisamos vencer juntos, governo e oposição. Até porque, faço questão
41 de realçar: todos nós éramos vítimas dessa lógica patrimonialista. Quem estava na
42 oposição, por razões óbvias. Mas também quem estava no governo. Quantos, mesmo na
43 base do antigo sistema, não foram também por ele vitimados? Vítimas de um sistema que
44 premiava e escolhia os poucos que de fato estariam no seu círculo mais íntimo, que teriam
45 mais favores para seguir seu destino político ou para prosperar nos negócios.

46 Mas o Maranhão, a despeito desses vícios anti-republicanos, amadureceu, e o resultado é
47 que esse velho sistema nada de novo tinha a oferecer, quando a hora da renovação chegou.
48 Eu não quero ser governador para ficar em guerra com o passado, eu quero construir
49 o futuro. Não vou ser governador para transformar os antigos excluídos nos novos
50 protegidos do poder, e nem para fazer dos antigos protegidos os novos excluídos.

51 Acreditem, nós podemos virar juntos essa página do passado, e inaugurar práticas
52 verdadeiramente republicanas no Maranhão. De minha parte, como governador, isso
53 significa tratar a todos os deputados, prefeitos, vereadores, toda a classe política, com o
54 mesmo respeito com que tratarei a todo o nosso povo.

55 Vamos agir cotidianamente no governo com olhos postos no sentido maior da política:
56 construir soluções para a vida das pessoas.

57 O primeiro passo para concretizar as soluções é transcender ao pessimismo daqueles que,
58 em defesa dos seus privilégios de sempre, tentam permanentemente descredibilizar a
59 palavra MUDANÇA.

60 Senhoras e senhores, é preciso SONHAR e ACREDITAR NOS SONHOS.

61 Eu sonhava com esse momento, porque eu acredito no Maranhão. Num mundo em que
62 nações travam guerras por recursos hídricos, nós temos água em abundância.

63 Num mundo em que pessoas morrem por falta de alimentos, inclusive no Maranhão, nós
64 temos boas terras.

65 Nós temos fontes de energia, somos o estado do Brasil que tem o complexo portuário
66 mais próximo dos grandes mercados consumidores do mundo, além de termos o segundo
67 maior litoral do país.

68 Eu acredito que não deve haver contradição entre crescimento econômico e justiça social.
69 Por isso, vamos impulsionar um novo ciclo de crescimento econômico no Maranhão que
70 irá valorizar as vocações locais, integrar esforços de grandes e pequenos, incentivar o
71 desenvolvimento de nosso mercado interno, potencializar nossa posição logística para
72 buscar novos mercados, tudo com respeito ao meio ambiente e às populações tradicionais.
73 Um novo ciclo de desenvolvimento, que finque raízes fortes em nossa terra, será a base
74 da construção de um Maranhão mais justo.

75 Eu acredito na força das novas ideias. Existem muitos exemplos de políticas inovadoras
76 na gestão pública, em diversas áreas, que reverteram situações dramáticas que existiam
77 em outros estados.

78 Eu acredito na capacidade de nossa gente. A ausência de soluções para os grandes
79 problemas do Maranhão é resultado da ausência de oportunidades para que os nossos
80 melhores talentos pudessem trabalhar pelo nosso Estado.

81 Eu acredito na participação popular. Quando, como cristão, eu rezo o Pai Nosso é porque
82 acredito na dimensão do NOSSO. Uma obra tão grande como essa que temos pela frente
83 não pode ser feita por um homem só. Nós faremos o governo com maior participação
84 popular da história do Maranhão.

85 E eu acredito que, usando o dinheiro público com honestidade, dá sim pra fazer muita
86 coisa. Não permitiremos mais que a corrupção continue roubando o futuro do nosso povo.
87 É assim que pretendemos conduzir esse salto do Maranhão em direção a um futuro
88 diferente, em que as imensas riquezas da nossa terra levem prosperidade e justiça para
89 todos. Em que haja paz, em que reine a esperança e alegria.

90 Dando concretude a estas crenças, hoje estou editando 17 medidas – entre projetos de lei,
91 decretos e medidas provisórias, que marcam o início da MUDANÇA desejada pelos
92 maranhenses.

93 Faço especial alusão, neste instante, a algumas dessas medidas.

94 Estamos enviando um projeto de lei a esta Casa, instituindo regras para a transição
95 governamental, para que os próximos governos não sofram as dificuldades que nossa
96 equipe sofreu nos últimos meses. O fim do coronelismo tornará a alternância no poder
97 algo frequente, logo precisamos de regras para que o poder de ontem não tente sabotar as
98 novas escolhas feitas soberanamente pelo povo.

99 Também apresentamos um projeto de lei que visa criar o Programa Mais Bolsa Família –
100 Escola. Se a proposta vier a ser aprovada por esta Casa de Leis, o que desde logo pedimos,
101 os pais e mães mais pobres do Maranhão terão a garantia de recursos básicos para a

102 compra de material escolar dos seus filhos, a cada começo de ano letivo. No Maranhão
103 que queremos, crianças não irão descalças para a escola e têm direito a ter uma mochila
104 com cadernos, lápis, caneta, lápis de cor. E com esses materiais vão poder desenhar e
105 concretizar os seus sonhos.

106 Estamos também, por medida provisória, criando duas importantes Secretarias de Estado.
107 Uma, cuidará da Agricultura Familiar, para que os nossos produtores passem a receber o
108 apoio necessário para voltarem a acreditar no seu trabalho. A outra, a Secretaria de
109 Transparência e Controle, se ocupará das ações preventivas e repressivas atinentes ao mau
110 uso do dinheiro público, fato infelizmente rotineiro.

111 Explicito que, nem no tocante a essas novas Secretarias, nem quanto à reforma
112 administrativa que estamos editando, haverá a criação de cargos novos. Houve mero
113 remanejamento ou transformação de cargos existentes, havendo inclusive a extinção de
114 cargos alocados em Secretarias Extraordinárias antes existentes.

115 Senhoras e senhores, quero agradecer a confiança que recebo hoje de todos os
116 maranhenses. Não só àqueles que estiveram conosco, no pleito eleitoral que já se
117 encerrou, mas a todos, sem exceção. Porque tenho consciência de que o meu dever é ser
118 governador de todos os maranhenses.

119 Porque tenho a certeza de que a generosidade dos propósitos que temos possui uma luz
120 com intensidade suficiente para iluminar cada coração.

121 E porque a grandeza do sonho que temos para o Maranhão precisa da colaboração de
122 todos.

123 Avante, com força e fé.

Luís Rodolfo Cabral

Professor efetivo do Instituto Federal do Maranhão. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde atualmente realiza estágio pós-doutoral. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacabal (PGLB). Líder do grupo de pesquisa LinDA – Linguagem e Discursos da Atualidade.

E-mail: rodolfo.cabral@ifma.edu.br.

6

*Maycon Gual Ribeiro
Elias do Amaral Viana
Sérgio Arruda de Moura*

TEATRO E EMPATIA: QUANDO FILOSOFIA E TÉCNICA SE ENCONTRAM EM CENA

*THEATER AND EMPATHY:
WHEN PHILOSOPHY
AND TECHNIQUE MEET ON STAGE*

RESUMO:

Este artigo investiga a empatia como elemento fundamental no trabalho do ator, compreendendo-a não apenas como recurso artístico, mas também como categoria ética e política. A partir do conceito de "simpatia", formulado por Adam Smith em *A Teoria dos Sentimentos* (2015), estabelece-se um diálogo com o Teatro-Fórum de Augusto Boal (2013), no qual a empatia impulsiona a transformação social, e com o sistema de interpretação de Konstantin Stanislavski (2014), que a concebe como parte essencial do processo criativo. Argumenta-se que a empatia constitui um eixo mediador entre ator, personagem e público, contribuindo para a construção de experiências de sentido no fenômeno teatral. Assim, o teatro é compreendido como espaço privilegiado de comunicação sensível, no qual os afetos se convertem em linguagem e potencializam processos de reflexão e transformação social.

Palavras-chave: empatia; teatro; Adam Smith; Augusto Boal; Stanislavski.

ABSTRACT:

*This article examines empathy as a fundamental element in the actor's work, understanding it not only as an artistic resource, but also as an ethical and political category. Based on the concept of "sympathy," developed by Adam Smith in *The Theory of Moral Sentiments* (2015), the discussion establishes a dialogue with Augusto Boal's *Forum Theatre* (2013), in which empathy drives social transformation, and with Konstantin Stanislavski's acting system (2014), which conceives empathy as an essential component of the creative process. It is argued that empathy functions as a mediating axis between actor, character, and audience, contributing to the construction of meaningful experiences in theatrical practice. Thus, theatre is understood as a privileged space of sensitive communication, in which affects become language and foster processes of reflection and social transformation.*

Keywords: *empathy; theatre; Adam Smith; Augusto Boal; Stanislavski.*

INTRODUÇÃO

A arte teatral sempre foi, de certo modo, uma ponte entre mundos interiores e exteriores. Quando o ator entra em cena, leva consigo não apenas um corpo tecnicamente treinado, mas um corpo que sente, permeado de vivências, escuta e imaginação. Segundo Boal (2013), o teatro não se limita a representar a opressão; ele convida o público a intervir, transformando-o em “espect-ator”, protagonista da cena e da reflexão social. O ator compreende e empresta voz a experiências humanas muitas vezes silenciadas e marginalizadas. Nesse gesto, revela-se a humanidade e suas contradições. Aqui encontramos muito mais do que representação: encontramos mediação, que exige uma escuta ativa e ética.

É sobre essa escuta empática — tanto estética quanto ética — que este artigo se debruça. Assim como em Smith (2015), que compreende a simpatia como capacidade de imaginar-se na situação do outro, a perspectiva de Boal (2013) também aposta na imaginação ativa do espectador como força para a ação e para a transformação. Além de Smith e Boal, este artigo dialoga também com a perspectiva de Stanislavski (Tortsov, 2014), especialmente no que diz respeito ao conceito de verdade cênica e ao papel da imaginação na construção do personagem. Essa articulação entre sentimento, imaginação e compreensão alheia aparece nas reflexões de Stanislavski, para quem a empatia é elemento fundamental no processo criativo do ator. Como afirma o autor:

O ator deve sentir de verdade, mas também estar atento à forma como isso chega ao público. Ele vive a emoção e, ao mesmo tempo, observa. Entende o que o personagem sente e ajuda o público a entender também (Stanislavski, 2014, p. 112).

Inspirados por A Teoria dos Sentimentos Morais, de Adam Smith (2015), pelas práticas do Teatro-Fórum de Augusto Boal (2013)

e pelo sistema que Constantin Stanislavski (2014) utiliza, no qual o ator é levado a fazer uma profunda análise de si mesmo, investigamos como a empatia se manifesta no fazer teatral, especialmente na figura do ator como defensor dos personagens que encarna. Entre teoria moral e prática cênica, buscamos compreender como os afetos circulam, como são regulados, compartilhados e performados. A empatia aqui não é apenas um tema, mas também um método, uma linguagem e uma potência política. Mais do que emocionar, ela nos convoca. E, nesse chamado, encontramos o teatro como espaço sensível de escuta, juízo, moralidade e transformação social.

Conforme Boal (2013, p. 18), “O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso”. A partir dessa afirmação, torna-se evidente que o teatro não apenas representa o mundo, mas convoca o espectador à ação. Quando aproximamos essa visão da “simpatia” proposta por Smith (2015) — entendida como a capacidade de imaginar e sentir com o outro — percebemos que o teatro se torna um espaço privilegiado para despertar essa sensibilidade ética. No encontro entre ator, personagem e público, a imaginação moral e a escuta empática se articulam, permitindo que a experiência estética se converta em reflexão e potencial mudança. Assim, o teatro, permeado pela simpatia e pela participação ativa, assume sua dimensão de prática transformadora, capaz de deslocar percepções e inaugurar novos modos de agir no mundo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A SIMPATIA EM ADAM SMITH

Para Adam Smith (2015), viver em sociedade exige mais do que regras externas; exige a capacidade de se colocar no lugar do

outro. Ele chama isso de “simpatia”, um termo que hoje identificamos como empatia. Essa “simpatia” não é passiva: nasce de um esforço ativo de imaginação. O espectador moral tenta sentir o que o outro sente, ainda que com menor intensidade. Smith (2015) define “simpatia” como uma espécie de capacidade de trocar de lugar, imaginariamente, com outra pessoa. Esse mecanismo de correspondência emocional cria harmonia social. Julgamos o comportamento e os sentimentos dos outros com base na nossa própria capacidade de simpatizar com eles, mas, para isso, tanto quem observa quanto quem sofre precisam ajustar seus afetos. O espectador tenta alcançar o sentimento do outro, enquanto o sofredor modera sua expressão para ser compreendido.

Adam Smith (2015) ainda introduz o conceito de “espectador imparcial”, que funciona como um juiz interno e que utilizamos para imaginar como os outros reagiriam ao nosso comportamento. Esse espectador é alguém empático e justo, que observa de fora com uma sensibilidade equilibrada. Segundo Cerqueira (2016), o mérito de Smith é reelaborar críticas a Hobbes e Mandeville, recusando a ideia de que a moralidade deriva apenas do egoísmo. Sua noção de simpatia surge, assim, como um meio-termo entre paixão individual e vida coletiva, regulado pela imaginação e pelo espectador imparcial. Esse deslocamento é fundamental para pensar o teatro: o ator, ao moderar sua expressão, realiza justamente esse ajuste moral descrito por Smith, um equilíbrio entre sentir e compartilhar, que só se torna possível porque há um esforço ativo de imaginação entre palco e plateia.

Viver em sociedade exige mais do que regras externas, exige a capacidade de se colocar no lugar do outro [...]
Este mecanismo de correspondência emocional cria harmonia social (Smith, 2015, p. 35).

Adam Smith (2015) admite que essa “simpatia” tem limites, até porque não sentimos na mesma intensidade que o sofredor real. Outro ponto é que nossa capacidade de desenvolver essa “simpatia” depende significativamente das nossas experiências pessoais. Essa

dança dos sentimentos é a base do juízo moral. Curiosamente, é também o que acontece no teatro. O ator, quando está em cena, precisa encontrar um equilíbrio entre o que sente e o que pretende mostrar. Ele ajusta essa emoção para que o público consiga senti-la junto com ele. É como se fosse um “espectador de si mesmo”, como dizia Adam Smith (2015). Ele sente, mas também observa e controla sua forma de se expressar, para que a mensagem chegue de forma clara ao público.

Nesse sentido, a atuação exige uma empatia cuidadosa: o ator precisa se conectar com os sentimentos do personagem de um modo que consiga compartilhá-los com quem assiste, sem perder a emoção. Assim como o “sofredor” de que fala Smith (2015), que modera sua dor, o ator precisa dosar a intensidade de suas emoções para que haja uma partilha eficaz e afetiva com o espectador. Com isso, o palco se torna um espaço de mediação emocional e moral. O ator não representa apenas ações: ele representa sentimentos humanos e suas respectivas complexidades.

A empatia é uma relação emocional entre personagem e espectador. Uma relação que pode ser constituída, basicamente, de piedade e terror, como sugere Aristóteles, mas que pode igualmente incluir outras emoções [...] (Boal, 2013, p. 57).

O público, ao assistir a um espetáculo, atua também na figura do “espectador moral”, aquele que tenta, com esforço imaginativo, sentir tudo o que vê, ajustando, assim, seu juízo a partir dessa experiência. Podemos dizer que esse jogo se torna uma ponte entre o vivido e o compartilhado. Essa dimensão se conecta ainda com a virtude do autodomínio (self-command), central em Smith. Assim como o indivíduo precisa moderar suas paixões para torná-las comunicáveis, o ator precisa dominar sua carga emocional para que o público possa partilhar dela.

O palco, nesse sentido, é um lugar privilegiado para experimentar o que Smith chama de “virtude mínima” da vida em sociedade: a justiça, entendida como a disposição de não invadir o espaço e os

direitos do outro (TMS II.ii.3). A cena teatral só se sustenta porque existe essa dinâmica ética entre ator e plateia, marcada pelo respeito e pela medida. A empatia aqui não é apenas identificação, mas uma prática viva. O teatro se atualiza a cada espetáculo, e entram em cena o jogo de espelhos, mecanismo descrito por Adam Smith (2015), entre o que se sente e o que se compreende, mantendo vivo o sentido de “simpatia”, segundo Smith (2015).

Smith aprofunda esse conceito ao mostrar que é pela internalização do espectador imparcial que formamos nossa consciência moral. Como observa Müller (1995), a capacidade de controlar nossas paixões nasce desse exercício imaginativo de “ver-nos pelos olhos dos outros”. A sociedade funciona como um espelho, no qual aprendemos a reconhecer a “beleza ou deformidade” de nossos sentimentos (TMS III.i.3). No teatro, esse processo ecoa na prática do ator: ao construir um personagem, ele precisa justamente desse olhar externo, que regula e modula sua interpretação. Tal como o espectador imparcial, o ator sente e observa ao mesmo tempo, equilibrando emoção e medida.

O TEATRO-FÓRUM DE AUGUSTO BOAL: A EMPATIA COMO AÇÃO

Também Stanislavski considera (2014) que o ator deve equilibrar emoção e observação crítica, conectando-se autenticamente com o personagem sem perder a consciência de si mesmo. Para Adam Smith (2015), a simpatia moral é um esforço ativo de imaginação que permite compreender e ajustar os afetos entre si e o outro, criando o que ele chama de “espectador imparcial”. Augusto Boal (2013) mostra que a empatia no Teatro-Fórum se transforma em ação, transformando o espectador em “espec-ator”, participante da construção cênica. Assim, a empatia vai além do sentimento: ela se transforma em ação. O Teatro-Fórum propõe que o público não

apenas assista à história de uma pessoa oprimida, mas que se sinta tocado a ponto de agir. Surge, então, a figura do “espec-ator”, alguém que não apenas observa, mas participa, propõe caminhos e ajuda a mudar o rumo da cena. Boal (2013) buscava quebrar a distância entre palco e plateia, entendendo que o espectador deve fazer parte da história, não apenas como quem sente, mas como quem age. Esse tipo de teatro não se interessa por mostrar o sofrimento pelo sofrimento; a empatia, nesse caso, é um convite à transformação. Quem assiste se reconhece no problema e se sente chamado a se envolver.

O sistema de Stanislavski apresenta a empatia como ferramenta artística central. O ator deve sentir autenticamente as emoções do personagem, mas com consciência crítica, regulando sua expressão para o público (Stanislavski, 2014). Esse movimento lembra o conceito de simpatia moral de Adam Smith (2015), que exige colocar-se imaginativamente no lugar do outro, equilibrando sentimentos e juízo moral.

No teatro-fórum de Augusto Boal (2013), a empatia não se limita ao sentimento, mas se transforma em ação: o espectador torna-se participante ativo, capaz de intervir na cena e propor mudanças. Tanto em Stanislavski quanto em Boal, percebe-se que a empatia exige escuta, técnica e imaginação ativa.

O ator funciona como defensor empático do personagem, regulando emoções para que o público possa compreendê-las. Como observa Tortsov (2014), a justificação do papel consiste em instilar vida em cada ação imaginada, equilibrando a verdade emocional e a percepção crítica. Essa prática permite que o palco se torne um espaço de mediação afetiva e ética, reproduzindo, de forma artística, a lógica da simpatia moral descrita por Smith (2015) e a ação transformadora proposta por Boal (2013).

Quando o espetáculo se inicia, nasce também uma conexão especial entre quem está em cena e quem está na plateia. Sobre-tudo com o protagonista, o público cria uma espécie de espelho

emocional, sentindo junto com ele e, muitas vezes, se vendo nele, passando a caminhar com esse personagem e a refletir aspectos de nossa própria humanidade, vivenciando suas experiências. Mesmo sem agir diretamente, sentimos como se estivéssemos em ação e, ainda que não experimentemos em nossas próprias vidas o fato propriamente dito, temos a sensação de estar vivenciando-o. Compartilhamos seus afetos, amamos quando ele ama, odiamos quando ele odeia. Nesse sentido, Boal (2013) afirma que:

A empatia é uma relação emocional entre personagem e espectador. Uma relação que pode ser constituída, basicamente, de piedade e terror, como sugere Aristóteles, mas que pode igualmente incluir outras emoções, como o próprio Aristóteles indica, podendo abranger amor, ternura, desejo sexual (como no caso de muitos artistas de cinema em relação aos seus respectivos fã-clubes), entre outras (Boal, 2013, p. 57).

Tal como em Smith (2015), Boal (2013) também aposta na imaginação ativa do espectador. A diferença é que, no Teatro-Fórum, essa imaginação não se encerra no sentimento, mas se prolonga no gesto transformador. Imagine uma cena teatral em que os atores interpretam um homem agredindo sua esposa: como o “espect-ator”, na visão de Boal (2013), poderia se sentir diante dessa cena? Ficaria passivo ou entraria em cena propondo uma sequência para o espetáculo? Poderia sugerir, por exemplo, que a esposa fosse até a delegacia e denunciasse o marido. Neste primeiro momento, não é necessário entrar no mérito do que viria em sequência na cena, mas sim enfatizar o sentimento de empatia que se gera no “espect-ator”, ao ponto de ele se sentir pertencente àquela história e indicar uma mudança de rumo na trama.

Boal (2013), ao encenar o Teatro-Fórum, geralmente levava a peça até o chamado momento da crise. Pegando o gancho dessa cena hipotética do marido que agride a esposa, imagine que ele pararia a peça no exato momento em que o personagem do marido dá um tapa na esposa. Pronto. Ele interromperia a peça ali e perguntaria

à plateia algo mais ou menos assim: “Isso é o que está acontecendo, mas os protagonistas agora não sabem mais o que fazer. Portanto, o que vocês sugerem que aconteça?”

Aí entra em cena o espect-ator: alguém dá uma ideia, como, por exemplo, a de que a personagem da mulher deveria revidar o tapa. Assim, voltamos à cena e improvisamos a solução proposta. A partir desse primeiro aceno, outros espect-atores vão surgindo na plateia com novas ideias, que também são improvisadas, gerando esse sentimento de empatia com a história e com o ser humano.

O Teatro-Fórum é uma forma de promover reflexão, mas, obviamente, empoderando o público para que se torne também um agente dessa mudança social.

O ATOR COMO DEFENSOR EMPÁTICO DO PERSONAGEM

O ator, nesse entrelugar entre o texto, o corpo e o público, exerce uma escuta profunda. Ele é, ao mesmo tempo, o primeiro espectador do personagem e seu mais fiel advogado. Para defendê-lo, precisa compreendê-lo sem julgá-lo e sentir com ele, ainda que sem perder a consciência de que está representando. Ao incorporar um personagem, o ator realiza, portanto, o mesmo movimento descrito por Smith: coloca-se imaginativamente no lugar do outro. Mas também regula essa emoção, para que o público possa acompanhar. Esse jogo entre consciência e entrega configura algo que podemos chamar de empatia artística, funcionando como uma mediação sensível que exige escuta, ética e técnica. O ator nunca abandona a si mesmo, mas podemos dizer que acolhe para si uma alteridade temporária. Ele representa aquele personagem partindo de suas emoções e observações. Há, portanto, um equilíbrio entre experiência emocional e observação crítica, ou seja, o mesmo princípio que guia a simpatia moral descrita por Smith (2015), em que o sujeito tenta compreender o outro, mas sem se perder dele mesmo.

Em Boal, esse processo fica ainda mais evidente, pois o ator apresenta uma cena não acabada, aberta à intervenção, tornando-se parceiro de uma transformação compartilhada. Aqui, o ator não apenas interpreta, mas torna-se uma ponte viva entre o dilema do personagem e a esperança do espectador. O Teatro-Fórum exige do ator uma abertura radical para o outro, pois o público pode intervir, sugerir mudanças e transformar a cena. O ator precisa sustentar o conflito sem impor uma resposta: ele estimula, mas não fecha o sentido; propõe, mas não sentencia.

Como interpretar personagens moralmente reprováveis sem julgá-los? Vamos fazer esse exercício hipotético. Imaginemos uma mulher de meia-idade chamada Verônica, mãe de um adolescente de 16 anos chamado Pedro. Essa mãe descobre que o filho cometeu um crime: atropelou uma mulher e fugiu do local sem prestar socorro. Assim, ela mente para a polícia e orienta Pedro a não contar nada para ninguém.

Nesse contexto, a atriz que vai viver cenicamente essa mãe precisa entender o tipo de amor intenso que a personagem sente. Verônica está assustada, agindo de forma vulnerável, com medo de ver o filho preso por causa de um erro grave. Para dar vida a esse papel, a atriz precisa se colocar no lugar de Verônica, mas não precisa concordar com a atitude dela; é importante que consiga sentir o que ela sentiu e compreender os motivos por trás de sua escolha.

O que costumamos chamar de “distanciamento” do ator, nesse caso, é a capacidade da atriz de viver essa emoção sem se confundir com ela, mantendo certa clareza. Ela sente junto com a personagem, mas também observa, entende e transforma isso em cena, para que o público possa se conectar com aquela história de forma verdadeira. Encontramos aqui, mais uma vez, o movimento empático sugerido por Adam Smith (2015): imaginar-se no lugar do outro, sentir com ele, ainda que sem reproduzir a totalidade do seu sentimento ou de suas ações.

Pelo prisma do espectador, a empatia surge não para aprovar as ações de Verônica, mas para entender como suas decisões foram formuladas. O público pode se colocar no lugar da personagem e pensar: “E se fosse o meu filho? Eu entregaria para a polícia? Eu o protegeria até o fim?” A atriz, como defensora empática da personagem, faz com que Verônica se apresente perante o público como um espelho da fragilidade humana diante de escolhas tão difíceis. Esse distanciamento moral e emocional permitirá que o público reflita e não apenas julgue, gerando um sentimento de empatia ativo, que não paralisa, mas ilumina a complexidade do humano.

O teatro, assim, torna-se um lugar de juízo ético, não por imposição de respostas, mas pela multiplicação de perguntas.

STANISLAVSKI E A VERDADE INTERIOR: A EMPATIA COMO TÉCNICA

Podemos perceber que Adam Smith via a empatia como uma forma ética de convivência, já Augusto Boal a entendia como ação social. E quanto ao teatro stanislavskiano? Pois bem, ele apresenta a empatia como base de uma ferramenta de construção artística. Sua proposta de interpretação parte do princípio de que o ator deve sentir verdadeiramente aquilo que o personagem sente. Ele deve trabalhar para acessar uma dimensão emocional sincera, mas também humana, e para que isso aconteça, é necessário, obviamente, que o ator suspenda qualquer julgamento moral, entregando-se ao ponto de vista do personagem, mesmo que esse seja socialmente condenado.

Há, nesse processo, um tipo de distanciamento, como uma espécie de consciência dupla. O ator se distancia do personagem, mas sem perder o controle. Passa a ser um observador dele e, claro, até certo ponto, de si mesmo. Aqui encontramos o espectador imparcial descrito por Smith (2015), sendo que, neste caso, é o observador

entre os humanos, enquanto, para Stanislavski (2014), é o observador entre ator e personagem.

Ainda nessa relação, não podemos esquecer que o ator está simultaneamente imerso na emoção e atento à sua comunicação com o público. Este aspecto é de extrema importância para entender o método stanislavskiano. O ator também sente profundamente as emoções da cena, mas regula sua expressão para que seja compartilhável. Ao explorar a psicologia do personagem, aprende sobre si mesmo e sobre os outros. A investigação das motivações internas de um personagem não visa apenas à construção de uma figura convincente; busca-se muito mais: uma espécie de ampliação da consciência humana.

Ao colocar-se no lugar do outro, o ator não apenas representa, mas vivencia. Passa a reconhecer todo um comportamento humano, por mais estranho ou condenável que pareça, facilitando a lógica interna do personagem e tornando seu ofício mais assimilável. É um processo que demanda do ator um compromisso ético com a escuta e com suas próprias emoções.

A empatia para o ator também permite vulnerabilidade, visto que ele passa a ser atravessado por experiências que não são suas, mas que, por meio de um trabalho artístico e seus ajustes necessários, ganham corpo, alma e voz. É o mesmo ajuste que Adam Smith (2015) descreve quanto à "simpatia": ela só é possível quando o outro nos permite acessá-la. Portanto, ao assumir o sofrimento do personagem, o ator não se entrega de forma descontrolada às próprias emoções; ele as filtra e organiza. Esse é um processo claro de escuta ativa de si mesmo e do outro, uma forma ética e estética de empatia.

Nesse sentido, na obra *A Preparação do Ator*, Tortsov (2014) afirma que:

O que chamamos de verdade no teatro é a verdade cênica, da qual o ator deve servir-se em seus momentos de criatividade. Procurem sempre começar o trabalho por

dentro, tanto nos aspectos factuais da peça e do cenário quanto nos seus aspectos imaginários. Instilem vida em todas as circunstâncias e ações imaginadas, até conseguirem satisfazer plenamente o seu senso de verdade e despertar um sentimento de crença na realidade das suas sensações. Este processo é o que chamamos de justificação do papel (Tortsov, 2014, p. 169).

Falando um pouco mais sobre o processo de interpretação do ator sob a visão de Stanislavski (2014), o próprio advertia que exageros emocionais criam ruído e distorcem a ponte entre palco e plateia. O verdadeiro impacto não está na intensidade; o ator não precisa exagerar nem se perder na emoção. O que importa é que ele consiga criar uma conexão verdadeira com quem está assistindo. Esse tal “distanciamento” é, na verdade, um equilíbrio. O ator sente de verdade, mas também está atento à forma como isso chega ao público. Ele vive a emoção e, ao mesmo tempo, observa. Entende o que o personagem sente e ajuda o público a compreender também. No teatro de Stanislavski (2014), a empatia não é somente uma técnica de atuação, mas uma maneira de enxergar o outro. Ao se colocar no lugar de pessoas diferentes de si, o ator amplia seu olhar sobre o ser humano, conhecendo suas complexidades e evitando os chamados julgamentos simplistas. Perceba que a empatia, portanto, deixa de ser apenas uma emoção espontânea e se torna um método de trabalho, de escuta e de construção de pontes entre os mundos possíveis da vida real e da cena.

ANÁLISE DE DADOS

A análise desenvolvida neste estudo não se baseia em dados estatísticos ou experimentais, mas em um corpus teórico e interpretativo, constituído por obras filosóficas e teatrais, bem como por situações exemplares do fazer cênico. Trata-se, portanto, de uma análise

qualitativa, de natureza hermenêutica e comparativa, que busca compreender como o conceito de empatia se manifesta na prática teatral e como ele se articula com as categorias de simpatia moral, ação política e técnica interpretativa.

A partir da leitura de Adam Smith (2015), observa-se que a empatia — concebida como simpatia — opera como um mecanismo de mediação entre sujeitos, permitindo a construção de juízos morais e a regulação dos afetos. Ao transpor esse conceito para o campo teatral, percebe-se que o ator desempenha papel análogo ao do “espectador imparcial”: ele sente, mas também observa; envolve-se emocionalmente, mas regula suas emoções para torná-las comunicáveis ao público. Esse movimento evidencia que a empatia não é apenas um sentimento espontâneo, mas um processo estruturado, que envolve imaginação, controle emocional e consciência ética.

No diálogo com Augusto Boal (2013), a análise revela que a empatia assume uma dimensão política. No Teatro-Fórum, o espectador deixa de ser apenas receptor da obra e passa a intervir na cena, transformando-se em “espect-ator”. Os exemplos hipotéticos apresentados ao longo do texto — como a cena de violência doméstica — permitem observar que a empatia, nesse contexto, não se limita à identificação emocional, mas se converte em impulso para a ação. Assim, a empatia aparece como dispositivo de mobilização crítica, capaz de romper a passividade do público e estimular a reflexão sobre problemas sociais concretos.

No âmbito da técnica teatral, a leitura de Stanislavski (2014) demonstra que a empatia constitui um elemento central do processo criativo do ator. A análise das situações interpretativas evidencia que o ator precisa desenvolver uma relação empática com o personagem, compreendendo suas motivações internas sem necessariamente concordar com suas ações. O exemplo da personagem Verônica ilustra esse processo: a atriz, ao interpretar uma mãe que encobre o crime do filho, é levada a compreender os afetos e conflitos da

personagem, estabelecendo uma conexão empática que permite ao público acessar a complexidade moral da situação. Nesse sentido, a empatia se configura como uma ferramenta técnica e ética, que possibilita a construção da chamada verdade cênica.

A comparação entre Smith, Boal e Stanislavski permite identificar convergências significativas. Em todos os casos, a empatia aparece como um movimento de deslocamento do sujeito em direção ao outro, mediado pela imaginação e regulado pela consciência. No plano moral, ela permite a convivência social; no plano político, estimula a ação transformadora; no plano artístico, sustenta a criação teatral. A análise dos textos e exemplos apresentados demonstra que a empatia funciona como um eixo articulador entre filosofia, técnica e prática cênica, constituindo-se como fundamento do trabalho do ator e da experiência estética do espectador.

Dessa forma, os dados teóricos e interpretativos analisados indicam que a empatia no teatro não pode ser compreendida apenas como recurso expressivo, mas como uma categoria complexa, que integra dimensões estéticas, éticas e políticas. O teatro emerge, assim, como um espaço privilegiado de experimentação da empatia, no qual se articulam sentimento, reflexão e ação, reafirmando o papel do ator como mediador entre o humano representado e o humano que assiste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de Boal (2013), o teatro só cumpre sua função política quando rompe a passividade do espectador e o convida a agir e pensar por si mesmo. Essa compreensão reforça que o teatro é, antes de tudo, ação — um espaço no qual o público deixa de delegar sua voz ao personagem e assume um papel ativo

no processo de transformação social. Assim, ao articular simpatia, imaginação moral e prática cênica, o teatro evidencia sua potência como lugar de libertação, onde o espectador se torna sujeito da experiência estética e ética.

Ao aproximar os teóricos Smith, Boal, Stanislavski e Tortsov, percebemos que todos reconhecem a força da empatia nas relações, sejam elas profissionais ou amistosas. Essa capacidade sustenta uma convivência harmoniosa, ao mesmo tempo em que permite colocar a lupa sobre questões importantes e, como consequência, promover transformações políticas ou construir presenças cênicas verdadeiras. No teatro, essa empatia se materializa no trabalho do ator, alguém que se sensibiliza com o outro e converte essa sensibilidade em ação artística — e também ética.

O teatro é, assim, um campo privilegiado de escuta e transformação, onde os afetos se tornam linguagem comum. E o ator, quando age como defensor do humano que representa, não apenas emociona: ele convoca. Convoca o público a sentir, a pensar e, quem sabe, a transformar. Essa convocação não deve ser vista como panfletária; ela só acontece porque o teatro permite o ambíguo, a dúvida, o paradoxo. Quando o ator representa personagens complexos, ou até mesmo éticos, acaba por humanizar dilemas, mostrando que por trás de ações, mesmo condenáveis, existem medos, traumas e desejos. É como se o teatro educasse pela experiência do sensível. Ele convida o espectador a ampliar seu repertório emocional, mostrando o outro não como inimigo ou estereótipo, mas como um ser humano em processo.

O teatro opera como uma espécie de ensaio ético da vida, ao nos depararmos com encenações de situações extremas, como injustiça, violência, entre tantas outras, e sermos levados a refletir sobre como agiríamos nessas circunstâncias. Trata-se de pensar nos valores que permeiam nossas vidas, nosso cotidiano, e que refletem em nossas atitudes, orientando as decisões que tomaríamos

em contextos semelhantes. É aquela famosa música “Quatro Vezes Você”, do grupo Capital Inicial, com a célebre sequência: “O que você faz quando ninguém te vê fazendo ou o que você queria fazer se ninguém pudesse te ver”. Em poucas palavras, o palco pode ser visto como um espelho simbólico, onde temos a chance de olhar para dentro, pensar sobre a vida e vivenciar com segurança conflitos que muitas vezes não conseguimos enfrentar no dia a dia.

Ver a empatia como algo essencial no teatro é também reconhecer a força da sensibilidade nesse processo. Ela é um caminho que liga pessoas, ideias e sentimentos. Isso é ainda mais importante hoje, num tempo em que muita gente se fecha e adota posições extremas. Conseguir imaginar a dor do outro é um gesto bonito, que exige coragem e humildade. Para algumas pessoas, a empatia pode até parecer algo pequeno, sem importância, mas, como vimos aqui, ela tem força para transformar realidades. Em alguns momentos, pode até ser encarada como um ato revolucionário.

No teatro, o ator se torna uma ponte entre a arte e a vida, entre ele e o outro. Ao recuperar a noção smithiana de espectador imparcial, podemos compreender o teatro como um laboratório ético da vida social. O exercício da empatia em cena não é apenas sentir com o outro, mas também aprender a limitar-se, ajustar-se, respeitar. Nesse sentido, a técnica teatral, ao mesmo tempo em que liberta a imaginação, também cultiva aquilo que Smith identifica como condição mínima da convivência: a justiça. Assim como na sociedade, também no palco não há espaço para a injustiça, pois o atropelo do outro rompe a partilha da cena.

A arte, portanto, reflete a mesma dinâmica da moralidade smithiana: um equilíbrio entre paixão, moderação e reconhecimento recíproco. Como observa Cerqueira (2016), a filosofia moral de Smith mostra que a vida em sociedade se sustenta nessa capacidade de imaginar-se no lugar do outro sem perder a própria medida. O teatro, ao colocar em cena essa mesma operação de ajustes afetivos, não

apenas emociona, mas educa para a convivência. Nesse sentido, a empatia teatral pode ser lida como uma forma prática da imaginação moral smithiana, expandida em direção ao campo artístico e político.

Com esse olhar, o palco torna-se um espaço de encontros, onde a sensibilidade do ator alcança quem está assistindo. Quando a empatia faz parte do trabalho artístico, como prática e expressão, o teatro mostra o seu valor num lugar onde o ser humano é posto ao centro. É nessa entrega sincera, sensível e aberta que se criam caminhos para o diálogo, a escuta e a transformação.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CERQUEIRA, Patricia Fernandes. Simpatia e espectador imparcial em Adam Smith. **Revista de Filosofia Moderna**, 2016.

MÜLLER, Alfredo. **Sentimento Moral e Sociedade em Adam Smith**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

SMITH, Adam. **A Teoria dos Sentimentos Morais**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

STANISLAVSKI, Konstantin (TORTSOV). **A preparação do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Maycon Gual Ribeiro

Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

E-mail: 202514120012@pq.uenf.br

Elias do Amaral Viana

Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

E-mail: 202514120019@pq.uenf.br

Sérgio Arruda de Moura

Pós-Doutorado em Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, UPEC, França.

E-mail: arruda@uenf.br

7

*Shirlei Tiara de Souza Moreira
Izabela Carneiro Almeida*

**PERSPECTIVAS BAIANAS
SOBRE O ENSINO DE INGLÊS
PARA SURDOS:
UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.7

RESUMO:

Este estudo analisa a produção acadêmica sobre o ensino de língua inglesa para alunos surdos no estado da Bahia, buscando as principais metodologias de pesquisa empregadas, os desafios enfrentados no contexto educacional e as estratégias pedagógicas desenvolvidas para promover a inclusão. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, descritiva e crítica e foi realizada por meio da análise bibliográfica de trabalhos publicados nos últimos dez anos em instituições públicas baianas. Os dados foram organizados em três eixos: metodologias de pesquisa, desafios e estratégias pedagógicas e contribuições para o campo. Os resultados evidenciaram uma lacuna significativa na produção científica estadual sobre a temática, que está concentrada em poucos pesquisadores e em uma única instituição, além de apontarem desafios estruturais, formativos e metodológicos. Conclui-se que, apesar das limitações, os estudos analisados apresentam contribuições relevantes, especialmente quanto ao uso da abordagem bilíngue, de recursos visuais e de sequências didáticas adaptadas, indicando caminhos promissores para a consolidação de práticas mais inclusivas.

Palavras-chave: ensino de inglês; educação de surdos; libras; inclusão; Bahia.

INTRODUÇÃO

A educação para surdos no Brasil tem passado por significativas mudanças, especialmente após o crescimento das discussões a respeito da inclusão, do Bilinguismo e da necessária democratização do uso da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, que está cada vez mais disponível através dos seus intérpretes, ainda que timidamente. Neste contexto, evidencia-se a necessidade de implementar e qualificar o ensino de línguas adicionais para as pessoas surdas. A língua inglesa, reconhecida como franca e de extrema relevância em um mundo em constante processo de globalização, é obrigatória nos currículos das escolas básicas e, portanto, a língua adicional mais comum ensinada às pessoas surdas.

Contudo, apesar do crescimento dessas discussões, o ensino de Inglês para surdos ainda se apresenta como um campo marcado por desafios pedagógicos, linguísticos e estruturais que dificultam a efetivação de uma relação de ensino-aprendizagem significativa que, muitas vezes, se torna limitada, fragmentada e, em alguns contextos, até mesmo excludente, impondo obstáculos para o aprendizado do idioma para alunos surdos.

Tal problemática revela a necessidade de investigações neste escopo, que busquem mapear os desafios e apresentar soluções e estratégias pedagógicas eficazes para serem aplicadas no contexto levando em consideração os diferentes fatores humanísticos, culturais e regionais envolvidos no processo. Diante disso, desenvolvemos uma revisão bibliográfica qualitativa, de natureza descritiva, observacional e crítica, que tem como objetivo analisar trabalhos desenvolvidos sobre o ensino de inglês para surdos em instituições baianas, nos últimos dez anos, identificando tendências metodológicas, lacunas na produção científica e contribuições para o avanço de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda do estado.

Para isso, estabelecemos algumas perguntas para conduzir nosso estudo, a saber: Quais as principais metodologias de pesquisa empregadas no campo? Quais os principais desafios localizados que são enfrentados pelos educadores, alunos e profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para surdos no estado da Bahia? Quais metodologias e estratégias pedagógicas têm sido criadas e utilizadas para superar estes desafios? E, por fim, de que maneira esses estudos têm contribuído para a melhoria do ensino nesse contexto? Essas respostas podem contribuir para ampliar e aprofundar as discussões a respeito da temática no estado da Bahia, fortalecendo a área e fornecendo um panorama das pesquisas já realizadas, das possíveis fragilidades e potenciais que já foram estabelecidos em seus achados, desvelando o que ainda precisa ser investigado e aprofundado.

O capítulo está estruturado em seções que inicialmente discutem os modelos de percepção da surdez e os caminhos da educação de surdos no Brasil, contextualizando historicamente o debate. Em seguida, abordamos o encontro entre Libras, português e inglês na sala de aula, destacando os desafios do ensino de língua inglesa para alunos surdos. Posteriormente, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa, seguida da análise dos resultados encontrados nas produções selecionadas. Por fim, as considerações finais, nas quais se discutem as principais contribuições do estudo e as perspectivas para futuras investigações no estado da Bahia.

MODELOS DE PERCEPÇÃO DA SURDEZ E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: DO MODELO MÉDICO-CLÍNICO AO SOCIOANTROPOLÓGICO

Preliminarmente, precisamos compreender que “a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons.

Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (Brasil, 2006, p. 19), podendo elas ser: parcialmente surdas, com surdez leve ou moderada; ou surdas, surdez severa a profunda (Brasil, 2006). Entretanto, a surdez nem sempre foi conceituada dessa maneira, conforme apontado por Aranha (2005, p. 67), “os pontos de vista sobre a surdez variam de acordo com as diferentes épocas e os grupos sociais nos quais são produzidos”. Estas diferentes óticas da surdez dão origem a diferentes ações sociais, que podem limitar ou ampliar o exercício de cidadania das pessoas surdas (Aranha, 2005).

Essas diferenças afetam diretamente a vida das pessoas surdas e a maneira como eram e são tratadas em instituições sociais, especialmente nas que prestam o atendimento de saúde e de ensino, impondo desafios que perduram até hoje na educação das pessoas surdas. Uma das primeiras concepções a respeito da surdez e da deficiência tinha relação direta com a religião e, segundo Oliveira (2025, p. 36), “nessa concepção, a surdez era vista como um castigo divino”. Portanto, amparados nessas crenças, não havia preocupações ou esforços para garantir a educação ou promover a inclusão social de pessoas com deficiência, inclusive os surdos, o que resultava, na maioria das vezes, na marginalização e na segregação desses indivíduos, já que eram frequentemente excluídos do convívio religioso, social e econômico (Oliveira, 2025).

Com o iluminismo e o avanço da ciência, passou-se a enxergar a surdez a partir de um ponto de vista científico e a buscar metodologias para lidar com ela de diferentes formas. Nesse período, especialmente na França, surgiram métodos eficazes como o de *L'Épée*, que valorizava a comunicação visual na educação do grupo e que segundo Oliveira (2025, p. 38): “permitiram que os alunos surdos aprendessem a ler, escrever e se expressar em sinais, promovendo sua inclusão social e intelectual.”

Entretanto, foi um período de intensos enfrentamentos entre os estudiosos que defendiam o uso da língua de sinais, e os adeptos das metodologias oralistas. Em 1880, no Congresso Internacional de Milão ficou decidido que a educação oralista seria o método de ensino mais adequado para surdos, levando à proibição, em muitos locais, do uso da língua de sinais na escola (Oliveira, 2025).

Essa decisão repercutiu na educação de surdos, segundo Dorziat (2004, p. 88):

As escolas voltadas para alunos surdos têm enfrentado grandes dificuldades em se organizarem como espaços, primordialmente, de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade é produto de uma visão clínico-reabilitadora, em que os surdos, considerados portadores de uma patologia, deveriam aprender a expressar-se oralmente, se quisessem vislumbrar alguma participação na sociedade. Nesse contexto, eram desconsideradas discussões que contemplassem as questões pedagógicas (para quem ensinar; onde ensinar; o que ensinar; como ensinar; quando ensinar; para que ensinar) (Dorziat, 2004, p. 88).

Nessa perspectiva, a surdez era vista como uma doença a ser tratada e, portanto, todas ações voltadas para os indivíduos surdos deveriam ser focadas em torná-los o mais próximo possível de uma pessoa, considerada no período, “normal”. Não sendo considerada, como mencionado pela autora, a questão pedagógica, já que o objetivo era fazer o surdo falar e, muito menos, os aspectos sociais e culturais do grupo.

Além disso, como afirma Oliveira (2025), essa decisão teve fortes repercussões como, por exemplo, a marginalização da cultura e da identidade dos surdos, o que dificultou o acesso a uma educação de qualidade. Apesar de ter ajudado a desenvolver habilidades importantes para os surdos, essa proposta foi fortemente criticada.

Entre as críticas à abordagem, destacamos o quanto ela reforçava as desigualdades sociais e educacionais. Isso acontecia,

pois, segundo Silva (2005, p. 47) “enquanto o aluno ouvinte ia para a escola em busca de um tipo de saber, o surdo ia para a escola aprender a falar”. Essa abordagem perdurou até a década de 1970, quando surge uma outra proposta, a Comunicação Total, uma abordagem que defendia o uso de todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos e que “o desenvolvimento da linguagem dos surdos deveria acontecer por meio do uso simultâneo do português sinalizado e da oralização” (Oliveira 2025, p. 40).

Contudo, apesar de permitir em sua abordagem o uso de sinalização pelos surdos, essa sinalização não se referia ao uso da LIBRAS, mas sim ao uso da estrutura da língua portuguesa por meio de sinais. Dessa forma, apesar de reconhecer as diferenças dos surdos e tentar encontrar formas de trabalhar com elas para desenvolver o aprendizado do grupo, essa abordagem ainda fazia esforços para adaptar o surdo ao ambiente e não o ambiente para o surdo, sendo a prática baseada nessa abordagem “tão somente uma forma travestida de Oralismo” (Dorziat, 2004, p. 89)

A Comunicação Total, no entanto, não durou muito tempo e logo foi sobreposta pela abordagem do Bilinguismo, utilizada atualmente na educação de surdos. Essa abordagem promoveu não só mudanças educacionais, mas, também, a possibilidade de uma nova concepção da surdez, como afirma Dorziat (2004, p. 89) “subjacente ao uso da língua de sinais, há um novo modo de conceber a surdez e suas implicações sociais”.

Nessa abordagem, a surdez, diferentemente do que pregava a filosofia oralista, não é mais vista como uma patologia a ser curada, mas sim como uma diferença na forma de se enxergar e viver no mundo. Nessa concepção, a educação não deve mais tratar o surdo, o adaptando ao ambiente, mas sim, reconhecer essa diferença e adaptar o ambiente para atender a essa diferença e o incluir de forma efetiva valorizando sua cultura, identidade e forma de se comunicar, reforçando a necessidade e a importância do

uso da LIBRAS na educação do grupo. Essa abordagem, segundo Oliveira (2025, p. 43):

É fruto de um longo processo de mobilização social e desenvolvimento de políticas inclusivas. Hoje, apesar dos desafios ainda existentes, há um reconhecimento crescente da importância dessa abordagem para a inclusão efetiva dos surdos na sociedade e para o respeito às suas especificidades linguísticas e culturais.

O crescente reconhecimento das especificidades da comunidade surda foi conquistado a partir de muita luta e de avanços na legislação, conforme discutido por Oliveira (2025). Podemos citar, como exemplos, a Lei n.º 10.436/2002, que legaliza o uso de Libras, a Lei n.º 9.394/96, que defende a inclusão de surdos na educação regular e os asseguram o direito a intérpretes e o suporte necessário, dentre outras (Brasil, 1996; 2002) e a lei n.º 14.191/21 que estabelece a obrigatoriedade das instituições de ensino ofertar um ensino bilíngue para os alunos surdos (Brasil, 2021) e que “reconhece a Libras como a primeira língua dos surdos e o português escrito como a segunda, garantindo que o ensino seja adaptado às necessidades linguísticas dessa comunidade” (Oliveira, 2025, p. 46).

INGLÊS, LIBRAS E PORTUGUÊS: O ENCONTRO ENTRE TRÊS LÍNGUAS NA SALA DE AULA

No Bilinguismo, o surdo se comunica e entende o mundo primeiro a partir da Libras, para poder assim compreender e aprender o português escrito como uma segunda língua. Segundo Carvalho (2013), esse aprendizado já é um grande desafio considerando que Libras é a língua materna do surdo mesmo que tenha nascido em um país falante de Língua Portuguesa.

Esse contexto pode ser ainda mais desafiador, levando em conta que muitos professores não possuem fluência em Libras e fazem o contato com esses alunos, na maioria dos casos, através do intérprete, dentre outros fatores que tornam a inclusão do surdo na sala de aula regular uma tarefa complexa. Entretanto, a inclusão pode ser ainda mais desafiadora quando o surdo passa a frequentar aulas de inglês.

Nesse contexto, além de estar aprendendo uma segunda língua, o português escrito, estando, na maioria das vezes, ainda em estágios iniciais de aquisição da segunda língua, o surdo é exposto a mais uma língua oralizada, o inglês. Temos, então, a coexistência de três idiomas dentro da sala de aula, o que requer profissionais preparados para mediar os possíveis desafios impostos à(o) estudante surdo.

Nesse cenário, evidencia-se, segundo Oliveira (2025, p. 87), “uma dupla exclusão: a falsa inclusão do aluno surdo e também da LE, pois, embora seu ensino seja obrigatório, não é trabalhado de maneira eficaz para atender às especificidades desses alunos surdos”. Tal fato decorre, entre outros aspectos, pela insuficiência de uma estrutura adequada nas escolas para o ensino de uma língua estrangeira.

Nem sempre as escolas, especialmente as públicas, dispõem de recursos básicos para o ensino de outras línguas de modo geral, como suporte multimídia, livros didáticos, um amparo metodológico adequado, laboratórios e outros materiais. Essa ausência compromete a criação de um local profícuo de aprendizagem, que seja capaz de atender às necessidades específicas desses estudantes e de promover uma inclusão e aprendizagem significativa.

Botelho (2002, p. 68) afirma que “a ausência de uma língua em comum gera a não participação do estudante surdo nas aulas”. Considerando que, infelizmente, a maioria dos professores não domina a Libras e não consegue se comunicar diretamente com o

aluno surdo (Oliveira, 2025), a interação em sala de aula é intermediada pelo intérprete, que interpreta os conteúdos ministrados em uma língua portuguesa para o aluno surdo. Contudo, isso pode ser um problema já que como aponta Oliveira (2025, p. 85):

A formação desse profissional, de modo geral, não inclui a capacitação para trabalhar com a língua inglesa ou outras línguas estrangeiras. Isso ocorre porque a tradução de uma língua oral para uma língua de sinais é um processo complexo, que exigiria um domínio avançado do Inglês e de seus aspectos linguísticos (Oliveira, 2025, p. 85).

Ademais, o emprego de metodologias que são voltadas principalmente para os alunos ouvintes também tem um impacto negativo no aprendizado de alunos surdos (Oliveira, 2025). Estas aulas na maioria das vezes se baseiam no desenvolvimento de uma ou mais das quatro habilidades comunicativas e isso pode ser um fator complicador para o ensino de alunos surdos, já que as habilidades de escuta e fala muitas vezes não são pertinentes a estes alunos (Kühl, 2018).

Há ainda os materiais didáticos que, quando presentes, são formulados para atender as necessidades e a forma de aprender de alunos ouvintes e muitas vezes falham em incluir e facilitar a aprendizagem de alunos surdos, o que pode ser mais um desafio (Oliveira, 2025). Para que o ensino de Inglês para surdos se torne possível e os professores e intérpretes consigam ultrapassar os entraves que se apresentam, é necessário pensar, discuti-los e buscar estratégias e soluções que propiciem um contexto de ensino no qual todos os alunos possam atingir seu potencial máximo e ter acesso aos mesmos direitos.

Portanto, não podemos, nem devemos nos delongar nos desafios, percebê-los é o primeiro passo para superá-los e resolvê-los. É imprescindível entender que ensinar Inglês para o estudante surdo apresenta-se como um “cenário desafiador para o ensino e a aprendizagem de uma LE, mas não impossível” (Oliveira, 2025, p. 87).

MAPEANDO AS PUBLICAÇÕES BAIANAS: PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é uma revisão bibliográfica e trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, descritiva e crítica, visando identificar as aproximações e distanciamentos dentre os artigos selecionados. Os dados foram apresentados tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, ressaltando as semelhanças ou divergências entre os resultados encontrados no estado e as metodologias de pesquisas empregadas, associadas à análise crítica dos dados e das suas contribuições para o campo de estudo.

A análise bibliográfica foi conduzida estritamente de acordo com critérios de seleção e estudo rigorosamente pré-concebidos, a saber: um dos critérios de inclusão estabelecido foi o de contemplar apenas artigos publicados em anais de eventos acadêmicos ou periódicos científicos, teses e dissertações de mestrado ou doutorado e trabalhos de conclusão de curso para garantir o rigor dos dados analisados. Foram contemplados apenas artigos produzidos por pesquisadores vinculados à Universidades Públicas Baianas e que tratem de alguma maneira da temática do ensino de inglês para surdos nos últimos 10 anos.

Como critérios de exclusão, definiu-se artigos que não tenham sido produzidos neste contexto, ou seja, fora de instituições do estado, há mais de 10 anos ou que tratassem de outros aspectos que não se enquadram na temática do ensino de língua inglesa para surdos. A partir destes critérios, utilizou-se bases de dados confiáveis, como a *SciELO*, *Google Scholar* e os repositórios das instituições do estado para localizar os trabalhos que foram estudados.

Para encontrá-los, utilizamos palavras chaves como “ensino-aprendizagem de inglês para surdos”, “ensino de línguas estrangeiras para surdos”, “deficiente auditivo” e “surdos”. Após localizar os

artigos, realizou-se uma busca pela instituição de origem dos textos encontrados e também a busca dos profissionais envolvidos na pesquisa para separar apenas os artigos produzidos no estado da Bahia.

Após constatar a origem dos trabalhos, passamos a fazer uma triagem para analisar o tipo de estudo e os resumos, visando averiguar a confiabilidade das publicações e se estas se enquadram dentro dos critérios estabelecidos para a pesquisa, como, por exemplo, ter como foco o ensino de inglês para surdos.

Em seguida, iniciamos a leitura crítica dos textos selecionados na triagem, dando foco às metodologias de pesquisa utilizadas, aos principais desafios e às estratégias pedagógicas encontradas e apontadas pelos autores. Durante a leitura dos textos, o *corpus* foi organizado em três eixos: (1) metodologia de pesquisa, (2) desafios, estratégias pedagógicas e metodologias de ensino localizadas e (3) contribuições dos trabalhos para a educação de alunos surdos. Utilizando-se os eixos para organizar os dados encontrados em cada uma das pesquisas em bloco facilitando o posterior cruzamento de dados.

A partir da leitura crítica e da análise estruturada em eixos, realizamos uma síntese dos resultados encontrados na literatura, dando destaque aos pontos de convergência e divergência entre os resultados encontrados em cada um dos trabalhos estudados. Em seguida, traçamos uma discussão sobre como as considerações realizadas nesses trabalhos contribuem para o estudo e o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos e como eles podem ser ainda mais aprimorados.

Por fim, foi incluída uma análise crítica das lacunas de pesquisa localizadas, bem como, foram propostas sugestões para futuros estudos no estado da Bahia. A análise qualitativa se deu a partir da abordagem de análise de conteúdo, que permitiu uma compreensão aprofundada das metodologias utilizadas, dos desafios

enfrentados pelos educadores e alunos e das soluções propostas, assim como permitiu a identificação dos avanços e das lacunas na área de ensino-aprendizagem de inglês para surdos no estado da Bahia. Resumidamente, para melhor compreensão, apresentamos a estrutura das etapas da pesquisa:

- i. Pesquisa bibliográfica a partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.
- ii. Recorte do corpus para análise - triagem dos artigos.
- iii. Leitura crítica do corpus - categorização dos dados.
- iv. Análise e discussão dos resultados.

A seguir, apresentaremos o detalhamento da investigação e os resultados encontrados.

O QUE É QUE A BAHIA TEM? OLHARES BAIANOS SOBRE O INGLÊS PARA SURDOS

O estado da Bahia conta com oito universidades públicas, sendo quatro federais e quatro estaduais. Das oito universidades, seis oferecem cursos na área de Letras e cinco delas disponibilizam cursos na área de Letras com foco na língua inglesa, seja com currículos de habilitação única em Letras-Inglês ou dupla habilitação em Letras Português-Inglês. Uma delas oferece um curso de licenciatura em Línguas Modernas, no qual o inglês é um dos idiomas abordados, mas não de forma isolada como nas outras universidades.

As outras duas não ofertam cursos de Letras com enfoque na língua inglesa, o que poderia explicar a ausência de trabalhos nessas instituições que atendam aos critérios estabelecidos para

esta pesquisa. No total, foram identificados nove trabalhos que se enquadram nos critérios definidos para a pesquisa nas instituições do estado, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de trabalhos por instituição



Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

O gráfico evidencia que, embora seis das oito universidades públicas no estado ofereçam cursos na área, apenas uma delas apresenta produções acadêmicas relacionadas à temática de ensino de inglês para surdos, a Universidade 8 (U8), com nove trabalhos.

Dos nove trabalhos encontrados, cinco foram desenvolvidos pela mesma autora, Oliveira (2023, 2024, 2025). Dos cinco, três são trabalhos apresentados em eventos acadêmicos promovidos na instituição, um é uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pertencente a instituição e o outro é uma sequência didática desenvolvida para a educação de alunos surdos.

Enquanto outros dois foram desenvolvidos por Costa, sendo um deles uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Ensino, Linguagem e Sociedade em 2024 e o outro, produzido conjuntamente com Barbosa, a sua orientadora de mestrado, um livro digital que apresenta uma sequência didática para ser aplicada em turmas com estudantes surdos.

Os dois últimos trabalhos localizados foram uma dissertação de mestrado desenvolvida por Luz (2024) no Programa de Pós-graduação em Letras da universidade e um trabalho de conclusão de curso desenvolvido por Silva (2019). Conforme apresentados no quadro:

Quadro 1 - Catalogação dos Trabalhos

Título do trabalho	Autor	Ano de publicação	Metodologia de Pesquisa
Leitura para aprendizagem de língua inglesa: uma proposta inclusiva aos alunos surdos	Costa	2024	Pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública no município de Guabim- BA
(Re)desenhando o ensino de leitura em língua inglesa através da sequência didática: um produto educacional inclusivo aos alunos surdos	Costa <i>et al.</i>	2024	Sequência didática desenvolvida a partir da sua dissertação de mestrado
Estratégias didáticas como componente facilitador no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos na educação básica na cidade de Caetité	Oliveira	2025	Pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa exploratória realizada em uma escola de educação básica localizada em um bairro periférico do Município de Caetité-BA
Sequência didática de língua inglesa adaptada para alunos surdos em uma perspectiva inclusiva	Oliveira e Carvalho	2025	Sequência didática desenvolvida a partir da sua dissertação de mestrado
O Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Alunos Surdos	Oliveira e Carvalho	2024	Revisão de literatura de abordagem qualitativa
Estratégias Didáticas como Componente Facilitador no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Alunos Surdos na Educação Básica	Oliveira e Carvalho	2025	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa

Título do trabalho	Autor	Ano de publicação	Metodologia de Pesquisa
Formação Docente e Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para Alunos Surdos	Oliveira	2023	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Escrita em Língua Inglesa por Alunos Surdos: Influências Advindas da Libras e da Língua Portuguesa	Luz	2024	Pesquisa-ação de abordagem qualitativa desenvolvida no município de Valença-BA
Ensino de Língua Inglesa para Alunos Surdos: uma revisão sistemática	Silva	2019	Revisão sistemática de literatura com abordagem qualitativa

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

Os dados revelam que apenas uma entre seis universidades do estado tem produzido trabalhos voltados à temática. O número reduzido de pesquisas produzidas está concentrado em um grupo limitado de autores, como podemos visualizar, menos de dez. Essa restrição, tanto institucional quanto de autores, evidencia uma profunda fragilidade no campo, já que a produção científica a respeito do ensino de inglês para surdos não se distribui de forma ampla pelo sistema acadêmico do estado, permanecendo limitada a poucos pesquisadores em poucos espaços. Tal cenário pode resultar em consequências estruturais graves para o ensino de inglês para as pessoas surdas.

Se a pesquisa científica não se debruçar no estudo, na análise e na investigação de uma demanda tão urgente, dificilmente teremos uma repercussão positiva e propostas de melhorias para a prática docente. A concentração da produção em um número tão limitado de pesquisadores e instituições pode indicar a falta de incentivo institucional, ausência de linhas de pesquisa consolidadas em programas de mestrado, doutorado ou extensão ou ainda a baixa inserção do tema em eventos científicos locais.

Ademais, a ausência de trabalhos na maioria das universidades revela a possibilidade do não reconhecimento do tema como uma pauta prioritária, não sendo levados aos debates acadêmicos mais amplos, limitando a sua visibilidade e sua capacidade de influenciar políticas públicas para a educação deste grupo.

No que tange os dados e análises qualitativas de dissertação de mestrado de Oliveira (2025), temos uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa exploratória realizada em uma escola de educação básica localizada em um bairro periférico do Município de Caetité-BA. Podemos destacar, no *eixo metodologia da pesquisa*, que ela foi realizada a partir da observação de aulas de inglês em uma turma de 6º ano por dois meses no ano de 2024, totalizando em 16 aulas da disciplina e a partir da aplicação de questionário para o professor da disciplina, o intérprete de LIBRAS e um aluno com surdez severa de 11 anos.

A autora aponta que a decisão de fazer essa pesquisa surgiu a partir de sua vivência em uma escola pública localizada no município de Tanque Novo-BA, já que no local precisou dar aula de inglês para alunos surdos sem a presença de intérpretes e sem saber LIBRAS e nem sobre estratégias para incluir os alunos nas aulas. Diante dessa dificuldade, ela buscou se capacitar e aprender LIBRAS, se tornando três anos depois intérprete da língua no município. Entretanto, segundo ela, mesmo como intérprete conseguiu perceber a dificuldade dos professores de inglês em incluir esses alunos nas aulas da disciplina. No *eixo desafios e estratégias*, ela afirma:

Foram esses desafios que me instigaram a pensar nesta proposta de pesquisa, almejando apresentar atividades didáticas para serem utilizadas em sala de aula e, através disso, incentivar o ensino e a aprendizagem dessa língua de forma dinâmica e inclusiva para os alunos surdos do Alto Sertão da Bahia. A busca por uma educação inclusiva reflete o compromisso em construir ambientes escolares que acolham a diversidade em todas as suas formas (Oliveira, 2025, p. 15).

É nesse contexto que surge a sua pesquisa de mestrado. Seu trabalho apresenta contribuições relevantes para o contexto, já que apresenta os pontos de vista dos três pilares dessa relação de ensino-aprendizagem: o aluno, o professor e o intérprete.

Durante a aplicação do questionário, a pesquisadora conseguiu a partir das perguntas traçar a relação do aluno com o idioma e a sua principal dificuldade com a disciplina. Segundo ela, o aluno relatou achar que o aprendizado da língua é necessário para sua vida por ser uma língua global e que tem contato com ela a partir de vídeos legendados do Youtube, mas disse não saber se gosta de estudar inglês e que sua maior dificuldade com a disciplina seria a compreensão (Oliveira, 2025)

Para esses últimos fatores, a autora aponta que possam existir por o aluno ter começado a ter contato com o idioma recentemente, já que no ensino público o ensino de inglês se inicia no 6º ano. Além disso, menciona o fato de que a Libras é estruturada de forma visual-espacial, enquanto as línguas oralizadas se organizam a partir de estruturas lineares e fonemas, o que pode afetar a compreensão e relação do aluno com o idioma (Quadros, 2019 *apud* Oliveira, 2025).

Já com os profissionais entrevistados, ela conseguiu traçar os principais desafios enfrentados, suas concepções a respeito do ensino do idioma para surdos e suas estratégias para atuar no contexto. Durante a entrevista, a professora ressaltou a importância do ensino de inglês para os alunos surdos por ampliar as oportunidades de vida dos estudantes e salienta que a universidade não prepara o professor de inglês para atuar nesse contexto e aponta que os principais desafios enfrentados para atuar no contexto são a falta de materiais adaptados e vídeos com legendas e tradução em Libras, além da comunicação com o aluno e a dificuldade de ensinar alguns tópicos por sua diferença com o português e a Libras (Oliveira, 2025).

Como estratégias para atuar no contexto, ela aponta que promove uma educação bilíngue a partir do inglês escrito e a Libras,

além de adaptar as atividades para os alunos surdos ao fazer uso de recursos visuais e dividir a atividade em etapas menores para facilitar a sua compreensão (Oliveira, 2025). Essas estratégias podem ser consideradas relevantes e eficazes para a educação deste grupo, tendo em vista que os surdos enxergam e entendem o mundo visualmente e utilizar esses recursos pode tornar o aprendizado mais fácil e contextualizado com sua realidade, superando algumas das barreiras e desafios que surgem nesse contexto.

Já com a intérprete, ela traça a relação da profissional com a língua e sua concepção a respeito da relevância do aprendizado de inglês por alunos surdos. A profissional relata não ter estudado inglês durante a sua graduação em Letras LIBRAS e salienta que o curso não tem esse foco, além de declarar não estudar inglês. Ademais, aponta que não é possível fazer a tradução simultânea da aula de inglês, pois para isso o intérprete precisaria ter uma formação em inglês e revela a sua crença de que não é necessário que o aluno surdo aprenda o idioma, já que para ela, os alunos não sabem português que é sua segunda língua, não sendo o inglês útil em sua vida (Oliveira, 2025).

Contudo, essa é uma opinião capacitista e que não compreende que o aluno surdo está inserido em um mundo globalizado, no qual o inglês é uma língua global, como apontado pelo aluno, sendo uma porta para inúmeros contextos e oportunidades, e é um direito do aluno surdo. Todavia, essa opinião não parece estar isolada a profissional, mas sim, aparenta ser um discurso veiculado frequentemente no contexto do ensino de inglês para surdos, o que acaba por impor obstáculos e criar um imaginário de que esse ensino seja algo impossível, impactando na sua qualidade, nos estudos e no interesse pela área.

Além disso, para a autora, o intérprete: “deve ser capacitado tanto em Libras quanto em língua inglesa, compreendendo suas estruturas gramaticais, vocabulário e contextos de uso” (Oliveira,

2025, p. 88). O que pode facilitar a interação do aluno com o idioma, além de facilitar a tradução dos conceitos abordados na disciplina.

Por fim, no *eixo contribuições* visualizamos a apresentação de uma sequência didática elaborada a partir das observações do contexto e formulada para atender as necessidades do aluno surdo observado com conteúdos do 7º ano, já que ele era 6º ano durante as observações. A sequência, desenvolvida com cinco aulas, tem como tema “My daily routine”, e a partir do uso de recursos visuais e tecnológicos, como jogos, vídeos com tradução simultânea de Libras e imagens, além da inclusão progressiva do conteúdo gramatical, iniciando com a aquisição de vocabulário, depois com a produção de frases menores, e, progressivamente, levando o aluno a conseguir, no final da sequência, produzir um pequeno texto sobre a sua rotina em inglês, consegue fazer com que o aluno surdo aprenda inglês de forma interativa e visual.

Essa dissertação é de extrema relevância para a produção científica da Bahia, já que a partir dela pode-se conhecer a realidade educacional de alunos surdos em uma cidade do estado, além de abordar desafios e estratégias para o ensino de inglês localmente, o que é raro no país e especialmente no estado. Além de ter dado origem ao próximo trabalho da autora, um ebook que apresenta a sequência didática de sua dissertação de forma mais aprofundada, exemplificada e visual e que recebe o título de “Sequência didática de língua inglesa adaptada para alunos surdos em uma perspectiva inclusiva” publicado em 2025.

Além da sua dissertação e *ebook*, a autora juntamente com sua orientadora desenvolveram três trabalhos apresentados em eventos acadêmicos com os títulos: “O Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Alunos Surdos” (2024), “Estratégias Didáticas como Componente Facilitador no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Alunos Surdos na Educação Básica” (2025)

e “Libras, Formação Docente e Ensino - Aprendizagem de Língua Inglesa para Alunos Surdos”.

Nestes artigos, a autora discorre principalmente sobre os desafios encontrados durante a sua pesquisa de mestrado ou em sua atuação no contexto, além de salientar estratégias encontradas para promover um ensino de inglês mais contextualizado para alunos surdos. Dentre essas estratégias, pode-se mencionar a educação bilíngue para surdos, na qual o inglês escrito é ensinado como segunda língua a partir da Libras (L1); o uso de recursos visuais, textos curtos, tirinhas, legendagem em vídeos e materiais de aula; a adaptação do ensino de forma individualizada para cada aluno surdo e o uso de inglês instrumental com foco em desenvolver a leitura desses alunos (Oliveira, 2023, 2024, 2025).

Seguindo um caminho similar, a autora Elisiane da Silva, em conjunto com sua orientadora Profa. Dra. Elisabete Barbosa, desenvolve uma dissertação de mestrado com o título “Leitura para aprendizagem de língua inglesa: uma proposta inclusiva aos alunos surdos” e a partir da sua dissertação desenvolve um livro digital com o título “(Re) desenhando o ensino de leitura em língua inglesa através da sequência didática: um produto educacional inclusivo aos alunos surdos” no qual apresenta a sequência didática produzida durante a pesquisa de mestrado.

No *eixo metodologia da pesquisa*, ela se configura como uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola de educação básica do município de Guaibim-BA a partir da entrevista de um aluno com surdez profunda matriculado na instituição. O aluno cursava no momento da pesquisa o 2º ano do ensino médio, foi apresentado com a idade de 37 anos e, embora acima da faixa etária para cursar o turno matutino, devendo ser um aluno de EJA, é um aluno da educação regular.

A autora focou no rastreio da relação do aluno com o aprendizado do idioma, rastreando suas principais dificuldades para então desenvolver uma sequência didática focada no desenvolvimento da leitura no idioma por alunos surdos. Durante a entrevista, o aluno relatou ter dificuldade com a língua inglesa por considerá-la difícil e diferente da Libras, mas ressalta que faz uso da língua no seu dia a dia através de redes sociais e Youtube.

Ao ser questionado em relação às aulas de inglês, é possível perceber por meio de suas respostas e pelas conclusões da pesquisadora, que o professor da disciplina faz a integração do aluno dentro da sala de aula, mas não a sua inclusão, deixando o foco do aprendizado do aluno na tradução dos textos a partir de aplicativos fazendo pouco ou nenhum uso de recursos visuais ou outras estratégias de leitura com o aluno. Sendo inclusive relatado pelo aluno que tem mais facilidade quando o professor manda imagens e que ele gostaria que o professor fizesse mais uso desses recursos nas aulas.

Fica evidente entre as duas pesquisas, como o ensino de inglês para estes alunos se dá de formas diferenciadas. Já que na primeira pesquisa, a professora faz adaptação das atividades para enquadrá-las ao aluno surdo na medida do possível, fazendo o uso de recursos visuais. Enquanto nesse segundo caso, o professor faz o movimento contrário, adaptando o aluno a atividade, ou seja, dando ferramentas para o aluno se integrar ao ambiente e não o contrário, o que não se configura como uma ação inclusiva.

Considerando o *eixo contribuições*, a partir do rastreio do contexto, a autora desenvolve uma sequência didática que utiliza a metodologia de ensino Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), dividida em três etapas: "Engajamento, Representação e Ação e Expressão" (Costa, 2024). Devendo cada uma auxiliar a flexibilizar o ensino, e respectivamente, engajar o aluno com o conteúdo, apresentar e abordar o conteúdo e receber uma devolutiva do aluno sobre o que aprendeu, cada uma de diferentes maneiras.

Nela, faz uso de diferentes recursos visuais, como flash cards e jogo da memória, seguindo as etapas da metodologia supracitada com o objetivo de aprimorar a habilidade de leitura do aluno na temática do cuidado com a saúde física e mental. A partir da leitura da sequência, pode-se inferir que é uma sequência efetiva, lúdica e inclusiva que poderá não só facilitar na inclusão do aluno surdo na aula da disciplina, como atingir outros alunos tornando o aprendizado da língua mais fácil e contextualizado para todos.

Outra autora que seguiu uma temática e caminho metodológico similar em sua pesquisa de mestrado foi Milena Oliveira Santos Luz (2024). No eixo *metodologia de pesquisa* observamos que foi desenvolvida uma pesquisa-ação no município de Valença-BA com o objetivo de analisar como a Libras (L1) e a língua portuguesa (L2) influenciam na aprendizagem da língua inglesa (L3) para aprendizes surdos apresentando os dados de forma explicativa.

Para realizar a pesquisa e coletar dados, ofereceu um minicurso para um grupo de dez surdos entre 18 e 63 anos alfabetizados tanto em Libras quanto em língua portuguesa com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita do grupo em língua inglesa. O curso foi ofertado com a duração de 120h, com três encontros semanais de 5h/aula e uma abordagem sócio-interacionista e comunicativa utilizando materiais autênticos desenvolvidos para atender as necessidades cognitivas do grupo.

Durante o curso, a autora menciona que abordou conteúdos básicos do ensino da língua como adjetivos, o imperativo etc. Para abordá-los utilizou-se de slides, teatro, jogos, discussões sobre temas variados que os levaram a interagir com o idioma. Além disso, o idioma foi trabalhado simultaneamente a partir da Libras e do Português, estando as três línguas presentes na maioria dos materiais.

Segundo ela, a partir do curso, os alunos puderam desenvolver conhecimentos básicos e ampliar seus conhecimentos sobre o

mundo, tendo sido assíduos durante toda a duração do curso apesar dos desafios apresentados pelo contexto social, como toques de recolher que ocorreram no período, ou até mesmo por questões pessoais e de trabalho.

No *eixo desafios e estratégias*, observamos com a sua pesquisa como as duas línguas influenciam fortemente o aprendizado dos alunos surdos em língua inglesa durante o curso, já que muitas vezes durante as aulas buscavam semelhanças em português ou Libras para compreender termos que não conheciam. Ela evidencia essa influência descrevendo o desenvolvimento das atividades e a demonstra discutindo momentos do curso como quando os alunos para entender a palavra em inglês “name” a associam com “nome”.

Outro exemplo mencionado pela autora foi quando os estudantes ao não entenderem o significado da palavra em inglês “nickname”, a professora utilizou-se do conceito de “sinal” em Libras, uma forma mais prática de chamar a pessoa na linguagem de sinais, para explicar que seria uma forma mais rápida de se referir às pessoas, apesar de não terem exatamente o mesmo significado.

Essa influência também foi evidenciada durante as produções escritas, já que muitas vezes produziam textos e frases baseadas na estrutura linguística da Libras, produzindo frases sem sujeitos como “like apple” e etc. Porém a autora salienta que o nível de influência de cada uma no aprendizado da língua inglesa depende muitas vezes do nível de fluência do aluno em língua portuguesa.

No curso, havia alunos com o ensino médio completo e alunos que tinham apenas o ensino fundamental I ou II completo. Essa diferença de escolaridade demonstrou como alunos com uma maior fluência na língua portuguesa a utilizavam mais para compreender e produzir em língua inglesa, enquanto os alunos com menor fluência utilizavam mais a Libras para compreender e produzir as atividades propostas.

No *eixo contribuições*, compreendemos com a sua pesquisa que, independente da diferença de escolaridade, a pesquisadora conseguiu construir um espaço multilingual que permitiu que os alunos convivessem com as três línguas ao mesmo tempo, o que para ela proporcionou um aprendizado tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa. Sendo o último ressaltado pela autora como algo de extrema importância e urgência para a vida dos surdos e sua sobrevivência no mundo ouvinte.

Seu trabalho é de grande relevância para mostrar como a Libras funciona como um facilitador da aprendizagem do aluno surdo da língua inglesa, sendo necessária a sua inclusão no ensino desse idioma independente do contexto. Além disso, ajuda a perceber a importância dos recursos visuais no aprendizado de inglês por alunos surdos e como este é possível mesmo diante de pouco ou nenhum conhecimento de português, desde que sejam utilizados as estratégias adequadas para incluir e facilitar o aprendizado destes alunos, os colocando e sua forma de enxergar o mundo como foco na hora de desenvolver as atividades.

E, embora não tenha sido desenvolvido com alunos em idade escolar, nem dentro de uma instituição educacional, o que pode ter isentado a pesquisa dos desafios vivenciados no ensino da disciplina dentro da escola, o trabalho consegue apresentar estratégias reais e funcionais que podem ser utilizados por professores que atuam no contexto para incluir o aluno surdo no desenvolvimento das atividades de forma mais efetiva, especialmente através do uso dos sinais de Libras nas atividades para facilitar a compreensão das palavras em inglês que podem ser encontrados facilmente online.

Por fim, tem-se o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por Maria Arlete Rodrigues da Silva (2019). Em seu trabalho, quanto ao *eixo metodologia da pesquisa*, foi desenvolvida uma revisão sistemática dos trabalhos que falavam sobre ensino de língua inglesa para alunos surdos no período de 2009 a 2019 em todo o país. Ao

todo, foram localizados 18 trabalhos que se enquadraram nos seus critérios de pesquisa e ela apresentou os dados encontrados em cada um deles utilizando quadros que apresentavam a metodologia de pesquisa, título, contribuições, dentre outros tópicos selecionados.

O que chama atenção é que dos trabalhos selecionados, apenas um foi produzido na Bahia, na UFBA, e o trabalho nem mesmo tem foco no ensino de língua inglesa para surdos, sendo ele um trabalho desenvolvido por Côrtez (2016) com o título “As políticas linguísticas públicas e a educação dos surdos na cidade de Conceição do Coité”. Quanto ao *eixo contribuição* este trabalho ressalta ainda mais a expressiva lacuna de trabalhos com a temática no estado da Bahia, considerando que seis anos depois da sua publicação, apenas nove novos trabalhos foram desenvolvidos nesse período, tendo uma alteração mínima no quadro de trabalhos desenvolvidos dentro do estado da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário apresentado revela uma lacuna significativa na produção científica relacionada ao ensino de inglês para surdos nas instituições públicas de ensino superior do estado da Bahia. Como comprovam as estatísticas, os dados demonstram que ainda não existe um reconhecimento da necessidade real de olhar com mais atenção e empenho para uma realidade que está posta há muitos anos. Com o levantamento desses estudos, alguns questionamentos surgem: o que é realmente necessário para que os alunos surdos tenham acesso à Língua Inglesa? Será que os professores de inglês devem aprender Libras ou os intérpretes devem aprender Inglês? Que Inglês devem aprender? Será a Língua Inglesa de Sinais? A americana? A Britânica? E será que vamos nos deparar nas discus-

sões sobre a Língua Franca de Sinais? São muitas vieses e vertentes e é justamente por isso que devemos nos colocar a caminho, já.

São os estudos sobre o ensino de inglês para surdos que podem nos apontar um caminho. Felizmente, já existem um número considerável de trabalhos que se ocupam da educação de surdos no geral, ou até mesmo com foco em outras disciplinas, relação de ensino-aprendizagem dessa língua para o grupo. A promoção de linhas de pesquisa e políticas voltadas para essa área nas instituições do estado, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodologias de ensino mais fundamentadas, atualizadas e estratégicas, formuladas para o contexto sociocultural e educacional da comunidade surda baiana.

O fortalecimento dos estudos neste campo pode colaborar para a redução de disparidades históricas e sociais que marcam a trajetória educacional desses estudantes, levando a promoção de um ensino de qualidade para o grupo, com estratégias e metodologias que estejam de acordo com o contexto e realidade do estado, fomentando, assim, um ensino mais inclusivo, equitativo e alinhado às necessidades reais do grupo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Marla Salete Fábio. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos surdos. MEC, Secretária de Educação Especial, 2005.

BOTELHO, Paula. A linguagem e a surdez. *In*: **Espaço**: Informativo técnico-científico do INES, n. 20, dez. Rio de Janeiro, p. 13-19, 2003.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**: surdez. 4. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso: 17 de fevereiro de 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. **Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras**: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras, 2013.

COSTA, Elisiane da Silva Souza Santos. **Leitura para aprendizagem de língua inglesa**: uma proposta inclusiva aos alunos surdos. Orientadora: Elisabete da Silva Barbosa. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) - Departamento de Ciências Humanas (DCH VI). Universidade do Estado da Bahia. Campus VI, Caetité, BA, 2024.

COSTA, Elisiane da Silva Souza Santos; BARBOSA, Elisabete da Silva. **(Re) desenhando o ensino de leitura em língua inglesa através da sequência didática**: um produto educacional inclusivo aos alunos surdos. Departamento de Ciências Humanas (DCH VI). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Caetité, BA, 2024. 44 p. il.

DORZIAT, Ana. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educar em Revista**, p. 87-104, 2004.

KÜHL, Yohanna Hemilly Katleen; DENARDI, Didiê Ana Ceni. Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 5, n. 2, 2018.

LUZ, Milena Oliveira Santos. **Escrita em língua inglesa por alunos surdos**: influências advindas da Libras e da língua portuguesa. Orientadora: Prof.^a Dra. Vivian Meira de Oliveira Cotinguiã. 2024. 136 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL - Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus X. Teixeira de Freitas-BA. 2024.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus; SANTOS CARVALHO, Eliana Márcia dos. Estratégias didáticas como componente facilitador no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos na educação básica. **Semana de Letras Língua Portuguesa e Literaturas**, v. 6, n. 1, 2025.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus de; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **Sequência didática de língua inglesa adaptada para alunos surdos em uma perspectiva inclusiva**. Produto Educacional (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Departamento de Ciências Humanas - DCH VI, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, BA, 2025.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus; SANTOS CARVALHO dos, Eliana Márcia. O Ensino e aprendizagem de línguas adicionais para alunos surdos. **Seminário Interdisciplinar em Ensino, Extensão e Pesquisa**, v. 6, 2024

OLIVEIRA, Valdineide Jesus. **Estratégias didáticas como componente facilitador no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos na educação básica na cidade de Caetité**. Orientadora: Eliana Márcia dos Santos Carvalho. 2025. 126f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade - PPGEELS) - Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, BA, 2025.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus. Libras, formação docente e ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. **VI Seminário de Educação**, 2023.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Maria Arlete Rodrigues da. **Ensino de língua inglesa para alunos surdos:** uma revisão sistemática. Orientadora: Dra. Juliana Cristina Salvadori. 2019. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas - DCH4) - Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professores e alunos. Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez, 230f. Dissertação de Mestrado. UnB. 2005.

SILVA, Eliete Antônia da. **Dos limites da lei aos preconceitos:** os portadores de deficiência e o difícil caminho da inclusão social no Brasil. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

Shirlei Tiara de Souza Moreira

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta de Língua Inglesa do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana.

E-mail: stsmoreira@uefs.br

Izabela Carneiro Almeida

Graduanda do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora de Inglês da rede privada de ensino.

E-mail: izabelacaralm@gmail.com

8

Juliano dos Santos Garcia

O GÊNERO DISCURSIVO BO: UMA ANÁLISE COMPOSICIONAL DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.8

RESUMO:

Esta pesquisa origina-se da necessidade de compreender o boletim de ocorrência como um Gênero Discursivo, e para isso elaboramos um estudo referencial para entender a formação do gênero, com posterior análise de 2 boletins que possuem relatos de prisão em flagrante delito. Desta forma, objetiva-se categorizar esse documento dentro das teorias da Análise textual discursiva e da Linguística Textual para então refletir sobre a sua composição, busca-se então identificar o que o caracteriza como um gênero discursivo, bem como analisar a predominância ou não de sequências textuais dentro desse documento. Para chegar nesses resultados, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a noção de Gênero do discurso, principalmente com teóricos da Linguística aplicada e da Análise textual discursiva, com destaque para Cavalcante *et al.* (2022), Adam (2020) e Bakhtin (2016) e, por consequência, uma análise documental qualitativa de Boletins de Ocorrência com conteúdo criminal durante o mês de fevereiro de 2025. Como resultado, constatamos tema, estilo e composição relativamente estáveis nos dois boletins analisados, bem como identificamos uma sequência predominante e outras: auxiliar, transformadora e complemento. Por fim, concluímos que o resultado desta pesquisa pode trazer uma reflexão sobre a estabilidade desse gênero e esse entendimento pode ser propulsor na criação de boletins mais bem elaborados.

Palavras-chave: gênero discursivo; boletim de ocorrência; sequência discursiva.

INTRODUÇÃO

Diante da complexidade e da importância de um documento público, o qual é redigido muitas vezes em momento pós tensão e/ou na turbulência que é a atividade policial, o boletim de ocorrência não se trata apenas de uma descrição ou narração da intervenção policial ou o registro público de um fato, mas um instrumento que muitas vezes é utilizado para início de processos judiciais ou, pelo menos, com o objetivo de convencer a autoridade policial a realizar prisões. Ou seja, um documento base elaborado de forma adequada é fundamental para que todo o processo posterior ocorra da melhor forma possível, e que possa ter o resultado mais justo.

Observando o pouco conteúdo acadêmico voltado ao estudo textual-discursivo deste documento e a importância de voltarmos o olhar para o boletim de ocorrência, neste artigo, discutiremos sobre as unidades composicionais que formam o BO, bem como delimitaremos como na análise textual-discursiva podemos denominá-lo: se se trata de um gênero discursivo com predominância de alguma sequência textual e como essa identificação pode auxiliar na hora de sua elaboração.

Para chegar no resultado esperado, nosso objetivo principal desta pesquisa é categorizar o BO dentro das teorias da Linguística aplicada e da Análise textual discursiva para que o resultado obtido seja a reflexão sobre a composição desse documento. Como objetivos específicos, visa-se identificar o que caracteriza esse documento como um gênero discursivo, bem como analisar a predominância ou não de sequências textuais dentro do boletim de ocorrência.

Temos como hipótese deste artigo de que o BO se trata de um gênero discursivo e, desta forma, a partir da reflexão sobre sua composição e necessidade de conteúdo, seja possível observar as características composicionais desse gênero. Além disso, é

importante observarmos a prevalência de mais de uma sequência discursiva, para isso, analisaremos a textualidade de dois boletins de ocorrência, com conteúdo diverso, mas que contemplem elementos composicionais similares e que possam ser propulsão para uma discussão de padrão composicional.

Dessa forma, este artigo não se finda nele mesmo, pois pode gerar futuras discussões para a reflexão textual-discursiva do boletim de ocorrência, além de proporcionar aos agentes de segurança pública um apoio instrumental para a confecção de BO, visto que tratar esse documento como gênero discursivo é se apoiar em uma certa padronização, estabelecendo mecanismos composicionais que são relativamente estáveis.

DO TEXTO AO GÊNERO DISCURSIVO

Primeiramente, como nosso objetivo é categorizar o documento boletim de ocorrência utilizando as noções da Linguística textual, discutimos neste item o texto e levamos em conta os estudos de Cavalcante *et al.* (2022), os quais elaboram uma esquematização de análise textual e consideram o discurso em sua perspectiva de análise. Dessa forma, Cavalcante *et al.* (2019, p. 26-27) consideram o texto como enunciado “que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos”.

Para os autores, o texto ocorre a cada vez que é enunciado, de forma única, não se repete e se comporta em um contexto sócio-histórico “necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 16). Observamos que em um documento oficial como é o boletim de ocorrência, o texto se

comporta em um contexto social que leva em conta os comportamentos morais, a cultura e as leis de uma determinada sociedade, e o agente que representa o Estado relatando os desvios de conduta moral dos sujeitos deste grupo. A eventualidade desse documento pode ter diversos fins, compreendendo às vezes apenas em relato de um fato público ou de suposto crime ou contravenção que pode findar por ele mesmo ou servir como base a um processo judicial.

Para Cavalcante *et al.* (2022, p. 16), o texto vai muito além dos aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos, considera-se como “os condicionamentos sociais das práticas discursivas que envolvem o enunciado”, pois este é um evento instável e que não se repete, o que é notável nos boletins. O texto então se realiza a cada nova interação, evidenciado até nos documentos públicos, pois, no caso do boletim de ocorrência, trata-se de descrição/narração de um dado momento, dentro das leis de determinada sociedade e que acontece como evento.

Dessa forma, utilizamos da Linguística textual para descrever e explicar as estratégias usadas no texto e nas tentativas de argumentação dos interlocutores que se utilizam de práticas discursivas por meio dos gêneros do discurso para convencer o seu interlocutor, este, muitas vezes, no caso do nosso objeto de análise, trata-se dos entes do Judiciário e do Ministério Público. Aqui, trazemos a questão da argumentação, a qual compreendemos ser todo texto de dimensão argumentativa, como defende Adam (2020), ou seja, todo texto possui potencial argumentativo, independentemente se apresenta visada argumentativa, isto é, objetivo claro de defender um ponto de vista e convencer o interlocutor.

Conforme Adam (2020), o texto é uma série verbal ou ao que ele chama de verbo-icônica, ou seja, uma sequência verbo-imagética (também acrescidas as diferentes formas de textualidade digital) que resulta em uma unidade de comunicação, e é nesse sentido que há o “efeito de genericidade”. De acordo com o linguista, as séries de enunciados de um texto estão inscritos em uma classe do discurso,

dessa forma texto e discursos são dependentes um do outro para o ato de uma unidade comunicativa.

Nesse sentido, Adam (2019) considera também em sua leitura do processo de atribuição de sentidos as questões que envolvem os gêneros discursivos e que entendemos ser salutar para o estudo do nosso objeto, o boletim de ocorrência. Consoante ao exposto pelo autor, só há possibilidade do evento do texto quando ele está inscrito em um gênero discursivo e em uma formação sócio-histórica, pois são nos gêneros que a textualidade atinge a discursividade.

Adam (2019) defende que o discurso é substancial para ocorrer o evento do texto, sendo assim, ele classifica a eventualidade do texto em três estâncias: a primeira e a qual explanaremos detalhadamente nos próximos itens trata-se dos protótipos de sequência, que são as **sequências textuais** predominantes nos textos, divididos em **narrativo, explicativo, dialogal, argumentativo e descritivo**. A segunda estância trata-se dos gêneros do discurso, que são formações sociodiscursivas e práticas em que o autor categoriza, a exemplo do discurso jornalístico e religioso; e, por último, os gêneros do texto, que se trata do entrelaçamento entre as duas primeiras categorias, tendo como exemplo as fábulas, o conto, o ensaio e a entrevista.

Destacamos, portanto, no estudo do texto, a importância de tratarmos sobre o discurso, Cavalcante *et al.* (2022) partem da noção de discurso segundo Charaudeau (2001, p. 26), que inicialmente o “discurso está relacionado ao fenômeno da encenação do ato de linguagem” estaria, portanto, envolvido no domínio do dizer. Para ele, “esta encenação depende de um dispositivo que compreende dois circuitos: um circuito externo, que representa o lugar do fazer psicossocial (o situacional) e o circuito interno que representa o lugar da organização do dizer”, ou seja, o primeiro está relacionado às interferências externas do dizer e o segundo à organização desse dizer. Ainda conforme o autor, em uma outra forma o “discurso pode ser relacionado a um conjunto de saberes partilhados, construído,

na maior parte das vezes, de modo inconsciente, pelos indivíduos pertencentes a um dado grupo social.

Consoante com o que o autor apresenta, apesar de acenar que não devemos confundir texto e discurso, expondo ser o texto a materialização da encenação do ato da linguagem, ou seja, a materialização do discurso, ele considera que os discursos atravessam o texto, como o exemplo trazido pelo autor de que os discursos didático e de humor podem entrecruzar o gênero político. Nesse sentido, entendemos ser importante para o seguimento desse estudo os aspectos atinentes ao gênero discursivo pontuado por Adam (2019), e que trabalhamos com melhor detalhe no subitem a seguir.

O GÊNERO DISCURSIVO

Para inicialmente entendermos o termo gênero discursivo, é importante abordarmos sobre o enunciado e a enunciação. De acordo com Bakhtin (2016), o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, é a necessidade da participação ativa no diálogo entre ouvinte e falante, o que o autor chama de dialogia. Conforme o linguista, uma das principais características do enunciado é a atitude responsiva, ou seja, é estar de alguma forma sempre respondendo aos enunciados dos que lhe antecederam. No que se refere à enunciação, Bakhtin e Volóshinov (2006, p. 126), expõem que se trata do “produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. Esse produto da interação social está ligado ao discurso, é dessa forma que o enunciado enquanto uma unidade discursiva transforma em um produto de interação social, ou seja, em gêneros textuais.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função científica, técnica, publicística, oficial,

cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2016, p. 18).

Dessa forma, ao elaborarmos uma síntese do que Bakhtin (2016) compreende sobre o gênero discursivo, é que este é um tipo de enunciado que combina estilo, tema e composição de forma relativamente estável. Lembramos que na seção anterior estudamos sobre o texto e levamos em consideração Cavalcante *et al.* (2022) sobre o texto acontecer como evento singular e se trata de uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, formando um combinado de sistemas semióticos. Nesse sentido, é necessário que compreendamos melhor o que tange a combinação do gênero: estilo, tema e composição, os quais abordaremos a seguir.

Os gêneros são determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. Esses três elementos- o estilo, o conteúdo temático e a composição - integram como inseparáveis a totalidade do enunciado e são determinados em iguais proporções pela especificidade de um campo definido da comunicação. Cada enunciado em particular é individual, mas cada campo de emprego da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de comunicação, isto é, seus gêneros de discurso (Bezerra, 2016, p. 159).

Nesse sentido, para entendermos sobre tema, estilo e composição, veremos a seguir cada uma dessas noções, a começar pelo primeiro. Conforme Grillo (2014), o tema possui natureza semântica e é a maneira pela qual se relaciona enunciado e objeto do sentido. Ao estabelecer esta relação, a característica do tema delimita um objeto de sentido e é composto por uma expressão valorativa, pois segundo o autor não há neutralidade no domínio dos enunciados, ou seja, o referente do tema é condicionado pela comunicação discursiva e, o interlocutor, ao enunciar, elege um gênero discursivo pelo

qual estabelecerá um objeto de sentido, a forma como expressará suas ideias e seu texto refletirá os valores que aquele autor tem sobre determinado tema.

Para o que concerne a estilística, de acordo com Bakhtin (2016, p. 17-18) todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Entretanto, em gêneros que requerem uma forma mais padronizada, a individualidade do estilo acaba tendo menor incidência, como o exemplo dos documentos oficiais e de ordens militares elencados pelo autor. Para o linguista, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”, a isso ele dá exemplo de função científica, oficial e técnica que correspondem a certas condições de comunicação discursiva exclusivas de cada campo, o que segundo o autor geram dados gêneros, e que geram “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”.

No que se refere aos aspectos da composição, segundo Rodrigues (2005) são procedimentos composicionais com vistas a organizar e findar o conjunto discursivo e aos falantes (escritores) da comunicação discursiva. E como vimos no item anterior, Adam (2019) expõe que a composição se divide nas seguintes sequências textuais: narrativo, explicativo, dialogal, argumentativo e descritivo, e a partir do próximo item, detalharemos sobre cada uma dessas sequências para posterior analisarmos se todas elas compõem o boletim de ocorrência.

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Em busca de compreendermos as sequências textuais, que representam noção circunstancial desta pesquisa, utilizamos os conceitos aplicados por Cavalcante *et al* (2022), que se baseiam

nos pressupostos de Adam (2019) e que foram trabalhados no livro *Linguística Textual: conceitos e aplicações*. Dessa forma, lembramos que Adam (2019) nos mostra que as sequências textuais são divididas em narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal, e a seguir esmiuçaremos cada uma dessas.

Conforme explicam Cavalcante *et al.* (2022, p. 202) “o que faz uma sequência textual não é simplesmente uma série de frases, mas diz respeito às proposições de sentido que são enunciadas por um falante em um ato comunicativo e que se juntam conforme um plano de texto”. Dessa forma, os autores expõem que as sequências textuais são unidades de sentido que são ligados através de um objeto do discurso e que se refere a um “predicado nominal ou verbal”, ou seja, à parte de uma oração em que se expressa uma ação, estado, qualidade ou um fenômeno da natureza. Um outro fator que os autores afirmam é que os textos possuem tendência à heterogeneidade composicional, ou seja, na maioria das vezes os textos comportam vários tipos de sequências textuais, e não somente uma, o que pode acontecer é a presença de uma sequência dominante.

Como explica Cavalcante *et al.* (2022, p. 205), citando Adam (2011), há três dimensões necessárias a ser examinadas para compreender as proposições componentes das sequências, são elas: a sua própria dimensão enunciativa, a do conteúdo referencial e a da força ilocutória. Para os linguistas, para a dimensão enunciativa, é necessário averiguar “as relações entre o que se diz, para quem se diz, num certo momento, sempre a partir de quem enuncia”, já o conteúdo referencial, “é sempre aquilo a que os interlocutores chegam pelo processo de construção dos objetos no texto”, e a força ilocutória trata-se dos “propósitos implicados nas ações do dizer, por exemplo, o que permite identificar um enunciado como um pedido ou como uma ordem, uma promessa, uma afirmação, uma pergunta, um lamento etc.”. Essas dimensões, conforme os autores, estão determinadas pela orientação argumentativa do dizer que ocorre nos textos,

e eles separam essa orientação da parte composicional, embora as sequências determinem a orientação argumentativa dos textos.

A sequência narrativa

No que tange à sequência narrativa, Cavalcante *et al.* (2022, p. 209) expõem ser uma sequência cuja intenção é manter a atenção do leitor/ouvinte e, para isso, traz situações de interesse humano. Além disso, “as ações da narrativa são sempre encadeadas de maneira progressiva e promovem uma modificação de predicados em direção a um fim.” Os autores utilizam dos preceitos de Adam (2019) para traçar as características da narrativa, as quais são classificadas em sucessão de acontecimentos, unidade temática, predicados transformados, unidade do processo narrativo, intriga ou conflito e avaliação final.

Em suma, na situação inicial dessa sequência, temos a sucessão de acontecimentos, que constitui nos fatos ocorridos durante determinado tempo, enquanto a unidade temática representa um agente de transformação situado no tempo; e, também, predicados transformados, que são as mudanças no estado inicial do agente. Por conseguinte, a unidade do processo narrativo é o desfecho do ciclo entre o estado inicial e final “(complicação, clímax e resolução)”; em sequência, a intriga ou conflito, que é a conversão de todos os fatos narrados; e, por fim, a avaliação final, que seria a moral da história.

Podemos materializar esses conceitos por meio do quadro a seguir, em que a sequência narrativa é estruturada pelas seguintes macroposições.

Figura 1 - Quadro de sequência narrativa



Fonte: Cavalcante *et al.* (2022, p. 212).

Ademais, conforme Cavalcante *et al.* (2022, p. 212), em narrativas maiores, em que haja texto longo, pode ocasionar de haver “várias sucessões de acontecimentos que giram em torno de intrigas que convergem para um eixo”, o que pode ocasionar vários protótipos narrativos, como vimos no quadro acima, ao longo do texto.

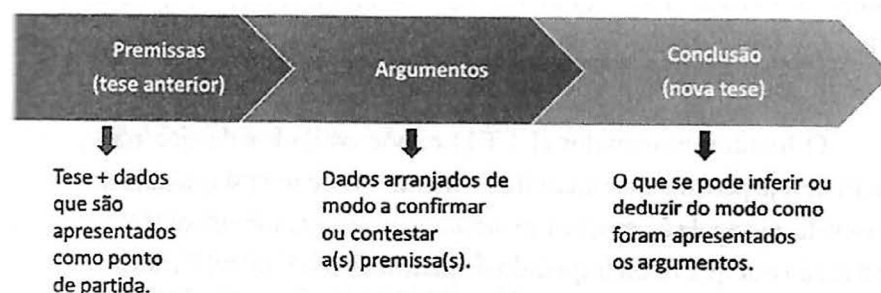
A sequência argumentativa

Como já vimos anteriormente, é importante reforçarmos a diferença de textos de visada argumentativa e de dimensão argumentativa. Enquanto o primeiro compreendemos aquele texto que possui em sua natureza o viés argumentativo, a exemplo de um artigo de opinião, o segundo trata-se de que todos os textos, independente se possuem a visada argumentativa, têm potencial de argumentação, e é nesse contexto compreendermos as sequências argumentativas torna-se importante para localizarmos a argumentação no nosso objeto de análise, o qual não possui a visada argumentativa.

Conforme Cavalcante *et al.* (2022, p. 212) “uma sequência textual argumentativa prototípica apresenta, basicamente, um encadeamento entre premissas, argumentos e conclusão” e nesse sentido, as premissas tratam-se de fatos ou dados em que o locutor ou enunciador utiliza como princípio para argumentar; em seguida, a partir do primeiro ponto, o locutor/enunciador realiza uma seleção dessas premissas para servir de argumento para embasar seu ponto de vista sustentado no texto. Conforme os autores, se existe um ponto de vista sustentado pelo locutor/enunciador significa que há outros pontos de vista contrários ao dele e estes podem estar manifestados durante sua organização da sequência argumentativa de forma explícita ou implícita, e é nesse embate entre pontos de vista que o locutor/enunciador faz sobressair sua tese (ponto de vista central). Esse jogo de ponto de vista leva obrigatoriamente a uma conclusão, a qual reafirma a tese de forma explícita ou sugerida.

Na imagem a seguir, observamos a ilustração das macroposições da sequência argumentativa:

Figura 2 - Quadro da sequência argumentativa



Fonte: Cavalcante et al. (2022, p. 212).

De acordo com os linguistas, as outras sequências podem ter forte poder argumentativo, mesmo não representando uma sequência argumentativa, como é o caso das sequências mais descritivas, as quais são utilizadas muitas vezes para sustentar argumentos em um determinado texto.

A sequência descritiva

Para tratarmos da sequência descritiva, Cavalcante et al. (2022, p. 219) entende que “a função primeira da descrição é a de enumerar partes, propriedades ou ações de uma determinada coisa visada, o que pode ser feito em qualquer ordem, à escolha do locutor/enunciador”. Essa descrição não é aleatória, ela está sob o ato de linguagem que o locutor/enunciador tenta influenciar seu interlocutor ou a um terceiro, e nisso uma sequência descritiva, dominante ou não, possui sempre “desdobramento de um ponto de vista sobre o objeto descrito”.

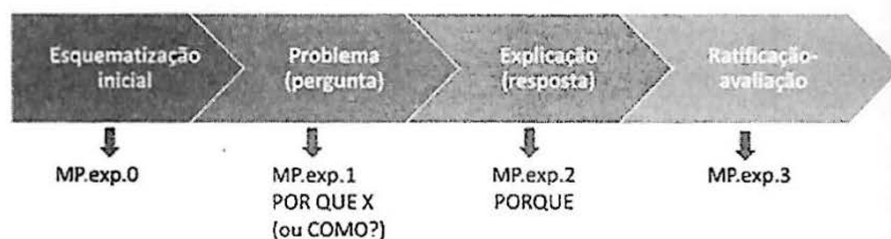
Cavalcante et al. (2022, p. 222-226) citam Adam (2019) para expor que as macroposições descritivas são seguidas por operações

de tematização, operações de aspectualização, operações de relação e operações de expansão por subtematização. As operações de tematização consistem em “nomear um referente e em atribuir-lhe uma predicação (como na estrutura Tema-Rema)”, já as operações de aspectualização tratam-se de “dividir o todo em partes (fragmentação) e em eleger as propriedades do todo a serem focalizadas (qualificação)”. Para a operação de relação há “estabelecimento de relação de contiguidade temporal ou espacial e de relação por analogia, enquanto as operações de expansão por subtematização ocorrem “quando, ao se descrever um objeto de discurso, um outro objeto passa a ser ponto de partida para um novo procedimento de aspectualização (ou de qualificação do todo ou de suas partes) e/ou situacionalização”.

A sequência Explicativa

Conforme Cavalcante *et al.* (2022, p. 227) enquanto a descrição visa elencar um referente e tematizá-lo, “destacando aspectos relevantes para o ponto de vista do locutor/enunciador principal e qualificá-los de uma dada maneira”, a explicação busca responder como e o motivo em que algo acontece. De maneira geral, segundo os autores, a sequência explicativa tem como ponto de partida um determinado problema, e o desenrolar é a maneira como se faz para esclarecê-lo. De forma didática, a seguir está o quadro de como são articuladas as macroposições da sequência explicativa.

Figura 3 - Quadro da sequência explicativa



Fonte: Cavalcante *et al.* (2022, p. 227).

Para exemplificar essas macroposições, os autores dão o exemplo do texto retirado de um site de compartilhamento de conhecimento, em que se pode redigir, perguntar e qualquer pessoa pode responder. A pergunta do usuário era: "Por que é importante estudar filosofia?", a macroposição inicial, que estava no segundo parágrafo, foi "A filosofia surge da necessidade de despertar o lado racional humano..." a resposta para a pergunta do enunciador veio com uma macroposição de resposta no primeiro parágrafo: "É importante estudar filosofia para entender a descoberta da razão...", e por fim a macroposição de ratificação-avaliação "A filosofia mesmo não sendo considerada ciência atua diretamente na vida das pessoas".

A sequência Dialogal

Por fim, temos a sequência dialogal, que para Cavalcante *et al.* (2022, p. 231), citando Adam (2019), consideram que a conversa-diálogo "constitui um modo de textualização, que, diferentemente das demais sequências, é sempre desenvolvida por, pelo menos, dois falantes". Dessa maneira, como nosso objeto de análise é um documento em que o enunciador se trata de um agente público que faz o relato sob sua perspectiva, não há espaço para sequência dialogal, pois se há a fala de outro é geralmente elaborada por meio da sequência narrativa.

De acordo com Adam (2019) há dois tipos de sequência dialogal, que são as sequências fáticas, que abrem e fecham interações, a exemplo de "Olá" e "Até mais", e as sequências transicionais, que são as trocas entre os enunciadores, como: "você foi ao mercado hoje?". De qualquer forma, conforme os autores, a sequência dialogal é uma estrutura hierarquizada, em que há troca de turnos de fala, ou seja, há mais de um locutor, diferente do que trabalharemos nesta pesquisa.

ANÁLISE DO BO

Como estratégia metodológica para o nosso estudo do boletim de ocorrência, destacamos que a pesquisa será qualitativa e documental, pois utilizaremos dois BOs realizados pela Polícia Militar do Paraná de situações ocorridas na Região Metropolitana de Curitiba entre os dias 9 e 13 de fevereiro de 2025. Essa escolha se deu levando em consideração a qualidade de escrita e a quantidade de conteúdo relevante na composição do texto, pois como se trata desta pesquisa um artigo acadêmico, utilizamos desses dois boletins para apontarmos o caminho do gênero textual para a composição do objeto analisado. Além disso, outro fator importante de escolha foi a de que ambos os BOs possuem situações que acarretaram em prisão e encaminhamento à Delegacia de Polícia Civil.

Outro fator importante é destacar que atualmente os BOs podem ser realizados por meio de aplicativo diretamente por um telefone celular, e que para nosso estudo realizamos a extração do documento BO já no seu último formato padrão, que pode ser impresso e é utilizado nos processos, ou seja é o produto final que o interlocutor tem acesso. É importante destacar que solicitamos autorização junto à PMPR do uso do material e realizamos a exclusão de todos os dados pessoais, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei n.º 13.709/2018, bem como retiramos qualquer identificação de localidade e origem, visto que não é de interesse da pesquisa e assim focaremos apenas nas questões de linguagem.

Ademais, outro ponto essencial é que os BOs escolhidos para análise e objeto desta pesquisa são os que possuem teor criminal ou de contravenção e tenham ocorrido flagrante delito, pois existe o tipo de boletim de ocorrência em que não há crime, a exemplo do extravio de documentos pessoais, que é feito para relatar a perda de documento e solicitar sua 2ª via. Outra posição que estabelecemos nesta pesquisa é focar em BOs em que o locutor é o policial

ostensivo, aquele que trabalha diretamente com situações de atendimento direto das ocorrências, geralmente pelas polícias militares, guardas municipais e polícias civis.

Em comum nesses BOs é que há duas situações nas quais os policiais, ao realizar patrulhamento, se depararam com fundada suspeita, em ambas ocorre a abordagem veicular e como resultado acarreta na localização de objetos ilícitos como arma de fogo e em ambos houve o encaminhamento à Delegacia de Polícia Civil, como veremos nas imagens a seguir.

Figura 4 - Boletim de Ocorrência n. 1

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA OCORRÊNCIA:

EQUIPE POLICIAL EM PATRULHAMENTO NO ENDEREÇO SUPRACITADO QUANDO AVISTOU UMA DISCUSSÃO ENTRE UMA FEMININA E DOIS MASCULINOS QUE ESTAVAM DENTRO DE UM VEÍCULO GOL MODELO GERAÇÃO 5, PLACA [REDACTED], MOMENTO ESSE A GUARNIÇÃO ESTAVA PASSANDO AO LADO E O VEÍCULO ARRANCOU TENTANDO SE EVADIR. A EQUIPE ACOMPANHOU O VEÍCULO CERCA DE 100 METROS E REALIZOU A ABORDAGEM AOS INDIVÍDUOS QUE FORAM INDENIFICADOS COMO SR [REDACTED] E [REDACTED], EM BUSCA PESSOAL FOI ENCONTRADO COM SR [REDACTED] NO BOLSO ESQUERDO UM CARREGADOR DE PISTOLA COM 18 MUNIÇÕES CALIBRE.380 ACP, E UM COLDRE NA PARTE DA FRENTE DA LINHA DE CINTURA. COM O SR [REDACTED] NADA DE ILÍCITO FOI LOCALIZADO. DIANTE DA FUNDADA SUSPEITA FOI REALIZADO A BUSCA VEÍCULAR ONDE FOI LOCALIZADO EMBAIXO DO BANCO DO PASSAGEIRO UMA PISTOLA .380ACP O SR [REDACTED] RALATOU PARA GUARNIÇÃO QUE A PISTOLA SERIA DELE E QUE O MESMO POSSUI DOCUMENTAÇÃO, POREM NÃO TEM PORTE DE ARMA DE FOGO. DIANTE DOS FATOS AS PARTES FORAM ENCAMINHADAS ATÉ A DELEGACIA DE POLÍCIA CIVIL DE [REDACTED] NÃO SENDO NECESSÁRIO O USO DE ALGEMAS, A FEMININA QUE ESTAVA ENVOLVIDA NA SITUAÇÃO SE EVADIU DO LOCAL NÃO POSSÍVEL A IDENTIFICAÇÃO. O VEÍCULO COMO SE ENCONTRA COM RESTRIÇÃO ADMINISTRATIVA FOI ENCAMINHADO PARA O PÁTIO DA [REDACTED] POLÍCIA MILITAR DE [REDACTED]. NO MOMENTO DA CONDUÇÃO FOI INFORMADO AOS INDIVÍDUOS OS SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS INCLUSIVE O DE PERMANECER EM SILÊNCIO. NA DELEGACIA DE POLÍCIA CIVIL FOI OFERECIDO O TESTE ETILÔMETRO NO EQUIPAMENTO ELEC BAF [REDACTED], NS [REDACTED] AO SR [REDACTED] QUE ESTAVA CONDUZINDO O VEÍCULO, NO TESTE NÚMERO [REDACTED] DEU COMO RESULTADO 0,33MG/L E COM O SR [REDACTED] FOI REALIZADO O TESTE NO MESMO EQUIPE COM NÚMERO DO TESTE 00013 COM RESULTADO DE 0,00MG/L.

Fonte: SESP/PR.

Figura 5 - Boletim de Ocorrência n. 2

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA OCORRÊNCIA:

EQUIPE EM PATRULHAMENTO OSTENSIVO QUANDO SE APROXIMOU DO VEÍCULO SIENA ESSENCE, PLACAS [REDACTED], O CONDUTOR AO PERCEBER A PRESENÇA DA GUARNIÇÃO COMEÇOU A CONDUZIR O VEÍCULO DE FORMA INAPROPRIADA, FAZENDO ZIGUEZAGUE E SUBINDO EM CIMA DA CALÇADA EM DETERMINADO MOMENTO. FOI DADA A VOZ DE ABORDAGEM E DESCEU DO VEÍCULO O SR. [REDACTED] AVISANDO QUE HAVIA UMA ARMA DE FOGO EM SEU INTERIOR; EM BUSCA AO VEÍCULO FORAM LOCALIZADOS O ARMAMENTO G2C TAURUS 9MM, NUMERAÇÃO [REDACTED], MUNICADA E CARREGADA, 18 MUNIÇÕES [REDACTED] (A ARMA E O CARREGADOR ESTAVAM EM CIMA DA TAMPA DO FORTE-LUVAS QUE ESTAVA ABERTO), UM TACO DE BEISEBOL, UMA FACA TÁTICA, UM RÁDIO COMUNICADOR, 1G DE SUBSTÂNCIA ANALÓGICA À COCAÍNA, 1G DE SUBSTÂNCIA ANALÓGICA À MACONHA E A QUANTIA DE SETE REAIS E OITENTA E CINCO CENTAVOS, EM NOTAS VARIADAS. EM CONSULTA AO SISTEMA VERIFICOU-SE QUE O SR. [REDACTED] POSSUI PASSAGEM PELO SISTEMA PRISIONAL E ATUALMENTE ESTÁ UTILIZANDO TORNOZELEIRA ELETRÔNICA. DIANTE DOS FATOS FOI DADO VOZ DE PRISÃO AO MASCULINO, LIDO SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS E ENCAMINHADO À DELEGACIA DO ALTO MARACANÃ PARA AS PROVIDÊNCIAS CABÍVEIS; FOI NECESSÁRIO O USO DE ALGEMAS, SEGUNDO A SÚMULA 11 DO STF, PELO RISCO DE FUGA E PARA SALVAGUARDAR A GUARNIÇÃO E O ENCAMINHADO; O VEÍCULO SIENA, QUE APRESENTAVA PENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS, FOI RECOLHIDO AO PÁTIO DA [REDACTED] CIA DO [REDACTED] BATALHÃO COM APOIO DO GUINCHO [REDACTED].

Fonte: SESP/PR.

Nesses dois BOs, percebemos que há certa padronização estrutural: o texto apresenta-se com o título: DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA OCORRÊNCIA, sem paragrafação, em um bloco único, todo em caixa alta e com uma marca d'água que no documento original está escrito "2ª Via". Desta maneira, no próximo item discutiremos mais precisamente o que tange os aspectos de gênero discursivo nesses dois boletins de ocorrência.

ESTAMOS DIANTE DO GÊNERO DISCURSIVO BOLETIM DE OCORRÊNCIA?

Como observamos em nosso referencial, os gêneros textuais são produtos da interação social, ou seja, como o boletim de ocorrência é um documento público que busca efetuar um relato de âmbito criminológico e que tem como interlocutor um ente da justiça, o evento de seu texto está inscrito em um gênero discursivo e em uma formação sócio-histórica. O discurso, conforme vimos em Adam (2019), aparece quando a estância das formações sociodiscursivas posicionam o locutor (policial) em uma posição-sujeito de Estado, utilizando de regras morais, éticas e legais já estabelecidas em nossa sociedade que determinam o que é crime ou contravenção.

Além disso, recordamos que para Bakhtin (2016) o gênero discursivo é um tipo de enunciado que combina tema, estilo e composição. Ao trabalharmos sobre o tema, compreendemos ser ele a forma como se relacionam enunciado e objeto de sentido, no Boletim de Ocorrência n.º 1 nota-se que há uma expressão valorativa que relaciona inicialmente o enunciado (o BO) ao objeto de sentido (crime/contravenção), trata-se de "o veículo arrancou tentando se evadir", é nessa parte que dá início a ocorrência, pois a atitude suspeita de arrancar bruscamente inicia a fundada suspeita dos policiais.

No Boletim de Ocorrência n.º 2 a frase que dá início a descrição da ocorrência é "COMEÇOU A CONDUZIR O VEÍCULO DE FORMA INAPROPRIADA", a partir dessa fundada suspeita, os policiais buscam abordar e inicia, portanto, a busca por ilícitos. Em ambas as situações, nota-se que o Boletim de Ocorrência possui inicialmente um relato de fundada suspeita de ilicitude, dessa forma, podemos compreender que o tema do BO orbita em torno do relato de possíveis ou reais ilicitudes e contravenções, como nos nossos casos analisados.

Dessa forma, compreendemos que o boletim de ocorrência de flagrante delito realizado pelo policial ostensivo possui como tema a intervenção policial diante de suspeita de contravenção ou crime tipificado na Legislação Brasileira, e toda a semântica do enunciado e o objeto de sentido será envolto de conteúdo criminal ou de contravenção.

A segunda noção que compreendemos no gênero discursivo é a estilística, a qual Bakhtin (2016) apontou que os enunciados possuem um estilo individual, ou no caso de documentos possuem menos incidência de individualidade, o que ocorre nos BOs. Nestes documentos há um estilo compartilhado entre os locutores, que é o caso do policial que obedece a uma padronização estilística, como podemos notar nos boletins de ocorrência n.º 1 e n.º 2.

Nesse contexto, notamos que os dois BOs iniciam com as aberturas de parágrafos "EQUIPE POLICIAL EM PATRULHAMENTO NO ENDEREÇO" e "EQUIPE EM PATRULHAMENTO OSTENSIVO", ou seja, ele inicialmente traz uma condição de estado da equipe para a realização da ação, ou seja, os policiais estavam em patrulhamento de rotina quando realizaram a ação, o serviço, o que lhes é incumbido. Posteriormente, ocorrem as ações: BO n.º 1 "AVISTOU UMA DISCUSSÃO... VEÍCULO ARRANCOU TENTANDO SE EVADIR... A EQUIPE ACOMPANHOU... REALIZOU A ABORDAGEM..." e BO n.º 2 "COMEÇOU A CONDUZIR O VEÍCULO DE FORMA

INAPROPRIADA... FAZENDO ZIGUEZAGUE E SUBINDO EM CIMA DA CALÇADA... FOI DADA A VOZ DE ABORDAGEM...."

Outro fator é que em ambos os documentos há referência do que foi objeto de crime, razão pela qual será feito o encaminhamento dos suspeitos: BO n.º 1 "FOI ENCONTRADO... CARREGADOR DE PISTOLA... UMA PISTOLA .380ACP..." e BO n.º 2 "FORAM LOCALIZADOS O ARMAMENTO G2C TAURUS 9MM... 18 MUNIÇÕES... SUBSTÂNCIA ANÁLOGA A MACONHA...". Dessa forma em ambos os BOs há o encaminhamento devido ao que foi encontrado, por fim informando o uso de algemas por parte dos policiais e encaminhado à Delegacia de Polícia Civil. O padrão estilístico também é claramente identificável quando se observa o uso de expressões características do meio policial, como o detalhamento de armamentos e objetos, frases como: "substância análoga a maconha", "voz de abordagem", "patrulhamento ostensivo", "passagem pelo sistema prisional" e "uso de etilômetro".

Além disso, podemos notar o texto todo em caixa alta, com um bloco único, sem recuo de parágrafos e com sua escrita objetiva, técnica, com o relato do início, do desenvolvimento do fato e do fecho. É nesse sentido que o estilo do Boletim de Ocorrência se assemelha a outros estilos de documentos oficiais do Estado, contudo ele carrega em seu conteúdo a discursivização do seu tempo e da sua posição de segurança pública, pois o conteúdo criminal é relacionado a uma época histórica.

A COMPOSIÇÃO DO GÊNERO BOLETIM DE OCORRÊNCIA

Para a análise da composição do gênero BO, recordamos que Rodrigues (2005) entende como composição aquilo que organiza e finda o conjunto discursivo aos agentes da enunciação, e nisso estão as sequências textuais, que são divididas em narrativa, explicativa,

dialogal, argumentativa e descritiva. Desta forma, para ilustrar didaticamente nossa análise, trazemos a seguir as tabelas 1 e 2, as quais contemplam os fragmentos dos BOs 1 e 2 respectivamente e no lado direito a suas respectivas sequências discursivas. Dessa forma, está dividida em S, que é a sequência disposta em numeração, para posteriormente facilitar na exposição da análise; BO, que é o conteúdo do boletim; e Sequência discursiva, que se divide nas 5 sequências já apresentadas.

Tabela 1 – Boletim de Ocorrência n. 1

S	BO	Sequência discursiva
S1	EQUIPE POLICIAL EM PATRULHAMENTO NO ENDEREÇO SUPRACITADO QUANDO AVISTOU UMA DISCUSSÃO ENTRE UMA FEMININA E DOIS MASCULINOS QUE ESTAVAM DENTRO DE UM VEÍCULO GOL MODELO GERAÇÃO 5, PLACA [REDACTED], MOMENTO ESSE A GUARNIÇÃO ESTAVA PASSANDO AO LADO E O VEÍCULO ARRANCOU TENTANDO SE EVADIR.	Narrativa
S2	A EQUIPE ACOMPANHOU O VEÍCULO CERCA DE 100 METROS E REALIZOU A ABORDAGEM AOS INDIVÍDUOS QUE FORAM IDENTIFICADOS COMO SR [REDACTED] E SR [REDACTED] EM BUSCA PESSOAL FOI ENCONTRADO COM SR [REDACTED]	Narrativa
S3	NO BOLSO ESQUERDO UM CARREGADOR DE PISTOLA COM 18 MUNIÇÕES CALIBRE .380 ACP, E UM COLDRE NA PARTE DA FRENTE DA LINHA DE CINTURA.	Descritiva
S4	COM O SR [REDACTED] NADA DE ILÍCITO FOI LOCALIZADO.	Narrativa
S5	DIANTE DA FUNDADA SUSPEITA FOI REALIZADO A BUSCA VEÍCULAR ONDE FOI LOCALIZADO EMBAIXO DO BANCO DO PASSAGEIRO UMA PISTOLA .380ACP O SR [REDACTED] RALATOU PARA GUARNIÇÃO QUE A PISTOLA SERIA DELE E QUE O MESMO POSSUI DOCUMENTAÇÃO, PORÉM NÃO TEM PORTE DE ARMA DE FOGO.	Argumentativa
S6	DIANTE DOS FATOS AS PARTES FORAM ENCAMINHADAS ATÉ A DELEGACIA DE POLÍCIA CIVIL DE [REDACTED] NÃO SENDO NECESSÁRIO O USO DE ALGEMAS, A FEMININA QUE ESTAVA ENVOLVIDA NA SITUAÇÃO SE EVADIU DO LOCAL NÃO POSSÍVEL A IDENTIFICAÇÃO.	Narrativa
S7	O VEÍCULO COMO SE ENCONTRA COM RESTRIÇÃO ADMINISTRATIVA FOI ENCAMINHADO PARA O PÁTIO DA [REDACTED] POLÍCIA MILITAR DE [REDACTED].	Explicativa

S8	NO MOMENTO DA CONDUÇÃO FOI INFORMADO AOS INDIVÍDUOS OS SEU DIREITOS CONSTITUCIONAIS INCLUSIVE O DE PERMANECER EM SILÊNCIO.	Narrativa
S9	NA DELEGACIA DE POLÍCIA CIVIL FOI OFERECIDO O TESTE ETILÔMETRO NO EQUIPAMENTO ELEC BAF [REDACTED], NS [REDACTED] AO SR [REDACTED], QUE ESTAVA CONDUZINDO O VEÍCULO, NO TESTE NÚMERO [REDACTED] DEU COMO RESULTADO 0,33MG/L E COM O SR [REDACTED] FOI REALIZADO O TESTE NO MESMO EQUIPE COM NÚMERO DO TESTE 00013 COM RESULTADO DE 0,00MG/L	Narrativa

Fonte: o autor.

Tabela 2 - Boletim de Ocorrência n. 2

S	BO	Sequência discursiva
S10	EQUIPE EM PATRULHAMENTO OSTENSIVO QUANDO SE APROXIMOU DO VEÍCULO SIENA ESSENCE, PLACAS [REDACTED], O CONDUTOR AO PERCEBER A PRESENÇA DA GUARNIÇÃO COMEÇOU A CONDUZIR O VEÍCULO DE FORMA INAPROPRIADA, FAZENDO ZIGUEZAGUE E SUBINDO EM CIMA DA CALÇADA EM DETERMINADO MOMENTO.	Narrativa
S11	FOI DADA A VOZ DE ABORDAGEM E DESCEU DO VEÍCULO O SR. [REDACTED] AVISANDO QUE HAVIA UMA ARMA DE FOGO EM SEU INTERIOR; EM BUSCA AO VEÍCULO FORAM LOCALIZADOS	Narrativo
S12	O ARMAMENTO G2C TAURUS 9MM, NUMERAÇÃO [REDACTED], MUNICIADA E CARREGADA, 18 MUNIÇÕES [REDACTED] (A ARMA E O CARREGADOR ESTAVAM EM CIMA DA TAMPA DO PORTA-LUVAS QUE ESTAVA ABERTO), UM TACO DE BEISEBOL, UMA FACA TÁTICA, UM RÁDIO COMUNICADOR, 1G DE SUBSTÂNCIA ANÁLOGA À COCAÍNA, 1G DE SUBSTÂNCIA ANÁLOGA À MACONHA E A QUANTIA DE SETE REAIS E OITENTA E CINCO CENTAVOS, EM NOTAS VARIADAS.	Descritivo
S13	EM CONSULTA AO SISTEMA VERIFICOU-SE QUE O SR. [REDACTED] POSSUI PASSAGEM PELO SISTEMA PRISIONAL E ATUALMENTE ESTA UTILIZANDO TORNOZELEIRA ELETRÔNICA.	Argumentativa
S14	DIANTE DOS FATOS FOI DADO VOZ DE PRISÃO AO MASCULINO, LIDO SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS E ENCAMINHADO À DELEGACIA DO ALTO MARACANÃ PARA AS PROVIDÊNCIAS CABÍVEIS;	Narrativo
S15	FOI NECESSÁRIO O USO DE ALGEMAS, SEGUNDO A SÚMULA 11 DO STF, PELO RISCO DE FUGA E PARA SALVAGUARDAR A GUARNIÇÃO E O ENCAMINHADO;	Argumentativa
S16	O VEÍCULO SIENA, QUE APRESENTAVA PENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS, FOI RECOLHIDO AO PÁTIO DA [REDACTED] CIA DO [REDACTED] BATALHÃO COM APOIO DO GUINCHO [REDACTED]	Explicativa

Fonte: o autor.

Predomínio da sequência narrativa

Observamos nas tabelas que elaboramos a partir dos BOs a predominância da sequência narrativa, a qual recordamos que são classificadas conforme os fatos ocorridos em determinado tempo, o agente de transformação e os predicados transformadores, com o desfecho final, como ocorre em S1, S4, S6, S8, S9, S10, S11 e S14.

Ao analisarmos S1 e S10, que contempla o início dos dois boletins, verifica-se claramente os fatores da sequência narrativa, como complicação, clímax e resolução: o estado da equipe policial, o estado em que estavam os suspeitos e, por consequência, a atitude suspeita destes. As sequências S2, S4 e S11 são as consequências das narrativas em S1 e S10, o que mostra o que foi localizado diante da fundada suspeita nessas primeiras narrativas, ou seja, a resolução da complicação e do clímax da ocorrência.

Em S6, S9 e S14, temos que diante do crime ali identificado, foram realizados os procedimentos de prisão e encaminhado à Delegacia, mais uma vez comprovando que se trata de sequência narrativa envolvendo as três estâncias: complicação, clímax e resolução. Dessa forma, observamos a presença dessa sequência em ambos os BOs, o que apresenta ser uma característica do gênero discursivo boletim de ocorrência com resultado flagrante delito.

Sequência auxiliar - descritiva

Como observamos que a sequência descritiva tem como forma a enumeração de partes, propriedades ou ações, vejamos que nas sequências S3 e S12 ela é usada para enumerar os objetos encontrados sob posse do indivíduo suspeito, e nesse sentido é que o locutor busca influenciar seu interlocutor com essas descrições, ou seja, os objetos sob posse do abordado são ilícitos, logo deve ser preso.

Sequência transformadora – argumentativa

Como trabalhamos em nosso referencial, a sequência argumentativa possui um encadeamento de premissas, argumentos e conclusão. Nesse diapasão, verificamos que há três incidências, em S5, S13 e S15. Em S5, observamos que a tese inicial é que aconteceu a fundada suspeita, e o argumento que mesmo o abordado tendo a documentação da arma, ele não possui porte de arma, ou seja, autorização para portar o objeto, uma estratégia argumentativa de autoridade, de lei, de direito, portar arma sem o devido documento é crime. Ou seja, a conclusão é que ele incorre em crime, a nova tese é que a fundada suspeita se transformou na tese de crime.

Já em S13 observa-se que implicitamente há o problema, que seria a desconfiança do agente sobre a condição criminal do sujeito, possivelmente por identificar a tornozeleira eletrônica em sua perna. Ao realizar a pesquisa nos sistemas, ou seja, utiliza de um outro argumento de autoridade, de ficha criminal, verificou-se que o indivíduo possuía passagens, dessa forma, o desfecho é que o abordado possui histórico criminal, ratificando assim sua atuação naquela ocorrência, pois além de todo o conteúdo encontrado o sujeito também possui ficha criminal.

Agora, quando analisamos S15, existe uma diferença na ordem do período do texto: o que se infere é que havia risco de fuga como tese inicial, como argumento, o autor cita a súmula 11 do STF, a qual dispõe que em determinadas situações o policial pode utilizar algema para salvaguardar a guarnição e o próprio detido, ou seja, também neste BO utiliza-se a estratégia argumentativa de autoridade, de lei e inclusive o autor realiza a citação deste dispositivo legal. Desta forma, devido aos riscos, usou-se o argumento para ter o desfecho de que os policiais utilizaram algemas no sujeito preso.

Sequência complemento - explicativa:

Como verificamos no nosso referencial, a sequência explicativa objetiva responder como e o motivo de algo acontecer. Neste sentido, em S7 predispõe que o problema era o veículo com restrição administrativa, ou seja, irregular, tendo como consequência o encaminhamento ao pátio da Polícia Militar. O mesmo ocorre em S16, o veículo foi recolhido também por apresentar irregularidades.

Mas a pergunta é: por que esses dois fragmentos também não se encaixam na sequência argumentativa? Em ambos os casos não se justificam um ato, mas sim expõe a explicação do porquê o veículo teria sido recolhido, diferentemente dos fragmentos apresentados na sequência argumentativa que traziam consigo estratégias argumentativas para justificar a ação dos policiais.

A FORMA COMPOSICIONAL DO GÊNERO BOLETIM DE OCORRÊNCIA

Como analisado até aqui, não observamos a ocorrência da sequência dialogal, isso se dá devido ao formato do gênero que não permite o diálogo entre interlocutores, por se tratar de documento de registro público de um fato, com somente o relato do locutor (policial/ Estado). Por outro lado, a sequência narrativa é prevalente devido a função desse gênero, pois o boletim que resulta em flagrante delito nada mais é que o relato de uma ocorrência policial, descrevendo os fatos de forma cronológica e detalhada. Dessa forma, um boletim de ocorrência de qualidade inicia por sequências narrativas bem elaboradas, sempre de forma cronológica e de forma detalhada, mas sem o uso de informações não relevantes à ocorrência atendida.

As presenças das sequências descritivas nos boletins apresentam dois objetivos: o primeiro é descrever estado de algo, pessoas

ou objetos, como no caso dos boletins analisados, que detalhavam arma de fogo e seus assessórios/numerações, substâncias ilícitas, veículos e demais fatores que são objetos do crime ou da contravenção. O segundo é utilizar desse detalhamento para convencer seu interlocutor da presença de crime/contravenção. Essa sequência, portanto, age no nosso gênero boletim como auxiliar na elaboração da narração e do convencimento ao interlocutor.

Em relação à sequência argumentativa, nota-se que seu uso nos boletins de ocorrência tem como objetivo o esclarecimento de tomada de atitude, como o motivo da fundada suspeita e a execução de tal medida, bem como o convencimento do interlocutor da presença de crime naquela ocorrência. Nessa sequência, é importante o fundamento, quanto maior a quantidade e qualidade de informações que possam convencer o interlocutor da atividade criminosa melhor substanciado fica o boletim. Por isso, o uso de estratégias argumentativas, como dispositivos legais mencionados nos boletins analisados, traz maior poder de convencimento a seu interlocutor, funcionando como uma sequência transformadora no enunciado.

Por fim, a sequência explicativa exerce um papel de complemento, sendo ela responsável por explanar como causa e consequência situações da ocorrência. Essa sequência é também um complemento da sequência narrativa e também exerce poder de convencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar pesquisa de gênero discursivo relacionada ao boletim de ocorrência é entrar em um local pouco explorado, mas com muito conteúdo linguístico a ser trabalhado. Compreender o BO como um evento único, o qual compõe uma unidade comunicacional

e de sentido em contexto, ou seja, um texto o qual é expresso por uma combinação de sistemas semióticos, é fundamental para entender que devemos encará-lo como um gênero discursivo. Desta forma, o BO é um relato de um fato público inserido em uma sociedade com valores próprios, leis e hierarquias e que possui como interlocutor o poder judiciário ou o ministério público, e que pode representar o início de um processo criminal.

Com os estudos realizados até aqui, constatamos em nossa pesquisa que o boletim de ocorrência com resultado de flagrante delito trata-se de um gênero discursivo com predominância da sequência narrativa, isso porque ele busca relatar de forma cronológica um fato de natureza criminal ou de contravenção com o objetivo de convencer alguém da legitimidade da ação de agentes de segurança pública na execução da lei. Sendo assim, como resposta aos nossos objetivos específicos, confirmamos a presença de tema, estilo e composição relativamente estáveis nos BOs analisados, bem como identificamos a predominância da sequência narrativa, o complemento da sequência explicativa, a transformação pela sequência argumentativa, o auxílio pela sequência descritiva e a ausência total da sequência dialógica, devido a natureza de documento público.

Classificarmos o BO como um gênero discursivo é importante para entendermos como um fenômeno de linguagem o qual possui um certo padrão e que, a partir da análise minuciosa de sua composição, é possível qualificar sua escrita, bem como realizar outras pesquisas em âmbito linguístico. Dessa forma, esta pesquisa representa uma base para o estudo dos boletins, principalmente aos agentes de segurança pública que queiram aperfeiçoar a escrita, assim como pode ser o início de novos estudos relativos a esse gênero discursivo, como a exploração específica das sequências discursivas, como por exemplo a sequência argumentativa, a qual bem elaborada no BO pode representar maior poder de convencimento e um resultado final mais justo.

Por fim, esperamos que este artigo acadêmico possa ser de grande valia dentro das polícias militares, civis e municipais, principalmente para quem atua diretamente com a população e necessita um preparo cada vez mais profissional. De igual forma, que também possa representar um ponto de reflexão na área de estudos da linguagem de como um documento público pode ser analisado pelo viés de texto e de gênero textual.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**: introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin, 2020, 4^e édition.

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. Mônica Magalhaes Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136p

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual e argumentação**. 1. ed. Campinas: Pontes editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual**: Conceitos e aplicações. Campinas: Pontes, 2022.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **O texto e suas propriedades**: definindo perspectivas para análise. (Con)Textos Linguísticos-Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise, Espírito Santo, v. 13, n. 25, set. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884/18764>. Acesso em: 10 maio. 2026.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: MARI, Hugo *et al.* (Org.). Análise do discurso: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: AD/FALE/UFMG, 2001. p. 23-38.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: **Outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 133-160

RODRIGUES, F. L. F. **O Gênero discursivo resenha**: uma proposta de intervenção em sala de aula. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/f8175605-62a1-4eef-98f2-1ba487b72b0d>. Acesso em 10 maio. 2026.

Juliano dos Santos Garcia

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com linha de pesquisa em Multiletramentos, Discurso e Processo de Produção de Sentido. Graduado em Letras - Português/Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - (PUCPR). Possui interesse nas áreas de Linguística Aplicada e Análise do Discurso.

9

Flávia Cristina Martins de Oliveira

O DISCURSO LACANIANO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.9

RESUMO:

Na atualidade, a língua inglesa é uma ferramenta necessária para a comunicação entre as pessoas ao redor do mundo. Há mais falantes não-nativos do que nativos de inglês. Contudo, o pensamento hegemônico ainda está presente na área de ensino e aprendizagem da língua inglesa. O falante nativo do norte global é o modelo a ser imitado pelos aprendizes da língua. Essa ideologia é encontrada em métodos, abordagens e materiais didáticos. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou examinar materiais didáticos digitais para o ensino de língua inglesa e suas tensões de poder através do discurso lacaniano. Foram categorizados e analisados materiais que apresentam a premissa do falante nativo. Os resultados sinalizaram assimetria nos laços discursivos.

Palavras-chave: material didático; ensino de língua inglesa; falante nativo; psicanálise; linguagem.

INTRODUÇÃO

A globalização e a Internet têm modificado a comunicação entre as pessoas, e a língua que as conecta geralmente é o inglês. Aprender a língua inglesa tornou-se necessário para as demandas contemporâneas, pois é a língua dos negócios, das viagens, das pesquisas e das interações sociais no universo digital. O mercado está repleto de opções para estudá-la. Além das escolas de educação básica, há ainda os cursos de idiomas e o ensino através das plataformas digitais. Neste contexto, materiais didáticos são facilmente encontrados na Internet e há vários recursos disponíveis, desde livros até professores criados pela inteligência artificial (IA).

A expansão do inglês no mundo começou com a colonização britânica, período que durou dos séculos XVI ao XX. Quase um quarto do planeta chegou a ser dominado pela Inglaterra em seu auge imperialista. Mesmo após seu declínio, o poder hegemônico perdura no pensamento colonial com a valorização exacerbada do norte global (Phillipson, 1992; Lacoste, 2005; Santos, 2007). No tocante ao ensino de língua inglesa, a veneração pelo falante nativo faz parte da ideologia do ensino e aprendizagem de inglês. Por isso, este trabalho tem como objetivo analisar materiais digitais que abordam o falante nativo, para desvelar as tensões de poder através do discurso lacaniano.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: a introdução apresenta o panorama geral da proposta do trabalho. A segunda seção discute o status da língua inglesa atualmente, a ideologia hegemônica do norte global e a decolonialidade no cenário de ensino de inglês. As subseções seguintes abordam a fundamentação teórica da pesquisa, ou seja, linguagem, psicanálise e os discursos lacanianos, e a análise dos resultados. Por último, o trabalho faz algumas considerações sobre os achados da pesquisa.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

A globalização tem trazido o encurtamento de limites espaciais e temporais. Um dos mais importantes veículos para essa transformação é a Internet, cuja língua amplamente usada é a inglesa. Neste sentido, compreende-se a importância de tornar-se um falante de inglês. Dada sua expansão e relevância, o ensino de língua inglesa tem se solidificado, e hoje estima-se que há cinco falantes não-nativos para cada nativo no mundo, isto é, comunicar-se com pessoas de diferentes países é muito mais frequente do que ter contato linguístico com nativos.

Ainda assim, ter como modelo de língua falantes da Inglaterra ou dos Estados Unidos é um desejo de quem quer aprender inglês. Os métodos de ensino e os materiais didáticos apresentam essa proposta imperialista em seus conteúdos, pois são em sua maioria, produzidos pelo norte global (Scheyerl, Siqueira, 2012). Siqueira (2024) corrobora esse argumento ao explicar que os materiais didáticos perpetuam esse cenário para a manutenção da ideologia eurocêntrica:

[...] quando analisamos o conteúdo de diversos livros didáticos de língua inglesa, sejam de natureza mais estruturalista ou comunicativa, é comum notarmos que aspectos como referências culturais, por exemplo, espelham deliberadamente a vida diária de falantes nativos dominantes, cujas vidas estão distanciadas daquelas de pessoas comuns, difundindo-se suas crenças, seus comportamentos, valores e estilos de vida, em especial, *the American way of life*¹. Ou seja, para a maioria das séries didáticas de ELI (Ensino de Língua Inglesa) tidas como globais, o falante nativo dominante, o indivíduo bem-sucedido na vida, usuário de um inglês padrão, é o modelo a ser imitado, o que, como vimos, não condiz exatamente com o perfil daqueles que hoje são a maioria esmagadora de falantes de inglês no planeta (Siqueira, 2024, p. 98).

A desconstrução dessa ideologia eurocêntrica pode ser feita através da conscientização e valorização dos países do sul global. O desenvolvimento da criticidade e da reflexão de professores e alunos sobre o status do falante nativo de língua inglesa é primordial para que essa relação de poder entre norte e sul se modifique e torne-se mais equilibrada. Borelli *et. al* (2020) explicam a importância da decolonialidade para que isso se concretize:

[...] o pensamento decolonial defende um conhecimento geo-corpo-politicamente localizado, ou seja, nessa perspectiva, o local de produção do conhecimento é tão importante quanto a pessoa que o produz. Segundo Mignolo (2012, p. xiv), “[a] geopolítica e a política corporal criaram as condições para que muitos se desvinculassem, escapassem da gaiola de ferro do ‘conhecimento absoluto’ imperial”. Essa abertura nos permite não apenas confrontar a suposta universalidade do conhecimento hegemônico, mas também reconhecer seu local de produção e questionar os interesses que ele serve (Borelli *et al.*, 2020, p. 307, tradução da autora)².

Uma busca rápida na Internet sobre o ensino de língua inglesa apresenta uma ideologia colonial e perniciosa na divulgação e venda de materiais didáticos digitais. A língua do falante nativo é a promessa de que o aluno irá aprender o inglês “real”. Além disso, há ainda a propaganda de que ter um professor nativo levará o aprendiz a um patamar linguístico superior. Nesta esteira de pensamento, as seções a seguir apresentam as tensões de poder dessa seara através da psicanálise e os estudos da linguagem, e a teoria dos quatro discursos de Lacan.

2 [...] decolonial thinking advocates a geo-body-politically localized knowledge, that is, in this perspective the place of knowledge production is as important as the person that produces it. According to Mignolo (2012, p. xiv, emphasis in original), “[g]eo- and body-politics created the conditions for many to delink, to escape from the iron cage of imperial ‘absolute knowledge’”. This openness allows us not only to confront the supposed universality of hegemonic knowledge, but also to recognize its place of production and to question the interests it serves.

PSICANÁLISE E LINGUAGEM

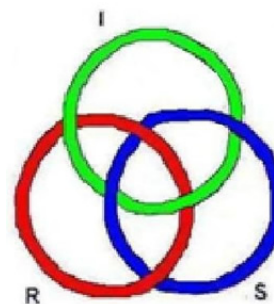
Freud (Freud, 1915, 1925/2009) foi o precursor da psicanálise no século XIX, por conseguinte, Lacan (1992a, 1992b) deu seguimento aos estudos freudianos e conseguiu, com articulações de várias outras disciplinas – filosofia, lógica, linguística, antropologia e topologia – dar continuidade aos construtos psicanalíticos deixados por Freud.

Freud, em seus trabalhos, estrutura a mente humana – ou psique – com a primeira tópica (inconsciente, pré-consciente e consciente) e a segunda tópica (id, ego e superego). Com elas, ele consegue compreender os mecanismos que apresentam e regulam desejos e defesas humanas, conseguindo assim, através do trabalho psicanalítico, trazer apaziguamento para muitos sofrimentos psíquicos. Com embasamento no pensamento freudiano, Lacan agrega várias contribuições para o campo psicanalítico.

Dentre essas contribuições, o nó borromeano é uma das principais. Com a intenção de reconfigurar a estrutura da psique, Lacan utiliza como base o nó borromeano desenvolvido por Guilbaut na área de topologia. O surgimento deste nó data do século XV e simbolizava o brasão da família Borromeo. A característica que leva Lacan a utilizá-lo é que o nó é feito por três círculos contíguos (a partir de um trançado) que se desfaz se houver somente uma ruptura. Essa amarração dará uma explanação nova sobre a psique humana e um passo adiante na teoria freudiana.

Segundo Lacan, a estrutura psíquica do sujeito é formada pelos domínios do real, do simbólico e do imaginário (R.S.I.). Este enlace, então, é simbolizado pelo nó borromeano. Nele, cada círculo contém um campo e na intersecção dos três se limita o objeto *a*. Topologicamente ele é representado da seguinte maneira:

Figura 1- Nó borromeano



Fonte: Couto (2021, p. 601).

Para Lacan, o real não existe. O real não pode ser compreendido por inteiro dentro das possibilidades do sujeito. O real está além do domínio humano. Assim Jorge (2010, p. 11) explica o real afirmando que:

O real é “o que é estritamente impensável”, é o impossível de ser simbolizado; o real é, por excelência, o trauma, o que não é passível de ser assimilado pelo aparelho psíquico, o que não tem qualquer representação possível. Por isso, o real é também aquilo que retorna ao mesmo lugar, já que o simbólico não consegue deslocá-lo, e o ponto de não-senso que ele implica se repete insistentemente enquanto radical falta de sentido (Jorge, 2010, p. 11).

O que cada sujeito possui de real é a pequena parcela que ele consegue absorver de um todo abstrato e infinito. Por isso, cada sujeito constrói em sua psique uma realidade única, singular e que difere do real das outras. Destarte, um grupo de pessoas pode estar reunido em um mesmo espaço físico, porém cada uma, dentro de suas condições e momento psíquico vai compreender aquele microuniverso de maneira singular.

Já o simbólico é compreendido pela concretude que o sujeito atribui ao mundo que o rodeia. É uma decodificação que o sujeito desenvolve para conseguir compreender a realidade. Pode-se dizer

que são as representações construídas pelo sujeito. É onde se estabelecem as leis, regras sociais e a linguagem. Para Lacan é onde se institui o inconsciente e onde se constituem seus significantes. Portanto, através do simbólico, “A linguagem aparece, assim, como um reflexo da realidade; e a realidade, como uma construção social [...]” (Dunker *et al.*, 2017, p. 55).

O imaginário pode ser entendido como o mundo de fantasias do sujeito. É onde ele constrói sua história, cria, recria, lê, relê e reconta sua biografia. O imaginário é fundamental para fornecer um universo psíquico rico ao sujeito. Ele auxilia-o na configuração de suas experiências, tornando-as mais confortáveis. Segundo Lacan, o real e o imaginário são avessos um ao outro, enquanto o simbólico tenta articular esses dois. A estrutura psíquica do sujeito se dá com estes três campos e como eles dialogam entre si.

Dunker *et al.* (2017) partem da materialização da linguagem, o discurso, para explicar a estrutura do nó. Ele afirma que a materialização da língua no discurso passa pelo domínio do real – que é impossível de ser elaborado, e perpassa pelo simbólico e imaginário:

Uma maneira de representar as diferentes acepções de discurso que comparecem em nosso diálogo com a psicanálise consiste em perceber que entre as formas históricas de alienação do sujeito e a estrutura da linguagem há lugar ainda para o que não se inscreve nem em uma nem em outra. É o que Lacan chama de Real, aquilo que é contornado e contido pelo discurso. Daí que possamos distribuir as diferentes perspectivas de estudo da linguagem conforme o ponto de partida que tomam para deduzir as relações entre Real, Simbólico e Imaginário [...] (Dunker *et al.*, 2017, p. 21).

A intersecção que ocorre no meio dos três círculos, única área onde os três domínios se encontram, é chamado de objeto *a*. Ele é a parte perdida do sujeito, é o que lhe escapa, se esvai. Antagonicamente, o objeto *a* se faz presente devido a sua ausência.

O sujeito passa a vida toda em busca dele, é o que instiga a pulsão de vida – Eros, e com o qual o sujeito se relaciona por toda a vida.

De acordo com o construto do nó borromeano, o real está além da compreensão do sujeito. A partir do universo do real, cada sujeito, de acordo com suas experiências e como são afetados por elas, constrói a sua realidade utilizando os domínios do imaginário e do simbólico. Jorge (2011, p. 10) afirma que “Para Lacan, a realidade é simbólico-imaginária, é uma construção eminentemente fantasística que, para cada sujeito, faz face ao real inominável”. É no simbólico que o sujeito materializa sua realidade na língua, ou seja, sua representação. Se o real não existe, tudo que o sujeito compreende como realidade é uma representação dela. Por isso, cada um elabora sua percepção de mundo, representando-a de acordo com sua compreensão do real. Jorge (2010, p. 10) corrobora essa discussão ao afirmar que:

Essa oposição entre duas realidades diversas, uma interna e outra externa, constitui o fulcro principal aberto pela noção de fantasia na obra de Freud. Ela implica a existência de uma abertura na relação do sujeito com o mundo externo que vem a ser preenchida por representações singulares que se repetem insistentemente, de modo a lhe oferecer alguma homeostase psíquica. Tais representações constituem uma verdadeira matriz psíquica que funciona como uma espécie de filtro em relação ao mundo externo, do qual são retirados apenas os traços que com elas se coadunam (Jorge, 2010, p. 10).

Por este viés, a língua é considerada uma construção sócio-histórica e como tal, é denominada discurso, isto é, a língua é uma produção de sentidos que se realiza nas relações sociais. De acordo com esse pensamento e delimitando discurso para o ancoramento teórico dessa pesquisa, Lacan (1972/1978, p. 32-55 *apud* Dunker *et al.*, 2017, p. 186) define discurso ao dizer: “O discurso é o quê? É o que, na ordem, no ordenamento do que pode ser produzido pela existência da linguagem, faz função de laço social. [...]”. Portanto, o discurso

é o que faz esse laço, é o que une os sujeitos em sociedade. Além disso, esses laços geralmente não estão em equilíbrio, sempre há uma relação de poder que tensiona o discurso.

OS QUATRO DISCURSOS DE LACAN

Baseando-se nos estudos freudianos, principalmente nos trabalhos desenvolvidos sobre a histeria e na linguística estruturalista vigente nas décadas de 50 e 60, Lacan desenvolve a teoria dos quatro discursos nos anos 68/70 (Lacan, 1992a). Ele proferiu essa teoria no Seminário “O Averso da Psicanálise”, um ano após a rebelião estudantil francesa de 1968, fato que o influenciou nessa teorização. A linguagem, Lacan afirma, precede o discurso, já que “[...] as palavras não podem dizer tudo, nunca serão suficientes para responder ao sujeito quem ou o que ele é” (Bueno, 2015, p. 3). O discurso é o que sustenta as relações entre os envolvidos, estabelecendo os laços sociais e, por assim dizer, as relações de poder existentes na interação discursiva.

Freud afirmava que as fontes de sofrimento humano advêm de algumas profissões impossíveis de se realizar em completude, a saber; governar, educar, analisar. Lacan alicerçou-se nesse pensamento freudiano para desenvolver sua teoria e, acrescentou a elas o fazer desejar, respaldando-se nos estudos sobre a histeria. Essas são ações impossíveis de se concretizar, pois sempre há a busca por um real e uma verdade que não se materializa. É a busca incessante do sujeito por algo que nem ele sabe definir, que lhe escapa, mas que ao mesmo tempo o impulsiona a desejar e que estão imbricadas nos laços sociais. Segundo Bueno (2015, p. 2) sumariza:

O real se define como impossível, e entre nós e o real há a verdade [...] (Lacan, 1992). A impossibilidade não é total, mas admitir a dimensão impossível de cada discurso e a

consequência disso nos atos de governar, educar, analisar e se fazer desejar, significa aceitar que há sempre algo que sobra, que escapa à possibilidade discursiva e à totalização (Bueno, 2015, p. 2).

O modo de construção dos discursos se organiza sempre de acordo com a estrutura comunicativa de quem profere o discurso, denominado agente, e de quem recebe o discurso, chamado de outro. Essa interação irá produzir um saber, chamado de produção. Há ainda a posição da verdade, aquela que não é desvelada, onde o real está instalado, embaixo do agente. A relação discursiva é representada por Lacan da seguinte forma:

Figura 2 - Relação discursiva

AGENTE → OUTRO
VERDADE // PRODUÇÃO
Fonte: Lacan (1992a).

O agente é sempre aquele que organiza a produção discursiva, é ele quem domina o laço social. O outro é a quem o discurso é dirigido, e que precisa do agente para se constituir. É importante salientar que as relações de poder se instalam e se regulam de acordo com os papéis desses dois significantes, assim denominados por Lacan. O discurso do mestre, por exemplo, só se realiza porque o outro o recebe como um saber soberano, e essa relação constitutiva se apresenta antes e na linguagem utilizada pelo agente e o outro.

Embaixo do significante outro, há a produção, que é o efeito do discurso, a construção de um saber, do conhecimento que se realiza no ato discursivo. E embaixo do significante agente, existe a verdade, que sustenta o discurso, mas que não é inteiramente acessível. Para a psicanálise, é onde o inconsciente está, onde o real se resguarda. As duas barras que separam a produção e a verdade significam interdição, pois nunca se conhece e se descobre a verdade

em sua totalidade (Coelho, 2006; Quinet, 1999; Ferrari, Pelli6n, 2011; Ferrari, 2010; Ravinovish, 2001).

Com base na rela76o discursiva apresentada, Lacan ent6o prop6e, inspirando-se na 6lgebra, a constitui76o de significantes que representam os elementos do discurso, a depender de como se configura a rela76o entre o agente e o outro. Esses significantes foram chamados de matemas (S1, S2, *a*, \$) e se articulam nas posi76es de agente, outro, produ76o e verdade. O S1 representa o signifi-
cante mestre, aquele que vai dominar o discurso, o S2 representa o saber, *a* representa o objeto *a*, ou seja, a causa do desejo, aquele que impulsiona a busca incessante do sujeito por algo que ele n6o consegue explicar, e \$ 6 o sujeito dividido, barrado³. Os discursos do mestre, universit6rio, da hist6rica e do analista s6o representados assim (Lacan, 1992a):

Figura 3 - Quatro discursos de Lacan

Discurso do Mestre		Discurso Universit6rio
<u>S1</u> → <u>S2</u>		<u>S2</u> → <u>a</u>
\$ // <i>a</i>		S1 // \$
Discurso da Hist6rica		Discurso do Analista
<u>\$</u> → <u>S1</u>		<u>a</u> → <u>\$</u>
<i>a</i> // S2		S2 // S1

Fonte: Lacan (1992a).

O discurso do mestre apresenta uma rela76o discursiva de domina76o e soberania em rela76o ao outro, a quem ele se dirige. 6 a lei, a ordem, a supremacia, e s6o resta ao signifi-
cante S2 submeter-se a S1. Desta rela76o, a produ76o ser6 sempre de desejo, de saber mais em uma posi76o de completa aceita76o. Embaixo do S1 existe \$,

3 Para Lacan o signifi-
cante \$ 6 denominado de sujeito barrado e n6o cifr6o, como 6 geralmente chamado o s6mbolo.

o sujeito dividido, barrado, o não-dito. Isto porque, antagonicamente, pode-se inferir que S1 também está cindido pela verdade, ele não sabe tudo. Ele só se sustenta como soberano porque S2 assim o constrói na relação entre agente e outro.

O discurso universitário apresenta o saber como o agente que se relaciona com o objeto *a*, a causa do desejo. Dessa interação surge \$, o sujeito marcado, dividido, pois nenhum saber é pleno. Isto é, neste discurso a relação é de divinização do conhecimento, atado a dogmas e crenças. Esse discurso retroalimenta a posição do outro, como uma posição de sempre estar atrelado a uma situação de inferioridade em relação ao agente, significante S2.

O discurso da histórica é conduzido por \$, o sujeito marcado, o agente se sente dividido, em busca de respostas. Ele interage com S1, o sujeito suposto saber, assim denominado por Lacan. Dessa relação se produz S2, o saber. O discurso da histórica é construído pela necessidade de demanda por conhecimento, e da interrogação desse saber construído.

Finalmente, o discurso do analista representa a mobilização do outro em relação a sua divisão. O objeto *a* se dirige para o sujeito marcado, cindido, e dessa interação há a produção de S1, o significante mestre, isto é, a produção de conhecimento, como uma forma de superação. Embaixo do objeto *a* se posiciona S2, o saber, a verdade, aquela que nunca é dita, e que mobiliza o agente a instigar o outro. Nesse tipo de relação o agente, ou seja, o objeto *a* se cala para que o outro, o sujeito dividido, busque respostas e construa conhecimento, superando-se.

Importante esclarecer que os quatro discursos de Lacan não são formas estanques de relacionamentos entre os sujeitos. Esses discursos aparecem na sociedade de várias formas e interpretações, dependendo da posição dos sujeitos em suas relações, e também, considerando os momentos históricos, econômicos e culturais de

cada grupo social. Os quatro discursos são papéis sociais encontrados tanto em situações mais voláteis, pensando em relações interpessoais, quanto em condutas mais estáveis, considerando a relação de um povo com seu governo, com sua religiosidade e sua cultura. Esses papéis se modificam, e Lacan denomina essa movimentação de giros no discurso. Quando os significantes trocam seus papéis com apenas um quarto de volta, toda a constituição dos laços sociais se reorganiza. Dunker *et al.* (2017, p. 185) esclarece os giros por meio de progressão ou regressão:

[...] o giro de discurso – por meio do qual passo, por exemplo, por progressão, do discurso do mestre ao discurso histórico; ou, regressivamente, do discurso do mestre ao discurso universitário – ocorre sempre pela emergência de uma heterogeneidade mostrada como operação de transferência de autoridade, no segundo caso; ou pela transferência de amor, no caso do discurso histórico; ou ainda como transferência de saber, no caso do discurso universitário (Dunker *et al.*, p. 185).

Os quatro discursos lacanianos servem para a compreensão das relações na sociedade. Os saberes mobilizados pelos sujeitos produzem diferentes efeitos de sentido. Neste ínterim, esta pesquisa objetiva descobrir como esses discursos orientam as relações de poder no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

O discurso do mestre pauta o saber como uma lei irrevogável. Não há espaço para questionamentos, o professor é a lei máxima. Ele tudo sabe e o aluno apreende esse saber sem contestações. O discurso universitário pode ser comparado à educação bancária (Freire, 2002). Esse discurso é conhecido como a aprendizagem a partir de dogmas e crenças. O professor não é o próprio saber, como no discurso do mestre, mas ele transmite o saber, ensinando e convencendo o aluno a ser um mero reprodutor do saber imposto pelo professor. O aluno é considerado uma tábula rasa onde a instituição de ensino deposita os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Por outro lado, no discurso da histórica, o aluno questiona, interroga sobre o saber construído. O professor na posição de outro instiga o aluno a superar seus limites, mobilizando-o na produção de saberes. Esse discurso é o que instiga o aluno a realizar a construção de conhecimento nas práticas sociais. Enfim, o discurso do analista é aquele que conduz à autonomia do aluno. O professor silencia e permite que o aluno construa seus saberes, traçando seu próprio caminho em busca de conhecimento. Para Ferrari (2010, p. 14) a construção do saber pelos discursos do analista e da histórica fazem face ao discurso do mestre e do universitário:

O discurso do analista proporciona, com efeito, a produção de um saber construído por um sujeito desejante; saber que vige no lugar da verdade, fazendo com que qualquer tipo de saber totalitário vacile. No que se refere ao discurso da histórica, o obstáculo se apresenta frente às interrogações do saber proporcionadas pelo mesmo (Ferrari, 2010, p. 14).

Todavia, é necessário dizer que a circulação dos quatro discursos é imprescindível para a construção dos saberes na sociedade. Um discurso não é mais importante que o outro, há sempre espaços e momentos para que esses papéis sociais se presentifiquem e se intertroquem.

O DISCURSO LACANIANO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

Os livros, desde que surgiram no século XV, foram utilizados como material didático para o ensino. Como antigamente a produção de livros físicos tinha um valor alto, os professores geralmente utilizavam os livros como material para consulta. Alunos também possuíam exemplares, e esses livros eram usados como recurso para ampliar

os estudos ou para verificar vocábulos e regras gramaticais. Ao longo das décadas e com o barateamento dos livros, houve interesse em produzir materiais para fins pedagógicos. Assim, os livros desenvolvidos ofereciam exercícios e sequências didáticas para facilitar a aprendizagem (Paiva, 2009).

Com o advento da tecnologia, o material didático deixou de ser apenas o livro físico e começou a acompanhar outros recursos, tais como fitas cassetes, CDs, DVDs, *flashcards*, *posters*, CD-ROMs e posteriormente, materiais encontrados diretamente na Internet, como textos, atividades, vídeos, áudios e aplicativos para a aprendizagem e prática das habilidades de língua. Neste contexto, todos os recursos que proporcionam a aprendizagem são considerados materiais didáticos, como afirma Tomlinson (p. 146, 2011): "Materiais referem-se a qualquer coisa que é usada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua" (Tradução da autora)⁴. Assim, inclusive o professor pode ser considerado material didático, pois a língua produzida e a relação dialógica desenvolvida entre ele e os alunos oferece subsídios linguísticos para a aprendizagem do inglês.

Na contemporaneidade, principalmente durante e após o período pandêmico da Covid-19, houve uma vasta produção e disseminação de materiais didáticos digitais para o ensino de língua inglesa. Cursos online, propagandas em redes sociais com oferta de conteúdos - as chamadas *clickbaits*, livros em PDF, *audio-books*, atividades em sites, vídeos no Youtube e plataformas de *streaming*, além de aplicativos elaborados para a aprendizagem. Agora com a Inteligência Artificial, estão surgindo aplicativos com professores criados por IA que interagem, adequam a conversação ao nível linguístico do aluno, além de fazer correções gramaticais e de pronúncia.

Muitos desses materiais digitais trazem a premissa “fale como um nativo” como a promessa de uma aprendizagem eficaz. É um convite para sair da sala de aula de práticas pedagógicas encenadas e vivenciar o mundo real, onde conversas espontâneas ocorrem. Contudo, a análise dessas propostas evidencia uma ideologia opressora que tenta perpetuar o discurso do mestre aos aprendizes da língua inglesa.

A análise desta pesquisa qualitativa visa compreender o viés ideológico que há no discurso do “falante nativo” e como ele é engendrado no pensamento colonial, eurocêntrico e hegemônico. Para a coleta de dados, foram feitas buscas sobre o tema na Internet entre os meses de abril e maio de 2026. Os termos usados para realizar a pesquisa foram: “fale como um nativo”, “aprenda inglês como um nativo” e “inglês como um nativo – livros”. De acordo com os dados da Internet, os números encontrados para cada termo, respectivamente, foram de 20.800.000, 28.800.000 e 59.200.000 endereços de sites e aplicativos.

Foi feita, então, uma varredura das primeiras dez páginas apresentadas pelo buscador para cada termo, e neste recorte, foram excluídos sites que tratavam de nativos de outras línguas ou que não mencionavam o assunto, apesar de aparecerem nas buscas. Os achados foram categorizados e analisados em dez livros didáticos, vinte conteúdos nas redes sociais, cinco artigos em sites ou blogs, três aplicativos para aprendizagem de inglês e sete propagandas de aulas com professores nativos.

A análise levou à compreensão do que seria “falar como um nativo” na perspectiva do aluno. Os livros didáticos, por exemplo, oferecem vocabulário usado em situações reais de comunicação, expressões idiomáticas, modelos de pronúncia americana ou britânica e reduções na fala. Todo esse conteúdo visa desenvolver construções linguísticas mais fluidas e naturais. Pode-se dizer que há uma proposta de ensino através da imitação ou espelhamento de como

um falante nativo se comunica. Para fins de ilustração, a figura 4 apresenta alguns livros digitais que exemplificam a análise:

Figura 4 - Livros para o Ensino de Inglês



Fontes: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/>, <https://www.amazon.com.br/>.

Acesso em: maio 2026.

O conteúdo das redes sociais tem como objetivo divulgar materiais digitais e professores de inglês para futuros alunos. A busca pela frase “fale inglês como um nativo” e seus desdobramentos têm mais de mil *hashtags*⁵ no Instagram. A proposta dos posts ou vídeos é a mesma dos livros didáticos. Geralmente há apresentação de vocabulário supostamente mais real, gírias e expressões idiomáticas que fazem parte do discurso do nativo. Há posts com comparações entre vocabulário básico e vocabulário considerado mais natural ou usado por nativos. Um dos argumentos da rede social é a de que o aprendiz irá se comunicar com mais naturalidade, adequando-se aos países e grupos de falantes dominantes.

Outro recurso bastante usado na Internet para o ensino de inglês é a apresentação de estratégias de aprendizagem. A pesquisa encontrou artigos sobre como falar ou soar como um nativo, dando sugestões de como parecer mais natural. Dentre elas, há o estudo

5 Palavras ou frases-chave precedidas pelo símbolo cerquilha (#), usadas nas redes sociais para agrupar conteúdos sobre um mesmo tema.

de vocabulário, expressões idiomáticas e trabalho de pronúncia para uma comunicação mais fluida. A figura 5 apresenta alguns achados:

Figura 5 - Artigos em sites para ensino de inglês

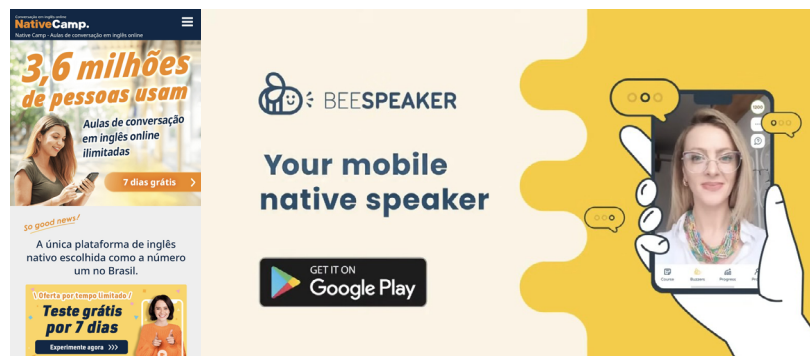


Fontes: <https://www.nacaofluente.com/blog/fale-ingles-como-um-nativo/>, <https://www.kaplaninternational.com/br/blog/dicas-de-idioma/como-falar-ingles-como-um-nativo>, <https://english.pearson.com.br/blog/ensino-de-ingles/como-falar-em-ingles-igual-nativo>

Acesso em: maio 2026.

A penúltima categoria é a de aplicativos de aprendizagem de inglês. Eles oferecem atividades para o desenvolvimento das quatro habilidades, tais como textos, explicações gramaticais, atividades de escrita e escuta. Antes da IA, as atividades orais resumiam-se a atividades de pronúncia. Com a implantação da IA, há professores ou personagens criados para conversar com os alunos em tempo real. A IA consegue detectar o nível linguístico, gostos, habilidades e assim delinear o evento comunicativo de modo mais assertivo para o aluno. No entanto, vários deles ainda espelham a língua e a aparência dos professores ao estereótipo do falante nativo. A seguir, duas propagandas de aplicativos:

Figuras 6 - Aplicativos para ensino de inglês



Fontes: <https://nativecamp.net/pt-br>, <https://beespeaker.com/br/>

Acesso em: maio 2026.

A última categoria é a do professor falante nativo. Apesar das discussões sobre decolonialidade e da necessidade de uma formação adequada para atuar como professor de língua inglesa, ainda há plataformas que oferecem aulas com nativos como uma legitimação para ensinar. A carga ideológica de que o nativo é superior ao professor não-nativo é explícita e excludente. Aulas com nativos são mais caras, algumas cobradas em dólar e não há garantias da qualidade, visto que nem sempre são profissionais com formação para o ensino de língua inglesa. A figura 7 exemplifica alguns dos discursos encontrados:

Figura 7 - Plataformas com anúncio de professores nativos



Fontes: <https://www.cambly.com/pt>, <https://preply.com/pt>, <https://beespeaker.com/br/>

Acesso em: maio 2026.

Em suma, os materiais didáticos digitais evidenciam laços discursivos assimétricos para o ensino de inglês. Nessa análise, o discurso do mestre apresenta-se como um recurso essencial para que haja a aprendizagem da língua. O mestre é o detentor da lei, dos conteúdos e tem total controle na relação entre professor e aluno. É o opressor ditando as normas linguísticas para que o oprimido as reproduza sem contestações.

Nesta esteira, o discurso universitário também se faz presente nas análises realizadas. Ele organiza e sustenta a relação entre o professor nativo e o eterno aprendiz de língua inglesa. A veneração do falante nativo de países hegemônicos perpetua o desequilíbrio nas relações de poder, fazendo com que alunos sempre se sintam menores e inferiores. A crença de que o falante nativo está apto a lecionar por saber a língua, é um atributo poderoso e apresenta um viés ideológico preocupante. A aprendizagem de língua inglesa deve ser um movimento de libertação e empoderamento. Os laços discursivos da histórica e do analista são necessários para que a competência linguística e o pensamento crítico façam parte do aprendizado de inglês.

O mundo está mudando rapidamente. Todavia, ainda há muito a se fazer para reorganizar os laços discursivos que foram impostos pela hegemonia do Reino Unido no passado e atualmente, pelos Estados Unidos. A relação abusiva de poder entre colonizado e colonizador é mantida há séculos. O discurso do mestre nos envolve de uma maneira tão forte, que já nascemos condicionados e subservientes, silenciados pelos anos de submissão. A idolatria ao primeiro mundo, ao cinema, às músicas, ao estilo, às roupas, ao jeito de ser americano, está arraigado em qualquer lugar do planeta. Essa ideologia americana, aceita sem questionamentos, sufoca e diminui falantes não-nativos como sujeitos não dignos de serem usuários da língua inglesa. Ter consciência e refletir sobre essa relação é fundamental para que haja mudanças. Ao ser questionado sobre como resistir a essa massificação cultural e linguística, Gadriot-Renard

(2005, p. 32) responde: “Deixando de ter vergonha (síndrome do escravizado), mas também pondo-nos à altura em inglês.”

Para que o laço discursivo se modifique, as relações de poder devem se reorganizar. O discurso do mestre nasce do agente que dirige a demanda ao outro. Sem perceber, falantes não-nativos correspondem às suas exigências, configurando o laço social. Ao compreender essa dinâmica discursiva, o falante não-nativo se rebela da posição de subserviência e coloca em xeque a autoridade suprema dos detentores da língua inglesa. Essa consciência crítica precisa ser estimulada nos aprendizes-usuários de inglês. A síndrome do escravizado precisa ser superada, e ela começa através do empoderamento de não-nativos que são usuários da língua.

A construção da identidade passa pelo real e se concretiza pela realidade que o sujeito apreende como verdade para si. Em uma sociedade opressora, o oprimido só consegue materializar uma realidade construída e moldada pelo discurso do opressor. O oprimido reproduz as ideologias e os comportamentos absorvidos e os coloca como prática social. É o discurso do mestre, aquele que tudo sabe, controlando o outro. Apesar de ser a autoridade máxima, o mestre sabe que sua posição reificada só se sustenta enquanto S2 assim aceitar. Por isso, o mestre faz de tudo para manter o oprimido na posição subalterna, controlando assim o laço social. Freire oferece a S2 a chave para se desvencilhar das amarras de S1, através da conscientização de seu lugar no mundo.

O discurso do mestre está muito mais presente do que se percebe. Muitas vezes a hierarquização é necessária e é bem-vinda. Ela só não pode se sustentar com laços abusivos. O discurso ideológico hegemônico deixa marcado o desequilíbrio intencional que ele pretende impregnar. Isso desde o tempo do império britânico. Contudo, esse laço só existe porque o outro se sujeita ao domínio. É o outro, S2, quem controla a relação. Por isso, a conscientização do outro é sua emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do movimento decolonial que envolve o pensamento contemporâneo, anos de eurocentrismo não são reconfigurados de forma célere. O que se percebe ainda é que a língua inglesa é um mecanismo duplo de opressão. Primeiro pelo discurso do mestre através do falante nativo dominante, e segundo pelo ensino reprodutivista do discurso universitário que permeia o imaginário dos aprendizes.

Diante de um mundo globalizado, fluido e dinâmico, a configuração do inglês modificou-se e com ele as formas de se relacionar com a língua e de ensiná-la. É preciso que os aprendizes-usuários questionem, debatam, discutam as relações de poder nessa seara. A língua inglesa pode ser um catalisador para mudanças sociais e econômicas na sociedade brasileira. Quanto mais o usuário de inglês se empodera, se conscientiza, sua dimensão de sujeito sócio-histórico se amplia e os discursos criam laços mais simétricos, trazendo o discurso da histórica e do analista para o campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- BORELLI J. D. V. P. *et al.* Towards a Decolonial Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 20 (2), 2020.
- BUENO, C. M. O. Laço Social e Discurso: Questões sobre sua Escrita. **Correio APPOA**. Vol. 243, Porto Alegre, 2015. Disponível em www.appoa.com.br/correio/edicao/243/laco_social_como_discurso_questoes_sobre_sua_escrita/187. Acesso em maio 2026.
- COELHO, M. S. C. Psicanálise e Laço Social - Uma Leitura do Seminário 17. **Mental**. Ano IV, n. 6, Barbacena, jun. 2006, p. 107-121.
- COUTO, L. F. S. Debilidade Mental e Psicose na Trança do RSI: um Caso Clínico. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 597-622, 2012.

DUNKER, C. I. L.; PAULON, C. P.; MILÁN-RAMOS, J. G. **Análise Psicanalítica de Discursos:** Perspectivas Lacanianas. 2ª ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

FERRARI, V.; PELLÍÓN, F. Experiências Discursivas na Universidade: O Saber e os Discursos. **Revista Mal-estar e Subjetividade.** Fortaleza, vol. XI, nº 3, p. 1231-1264, set/2011.

FERRARI, V. Práticas Discursivas Na Universidade: Uma Análise a Partir da Teoria Lacaniana dos Quatro Discursos. **Revista Estudos Lacanianos**, vol.3, no.4. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-07692010000100008. Acesso em maio 2026.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. (1925-1925) **Além do Princípio do Prazer.** Vol. XVIII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREUD, S. (1915-1916) **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise.** Vol. XV. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

GADRIOT-RENARD, H. O Inglês: Língua Franca das Instituições Internacionais. In: LACOSTE, Y. (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola, 2005.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**, vol. 2: A Clínica da Fantasia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, J. **Seminário 17** – O Avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a.

LACAN, J. **O Seminário**, livro 8: A Transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário original de 1960-1961), 1992b.

PAIVA, V. L. M. O. História do Material Didático de Língua Inglesa. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira:** Múltiplas Perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

QUINET, A. A Ciência Psiquiátrica nos Discursos da Contemporaneidade. **Estados Gerais da Psicanálise**, 1999. Disponível em: https://egp.dreamhosters.com/EGP/161-a_ciencia.shtml. Acesso em maio 2026.

RABINOVISH, D. S. O Psicanalista entre o Mestre e o Pedagogo. **Cadernos de Psicologia**, UFMG-BH, v. 11, p. 9-28, 2001.

SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SIQUEIRA, S. É Possível Descolonizar o Conteúdo dos Materiais Didáticos de Língua Inglesa? Ação na Reflexão. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Paraguaçu, v. 2, n. 1, 2024.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Flávia Cristina Martins de Oliveira

Doutora em Língua e Cultura (UFBA), mestre em Língua e Cultura (UFBA), pós-graduada em Psicanálise Clínica (CEAPP), pós-graduada em Gestão Escolar e Língua Inglesa (UNITAU), licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa (UNITAU). É professora permanente do Instituto de Letras (UFBA) e atua na área de formação de professores.

E-mail: flaviao@ufba.br

10

*Lucas Gois Santos
Kattheriny Mendes de Sá*

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:

**ANÁLISE DAS DIRETRIZES
DO GOVERNO LULA (2023–2026)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.10

RESUMO:

Este estudo analisa políticas educacionais brasileiras entre 2023 e 2026 sob uma perspectiva discursiva e normativa, articulando Linguística Aplicada, Políticas Linguísticas e Análise do Discurso. Busca compreender como leis e resoluções constroem representações da educação e sustentam ideologias ligadas à cidadania e inclusão. Metodologicamente, combina análise qualitativa dos sentidos discursivos e quantitativa das normas promulgadas. Entre os principais avanços estão a educação digital obrigatória, a ampliação da carga horária, a valorização docente e a proteção integral de crianças e adolescentes, destacando leis como a nº 14.533/2023, nº 14.640/2023, nº 14.811/2024 e nº 15.388/2026. Conclui-se que tais políticas, no governo Lula, configuram práticas sociais transformadoras, reposicionando a educação como espaço de disputa simbólica e ideológica, embora sua efetividade dependa de investimentos e acompanhamento contínuos.

Palavras-chave: Políticas públicas; Linguística Aplicada; Políticas linguísticas; Governo Lula.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma análise discursiva das políticas públicas defendidas e implementadas pelo Governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva, no período compreendido entre os anos de 2023 e 2026. A investigação busca compreender não apenas os aspectos normativos e legais dessas políticas, mas também os sentidos que emergem dos discursos oficiais e das medidas administrativas que configuram o campo educacional brasileiro nesse recorte temporal. Como objetivo central, o trabalho se dedica a examinar as leis e políticas públicas à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA) e das Políticas Linguísticas (PL), estabelecendo um diálogo crítico entre linguagem, poder e educação.

Dessa forma, pretende-se evidenciar como os discursos governamentais constroem representações sobre a educação, quais ideologias sustentam tais práticas e de que maneira elas se articulam com os projetos políticos do governo Lula. A análise, portanto, busca contribuir para o debate acadêmico acerca da relação entre políticas públicas e práticas discursivas, oferecendo subsídios para a compreensão dos impactos sociais e educacionais das medidas adotadas no período em questão.

Os discursos governamentais em períodos eleitorais são distintos da prática real da aplicação das políticas públicas, e, por isso, frequentemente ocorre uma ruptura de expectativa entre os eleitores, a depender da efetivação e aplicação das promessas anunciadas. Essa discrepância revela não apenas a complexidade da gestão pública, mas também a tensão entre o campo simbólico das narrativas políticas e a materialidade das ações administrativas. O atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, encontra-se em seu terceiro mandato como chefe da República Federativa do Brasil, tendo exercido anteriormente os períodos de 2003-2007 e 2007-2011, e retornado ao cargo em 2023 para o ciclo governamental que se estende até 2027.

Esse percurso político confere a Lula uma posição singular na história democrática brasileira, pois sua liderança atravessa diferentes conjunturas econômicas, sociais e institucionais. Cada mandato foi marcado por desafios específicos: nos primeiros anos, a necessidade de estabilizar a economia e ampliar programas sociais; no segundo, a consolidação de políticas voltadas para inclusão e desenvolvimento; e, no atual, a reconstrução de áreas fragilizadas, como educação e saúde, após períodos de retrocessos e descontinuidades. Essa trajetória evidencia como os discursos eleitorais se moldam de acordo com o contexto histórico, mas também como a prática governamental precisa lidar com limitações estruturais, negociações políticas e pressões externas.

Ao analisar o presente mandato, torna-se possível observar que as expectativas populares se apoiam tanto na memória das conquistas anteriores quanto na esperança de novas transformações. Nesse sentido, o estudo das políticas públicas atuais exige uma abordagem crítica que considere a relação entre promessa e execução, entre discurso e prática, e entre ideologia e realidade administrativa. Essa perspectiva permite compreender não apenas os impactos imediatos das ações governamentais, mas também os efeitos discursivos que moldam a percepção coletiva sobre o papel do Estado e sobre a própria democracia brasileira.

Nos dias atuais, a educação passa por transformações significativas, impulsionadas tanto pelas demandas sociais quanto pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças nas formas de organização do Estado. Nesse viés, torna-se imprescindível estudar como as políticas públicas estão estruturadas, tanto na teoria quanto na prática, uma vez que sua efetividade depende da articulação entre planejamento, execução e acompanhamento contínuo.

A análise das políticas linguísticas no Brasil, por sua vez, revela um campo estratégico para compreender como o Estado busca responder às necessidades educacionais, especialmente no

que diz respeito à valorização da diversidade cultural e linguística presente no país. Investigar esse aspecto significa observar de que maneira o poder público tem direcionado esforços para promover a formação de professores, a capacitação de profissionais da educação e a implementação de programas que visam garantir o acesso ao conhecimento. Além disso, permite identificar como tais políticas se relacionam com questões de identidade, inclusão social e cidadania, uma vez que a linguagem é um elemento central na construção de oportunidades e na participação democrática. Dessa forma, estudar as políticas linguísticas não se limita a analisar documentos oficiais, mas envolve compreender os impactos concretos dessas medidas na vida cotidiana das comunidades escolares e na formação crítica dos cidadãos.

As políticas públicas educacionais podem ser compreendidas como políticas linguísticas, uma vez que se estruturam a partir da centralidade da linguagem na formação humana e na organização social. Elas não apenas regulam o acesso ao conhecimento, mas também moldam os modos de expressão, de comunicação e de participação. Ao promoverem múltiplas possibilidades de linguagem, essas políticas ampliam horizontes de aprendizagem, fortalecem a inclusão e asseguram que diferentes vozes sejam reconhecidas no espaço educacional.

Outro aspecto relevante é o papel reparador dessas políticas, que buscam enfrentar desigualdades históricas e valorizar culturas marginalizadas. Ao reconhecer a diversidade linguística e cultural, elas promovem justiça social e fortalecem a memória coletiva, garantindo que grupos historicamente silenciados tenham espaço legítimo na educação formal. Assim, a política linguística aplicada à educação não se limita a normas ou diretrizes técnicas, mas se configura como prática social, capaz de redefinir relações de poder e de ampliar a cidadania.

A educação, por exemplo, não pode ser analisada apenas sob a ótica pedagógica, mas também a partir de perspectivas sociológicas, econômicas e linguísticas, que revelam os impactos das decisões governamentais sobre a formação cidadã e sobre a construção de identidades coletivas. Assim, estudar as políticas linguísticas no Brasil significa reconhecer que elas estão inseridas em um contexto mais amplo de disputas ideológicas, de valorização da diversidade cultural e de busca por igualdade no acesso ao conhecimento. Essa abordagem interdisciplinar permite identificar não apenas os avanços e limitações das ações implementadas, mas também os desafios futuros que se colocam para a consolidação da educação.

Conforme cita Rajagopalan (2003), a Linguística Aplicada deve ser entendida como um campo crítico e interdisciplinar, capaz de problematizar as práticas sociais e educacionais em sua complexidade. Já Fairclough (2001) destaca que os discursos políticos e institucionais moldam percepções e legitimam determinadas práticas, sendo, portanto, fundamentais para compreender como políticas públicas se materializam na sociedade.

No âmbito das políticas linguísticas, autores como Calvet (2007) e Bagno (2002) ressaltam que a gestão da diversidade linguística está diretamente relacionada à inclusão social e ao reconhecimento das identidades, o que reforça a necessidade de uma análise crítica que articule linguagem, poder e cidadania. Além disso, Bourdieu (1991) contribui para essa discussão ao evidenciar que a linguagem funciona como um capital simbólico, capaz de reproduzir desigualdades ou promover transformações sociais, dependendo de como é mobilizada pelas instituições. Dessa forma, compreender as políticas linguísticas e educacionais exige uma leitura que vá além da normatividade, alcançando os aspectos discursivos e simbólicos que sustentam a prática política e educacional no país.

Este trabalho está estruturado em diferentes seções que se articulam de forma complementar para garantir a coerência e a

profundidade da análise proposta. Além da introdução, que apresenta o tema, a justificativa e os objetivos da pesquisa, o artigo conta com um referencial teórico que fundamenta a discussão a partir de autores e correntes intelectuais, oferecendo suporte conceitual para a interpretação dos dados. A seção de metodologia descreve os procedimentos adotados na investigação, explicitando os critérios de seleção, as técnicas de análise e os instrumentos utilizados, de modo a assegurar transparência e rigor científico.

Na sequência, a parte dedicada aos resultados e análises apresenta os achados da pesquisa, discutindo-os à luz do referencial teórico e evidenciando as contribuições e limitações do estudo. As considerações finais retomam os principais pontos abordados, destacam as implicações práticas e teóricas da investigação e sugerem possíveis caminhos para futuras pesquisas. Deste modo a organização busca oferecer ao leitor uma visão clara e sistemática do percurso investigativo, garantindo que cada etapa cumpra sua função dentro da construção do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Linguística Aplicada (LA) vai além do estudo da linguagem, pois se configura como um campo multidisciplinar que não apenas investiga os conceitos-chave relacionados ao funcionamento da língua, mas também se debruça sobre os contextos sociais, políticos, culturais e históricos nos quais a linguagem se manifesta. Deste modo, a LA não se limita a uma aplicação instrumental da linguística, mas assume uma postura crítica e reflexiva, capaz de problematizar fenômenos como o ensino de línguas, as políticas educacionais, os discursos institucionais e as dinâmicas de poder que atravessam a comunicação.

Ao articular diferentes campos do saber, a LA contribui para a análise de questões contemporâneas, como a inclusão social, a valorização da diversidade cultural e a democratização do acesso ao conhecimento. Essa perspectiva interdisciplinar permite que a linguagem seja compreendida não apenas como um sistema formal, mas como prática social que constrói identidades, legitima ideologias e influencia diretamente os processos de formação cidadã.

No campo da Linguística Aplicada (LA), apoiamo-nos nos estudos de Rajagopalan (2003), que defende uma visão indisciplinar e crítica da área, ampliando sua atuação para além das fronteiras tradicionais da linguística. Matos (2010) contribui com reflexões sobre a relação entre linguagem e práticas sociais, destacando a importância de compreender os contextos culturais e políticos que permeiam o ensino e a aprendizagem. Já Travaglia (2009), por sua vez, enfatiza a relevância da análise de gêneros discursivos e da interação comunicativa como elementos centrais para a formação cidadã.

No cenário internacional, Widdowson (1998) discute a interface entre teoria linguística e prática pedagógica, ressaltando a necessidade de uma abordagem que considere as demandas reais dos contextos educacionais. E Pennycook (2001) amplia essa perspectiva ao propor uma Linguística Aplicada crítica, voltada para questões de poder, ideologia e identidade, enquanto Spolsky (2004) oferece contribuições fundamentais para o campo das políticas linguísticas, analisando como as escolhas relacionadas à língua refletem disputas sociais e políticas.

O campo das políticas linguísticas constitui um espaço de investigação que ultrapassa a simples regulamentação do uso da língua, envolvendo dimensões sociais, culturais e políticas que refletem diretamente na organização da vida coletiva. Trata-se de um referencial que permite compreender como as escolhas institucionais em torno da língua se relacionam com processos de inclusão, exclusão e afirmação identitária.

No que se refere às políticas linguísticas, nos debruçamos sobre autores como Lopes (2025), que discute a relevância da gestão da diversidade linguística em contextos educacionais, enfatizando a necessidade de políticas inclusivas que contemplem línguas minoritárias. Abreu (2015) contribui com reflexões sobre a relação entre políticas linguísticas e cidadania, destacando como as escolhas institucionais em torno da língua podem reforçar ou mitigar desigualdades sociais. Sigales-Gonçalves (2019) amplia esse debate ao analisar os impactos das políticas linguísticas na formação identitária, evidenciando que a língua é um elemento central na construção de pertencimento cultural.

Para além, May (2001), em âmbito internacional, oferece uma análise abrangente sobre políticas linguísticas e direitos linguísticos, defendendo que a proteção das línguas minoritárias é condição essencial para a consolidação de sociedades democráticas e multiculturais. E assim, esses autores, em conjunto, fornecem uma base teórica diversificada que permite compreender as políticas linguísticas como práticas sociais complexas, atravessadas por disputas ideológicas.

No que se refere à discursividade mobilizada no artigo, ancoramo-nos em referenciais teóricos da Análise do Discurso (AD), especialmente aqueles que problematizam as relações entre políticas governamentais, poder, saber e subjetividade. Nesse sentido, dialogamos com Foucault (1979, 1996), cuja obra evidencia como os discursos produzem regimes de verdade e configuram modos de subjetivação; com Orlandi (2001, 2012), que contribui para compreender os efeitos de sentido e a materialidade ideológica presente nas práticas discursivas; e com Fairclough (1992, 2001), que enfatiza a dimensão crítica da linguagem na constituição das relações sociais e políticas. Além disso, consideramos as reflexões de Maingueneau (1997, 2008), que discute a cena enunciativa e os dispositivos de legitimação discursiva, fundamentais para analisar políticas públicas e seus efeitos de poder.

METODOLOGIA

Metodologicamente, fundamentamos a nossa análise nas políticas públicas sancionadas durante o governo Lula, no período de 2023 a 2026. O *corpus* deste trabalho é constituído por leis e propostas aprovadas no âmbito do governo petista, disponíveis em fontes oficiais como portais governamentais e páginas institucionais, além de registros em sites de educação, portais especializados e matérias jornalísticas que documentam e discutem tais medidas.

A seleção desse *corpus* se justifica pela relevância do tema e pela lacuna existente na produção acadêmica atual. Observa-se que grande parte dos estudos linguísticos contemporâneos tem direcionado sua atenção para outras áreas de investigação, como práticas discursivas em mídias digitais ou análises de gêneros textuais, enquanto pouco se tem explorado as proposituras políticas e seus impactos diretos na educação e nas políticas linguísticas brasileiras.

Nesse sentido, este trabalho busca preencher uma ausência significativa ao propor uma reflexão crítica sobre como as políticas públicas recentes incidem sobre a constituição de discursos educacionais e linguísticos. Trata-se, portanto, de um estudo que se insere em um campo ainda pouco discutido, mas de grande relevância social e acadêmica, uma vez que evidencia os modos pelos quais decisões governamentais moldam práticas educativas, produzem efeitos de sentido e configuram novas formas de subjetividade no espaço escolar e social.

O artigo assume como caráter metodológico uma abordagem quali-quantitativa, ou seja, uma pesquisa que articula procedimentos qualitativos e quantitativos de forma complementar. A pesquisa qualitativa busca compreender os sentidos, significados e efeitos discursivos presentes nas políticas públicas, permitindo uma análise interpretativa e crítica das leis e propostas implementadas. Já a

dimensão quantitativa se concentra no levantamento, mapeamento e cálculo do número de leis sancionadas e propostas no período de 2023 a 2026, possibilitando uma visão mais objetiva e mensurável da atuação governamental.

A escolha por uma metodologia quali-quanti se justifica pela necessidade de integrar duas perspectivas distintas, mas interdependentes: de um lado, a análise discursiva, que evidencia como os discursos políticos produzem efeitos de poder, saber e subjetividade; de outro, a sistematização numérica, que permite dimensionar o alcance e a intensidade das ações governamentais. Essa combinação fortalece a pesquisa, pois possibilita não apenas interpretar os sentidos produzidos pelas políticas públicas, mas também avaliar sua materialidade em termos de quantidade e impacto.

Assim, ao analisar discursivamente as leis implementadas e, simultaneamente, mapear e calcular o quantitativo de medidas adotadas, o estudo busca oferecer uma compreensão mais ampla e consistente sobre o período em questão. Essa abordagem metodológica permite observar tanto os aspectos simbólicos e ideológicos presentes nos discursos governamentais quanto os dados concretos que revelam a extensão das políticas públicas no campo da educação.

RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados da pesquisa revelam não apenas uma transformação nas políticas educacionais, mas também a emergência de novas formas de compreender o papel da educação na sociedade. Essa mudança se manifesta na maneira como as políticas públicas passaram a dialogar com as demandas sociais, culturais e econômicas, reconhecendo que a escola não é um espaço isolado, mas sim um território de interação constante entre diferentes atores sociais.

A consolidação de direitos educacionais, somada à mobilização de movimentos estudantis e às pressões políticas, evidenciou que a formulação de políticas voltadas para a educação precisa considerar o bem-estar integral da comunidade escolar. Isso significa pensar em estratégias que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos, incorporando dimensões como saúde mental, segurança, diversidade cultural e inclusão social.

Além disso, observa-se que tais políticas têm buscado responder às desigualdades históricas, promovendo ações que visam reduzir disparidades regionais e socioeconômicas. A educação, nesse contexto, torna-se um instrumento de justiça social, capaz de ampliar oportunidades e fortalecer a cidadania. Já o impacto dessas medidas não se restringe ao ambiente escolar, mas reverbera em toda a comunidade, criando condições para que os indivíduos possam participar de forma mais ativa e crítica na vida pública.

A partir de 2023, o cenário educacional brasileiro passou a ser marcado pela implementação de um conjunto significativo de leis que visam fortalecer e reestruturar a política educacional nacional. Essas legislações refletem tanto a necessidade de atualização frente às demandas como a digitalização do ensino, a proteção integral de crianças e adolescentes e a valorização dos profissionais da educação quanto o compromisso com a justiça social e a equidade no acesso ao conhecimento.

O período entre 2023 e 2026 revela uma agenda normativa intensa, que abrange desde a inclusão da educação digital como componente curricular obrigatório até a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação. Além disso, observa-se a preocupação com a ampliação da jornada escolar, a garantia de condições básicas de infraestrutura, como o acesso à água potável, e a inserção de temas essenciais, como cidadania e educação política, na formação básica.

Nesse contexto, o Quadro 1 sistematiza as principais leis em execução no período de 2023 a 2026, destacando suas descrições e respectivas datas de promulgação, de modo a oferecer uma visão clara e organizada das mudanças que vêm moldando a educação brasileira.

Quadro 1 - Leis em execução a partir de 2023 a 2026

LEI	DESCRIÇÃO	DATA
Lei nº 14.533/2023	Estabelece diretrizes da Política Nacional de Educação Digital (PNED), focada em quatro eixos: inclusão digital, educação digital escolar, capacitação profissional e pesquisa e desenvolvimento em TICs. Promoveu alterações na LDB, consolidando o letramento e o ensino digital como componentes curriculares obrigatórios no ensino fundamental e médio.	11 de janeiro de 2023
Lei nº 14.640/2023	Coordena e financia o repasse de recursos da União para que estados e municípios criem matrículas de tempo integral na educação básica pública.	31 de julho de 2023
Lei nº 14.560/2023	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquela realizada com atividades curriculares complementares.	26 de abril de 2023
Lei nº 14.811/2024	Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).	12 de janeiro de 2024
Lei nº 14.818/2024	Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020.	16 de janeiro de 2024
Lei nº 14.945/2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.	31 de julho de 2024
Lei Complementar nº 220/2025	Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração.	31 de outubro de 2025

Lei nº 15.231/2025	Altera as Leis nºs 13.819, de 26 de abril de 2019, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a notificação ao Conselho Tutelar, pelos estabelecimentos de ensino, dos casos de violência neles ocorridos, especialmente automutilação e suicídio.	06 de outubro de 2025
Lei nº 15.276/2025	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para garantir o acesso à água potável nas instituições de ensino.	01 de dezembro de 2025
Lei nº 15.326/2026	Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para incluir os professores da educação infantil como profissionais do magistério, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir professores da educação infantil.	6 de janeiro de 2026
Lei nº 15.388/2026	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).	14 de abril de 2026
Lei nº 15.468/2026	Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir educação política e direitos da cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica.	13 de julho de 2026

Fonte: Produção dos autores. (2026)

É essencial entender que as leis decretadas de 2023 até os dias atuais reestruturam a educação nacional baseando-se no alinhamento entre tecnologia, segurança, valorização dos profissionais e cooperação entre os estados. Sendo assim, a análise de cada lei faz parte estrutural da compreensão da mudança almejada.

A Lei nº 14.533/2023 diz respeito à Política Nacional de Educação Digital e demonstra o desejo do atual governo de que a escola aprofunde-se na era digital. Portanto, a ideia não é somente criar espaços com equipamentos com acesso à internet, mas que cada escola disponha em seu ambiente verdadeiros laboratórios, onde análises, pesquisas e aprendizados serão construídos. Além disso, garantir o letramento digital como parte imprescindível da formação básica, o que preparará os discentes para o uso ético da tecnologia e formará cidadãos conscientes e preparados para lidar com o pensamento computacional.

É preciso garantir à sociedade que as habilidades mobilizadas durante o percurso de ensino sejam sustentadas, não somente pelas competências necessárias atualmente, mas também pelas futuras. Baseado em Lévy (2004), pode-se considerar que toda atitude em relação ao ambiente digital deve ser pensada como uma atitude coletiva. Para ele há certa urgência em acionar uma inteligência coletiva que seja capaz de produzir mecanismos que possibilitem à humanidade superar as diversas adversidades que possam surgir.

Las jerarquías burocráticas (fundamentadas en la escritura estática), las monarquías mediáticas (navegando por la televisión y por el sistema de los medios) y las redes internacionales de la economía (utilizando el teléfono y las tecnologías del tiempo real) solo movilizan y coordinan muy parcialmente las inteligencias, las experiencias, las competencias, las sabidurías y las imaginaciones de los seres humanos. Por ello, la invención de nuevos procedimientos de pensamiento y de negociación que pueda hacer surgir verdaderas inteligencias colectivas se plantea con particular urgencia. Las tecnologías intelectuales no ocupan un sector como cualquier otro de la mutación antropológica contemporánea; son potencialmente la zona crítica de ellos, el lugar político. ¿Se necesita subrayarlo? No se reinventarán los instrumentos de la comunicación y del pensamiento colectivo sin reinventar la democracia, una democracia compartida en todos los lugares, activa y molecular. En este punto de inversión total o de conclusión aventurada, la humanidad podría reconquistar su futuro (Lévy, 2004, p. 10).¹

1 Texto traduzido pelos autores para a língua portuguesa: As hierarquias burocráticas (fundamentadas na escrita estática), as monarquias mediáticas (navegando pela televisão e pelo sistema dos meios) e as redes internacionais da economia (utilizando o telefone e as tecnologias do tempo real) apenas mobilizam e coordenam muito parcialmente as inteligências, as experiências, as competências, as sabedorias e as imaginações dos seres humanos. Por isso, a invenção de novos procedimentos de pensamento e de negociação que possam fazer surgir verdadeiras inteligências coletivas se coloca com particular urgência. As tecnologias intelectuais não ocupam um setor como qualquer outro da mutação antropológica contemporânea; são potencialmente a zona crítica dela, o lugar político. É preciso sublinhar? Não se reinventarão os instrumentos da comunicação e do pensamento coletivo sem reinventar a democracia, uma democracia compartilhada em todos os lugares, ativa e molecular. Nesse ponto de inversão total ou de conclusão ousada, a humanidade poderia reconquistar o seu futuro (Lévy, 2004, p. 10).

Assim, ao refletir sobre a necessidade de um letramento digital, surge a dúvida de como isso será garantido. Para responder, o governo lançou a Lei nº 14.560/2023 com o objetivo de sustentar financeiramente esse aspecto da educação. Ao inserir atividades curriculares complementares ao conceito de despesas educacionais, possibilita justamente essa capacidade de criar inteligências coletivas, como as propostas por Lévy, através do letramento digital. Portanto, a Lei 14.560/2023 expande a ideia de manutenção e desenvolvimento do ensino, permitindo que recursos específicos, como os dos orçamentos obrigatórios, sejam usados de forma plena, flexibilizando assim, esses recursos em função da gestão pedagógica

Consequentemente, a Lei deixa de ser uma simples diretriz escolar, possibilitando que estados e municípios encaminhem recursos que anteriormente eram específicos e tinham outros fins para projetos de inovação curricular, como o de letramento digital proposto na Lei nº 14.533/2023 analisada anteriormente.

Para dirimir a evasão escolar, foi sancionada a Lei nº 14.640/2023. Há grande preocupação por parte da sociedade e do governo de que os jovens continuem frequentando a escola, uma vez que a permanência é dificultada por suas condições socioeconômicas que fazem com que os jovens acessem precocemente o mercado de trabalho. Essa lei promove colaboração financeira entre municípios, estados e governo federal. Dessa forma, através do incentivo de matrículas em tempo integral, o governo pretende proporcionar mais tempo de aprendizado, além de reduzir a vulnerabilidade dos alunos. Sendo assim, os governos regionais podem combater a evasão escolar ao transformar o modelo de ensino em um ambiente atraente, incentivando o desenvolvimento e superando o processo de evasão escolar.

Ainda pensando em políticas públicas voltadas para o apoio ao aprendizado, o governo lançou a Lei nº 14.818/2024. Através

dessa lei, foi instituído o programa de financiamento em formato de poupança, o Pé-de-meia, onde os alunos do ensino médio recebem uma bolsa mensal de acordo com sua presença na escola.

Somando-se às leis de financiamento, o governo lançou a Lei Complementar nº 220/2025, que tem como objetivo unificar os trabalhos dos municípios, estados e da União. Apesar da existência da LDB desde 1996, não havia um documento que instituísse a obrigatoriedade do trabalho colaborativo entre as entidades governamentais do país. Por este motivo, há tanta discrepância nos níveis educacionais de acordo com os estados, municípios e até mesmo entre bairros.

Almejando estabelecer uma educação sistematizada, a lei surge como suporte da educação às escolas que mais necessitam. O Sistema Nacional de Educação pretende oferecer assistência para as prefeituras e administrações menores, assim estas conseguirão executar políticas mais complexas.

Ademais, superar a insegurança no ambiente escolar é de suma importância, com isso, o governo sancionou algumas leis que reforçam a proteção, criam protocolos e buscam garantir o bem-estar durante o tempo na escola. A Lei nº 14.811/2024 trata do combate à violência e ao cyberbullying, e para compreender a validade integral desta lei, é necessário compreender o que significa violência escolar.

Debarbieux, em seu livro *Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político*, define violência escolar como ato passível de penalidade de acordo com os Códigos Penais, e inclui também atos de incivilidade dentro do espaço escolar como atos violentos, como agressão verbal e descumprimento de regras.

Sob essa ótica, a Lei de nº 14.811, ao incluir o combate ao abuso e à exploração sexual infantil, o bullying e o cyberbullying demonstra a preocupação da própria escola e do governo com a

segurança das crianças e dos jovens. Para tal, criam-se protocolos de atenção a cada caso previsto. Da mesma forma, foi sancionada a Lei nº 15.231/2025 que, ao obrigar as escolas a notificarem os Conselhos Tutelares em situações extremas como automutilação ou de ideação suicida, reforça a proteção dos estudantes e garante intervenção rápida.

Para que o aprendizado ocorra de maneira fluida, é necessário que haja harmonia entre o estudante e o estabelecimento de ensino, entre o estudante e os colegas e entre o aluno e consigo mesmo. Portanto, fica evidente que para o Estado, a violência é também questão de saúde, e não somente de penalização.

Já no caso da Lei nº 15.276/2025, busca-se garantir o acesso à água potável nas escolas. Um estudo publicado no *British Journal of Nutrition* informa que, mesmo uma leve desidratação, entre 1% a 2%, já pode desencadear lentidão na resposta da memória de adultos saudáveis. Sendo assim, a lei além de garantir o direito de saúde inestimável para o bem-estar dos estudantes, garante que terão maior foco durante o aprendizado.

Em outra perspectiva, abordamos o tema da desvalorização atribuída à docência pela sociedade. Neste caso, o governo vai na contramão dos maldizeres e estabelece os professores da educação infantil como profissionais do magistério através da Lei nº 15.326/2026. Sendo assim, passam a ter garantidos, os mesmos direitos atribuídos aos professores do fundamental e médio, como o piso salarial.

São considerados professores da educação infantil, devendo ser enquadrados na carreira do magistério, independentemente da designação do cargo que ocupam, os que exercem função docente e atuam diretamente com as crianças educandas, com formação no magistério ou em curso de nível superior e aprovados em concurso público (Brasil, 2026).

A Lei nº 14.945/2024 foi sancionada com o objetivo de corrigir e responder às críticas ao Novo Ensino Médio, buscando devolver equilíbrio ao currículo, e assim sanar dificuldades pedagógicas. Dentre os ajustes necessários, estão a correção do currículo e da carga horária, pois havia a possibilidade de a flexibilização dos itinerários formativos reduzir o tempo dos conteúdos gerais básicos. Ou seja, a lei estabelece que a maior parte da carga horária total fosse dedicada aos conhecimentos básicos gerais, garantindo a eficácia do ensino. Essa lei vem para consertar os equívocos deixados pela Reforma do Ensino Médio, fazendo com que o ensino seja equilibrado com os aspectos curriculares flexíveis e os conteúdos gerais comuns.

No que diz respeito a planejamentos a longo prazo, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 15.388/2026 traça metas estratégicas para uma educação mais justa para a nação brasileira nos próximos dez anos. Para que as metas sejam alcançadas, há o SNE que estabelece instâncias com representantes de cada braço estatal (União, municípios e estados), o que pode evitar que esse planejamento seja descontinuado por mudanças de gestão.

A Lei nº 15.468/2026 inclui a educação política e os direitos de cidadania como componente curricular obrigatório. O objetivo é formar cidadãos cada vez mais críticos, conscientes e capacitados a reconhecer seus direitos e seus deveres, através da atualização do artigo 26 da LDB. Mediante a inclusão destes componentes, pretende-se capacitar o estudante para atuar como cidadão ciente de seus direitos e deveres numa sociedade cercada por diferentes ideais. Além disso, o Estado declara a escola como espaço de disputa de sentidos, rompendo com a passividade discente, incentivando uma postura ativa diante da sociedade. Incluir esses componentes no currículo permite que os alunos desenvolvam-se criticamente e se tornem conscientes da realidade social e política do país.

ANÁLISE DISCURSIVA E IDEOLÓGICA DO *CORPUS* LEGISLATIVO

Em concordância com a abordagem exposta na metodologia, a seguir passa-se a analisar as leis de maneira categorizada em eixos temáticos. O *corpus* composto por 12 leis federais aprovadas entre 2023 e 2026 está dividido no quadro abaixo em 5 tópicos discursivo-normativos.

Quadro 2 - Categorização e distribuição das legislações por eixo temático discurso-normativo

EIXO TEMÁTICO DISCURSIVO- NORMATIVO	LEIS COMPONENTES
Inovação curricular e cultura cibernética	Lei nº 14.533/2023 e Lei nº 14.560/2023
Permanência, equidade e valorização do sujeito	Lei nº 14.640/2023 e Lei nº 14.818/2024
Proteção, integridade e direitos fundamentais	Lei nº 14.811/2024, Lei nº 15.231/2025 e Lei nº 15.276/2025
Gestão e organização educacional	Lei nº 14.945/2024, Lei Complementar nº 220/2025 e Lei nº 15.388/2026
Valorização profissional e formação cidadã	Lei nº 15.326/2026 e Lei nº 15.468/2026

Fonte: Produção dos autores. (2026)

A análise discursiva da legislação corrobora as teses de Fairclough (2001) e Orlandi (2001), os quais expõe que a prática discursiva produz efeitos de sentido, moldam percepções e legitimam práticas, o que dá sustentação ideológica para cada uma das normas publicadas.

No eixo da Inovação Curricular e da Cultura Cibernética (Leis nº 14.533/2023 e nº 14.560/2023), a incorporação do vocabulário “letramento digital” à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), impulsionada pela Política Nacional de Educação Digital, evidencia a constituição de um novo regime de verdade, nos termos foucaultianos, em que

a distinção entre o presencial e o ambiente digital perde relevância. Através dessa mudança, o discurso legislativo reconhece que os processos de ensino-aprendizagem são atravessados pelo mundo digital, validando a união entre o espaço físico e o ciberespaço como condição da Educação contemporânea. Sob esse viés, o Estado passa a assumir um papel de produção de novos conhecimentos através da regulamentação de práticas e instituindo o letramento digital como competência essencial à cidadania.

De acordo com Fairclough (2001) e Orlandi (2001), constata-se que as Leis não apenas normatizam práticas pedagógicas, mas produzem efeitos de sentido ao reposicionar a escola como espaço de formação para a cultura digital. Além disso, a Lei nº 14.560/2023 fornece os recursos necessários para a transformação almejada, ao permitir que organizem-se ambientes de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras.

No eixo da Permanência, destacamos a equidade e a valorização do sujeito (Leis nº 14.640/2023 e nº 14.818/2024), em que há um posicionamento que associa a permanência escolar à redução das desigualdades e, conseqüentemente, à justiça social. O aumento da carga horária escolar para integral e a elaboração do programa Pé-de-Meia superam a dimensão organizacional e constituem estratégias discursivas que impõem a escola como espaço de proteção social, inclusão e construção da cidadania.

O próprio título “Pé-de-Meia” move do léxico jurídico para a cultura popular, produzindo efeito de proximidade aos sujeitos vulnerabilizados, ressignificando a presença escolar como um investimento no futuro. Ao analisar discursivamente, conforme Orlandi (2001), essa escolha lexical não é neutra, produz efeitos de sentido que legitimam determinada concepção de política pública, aproximando o Estado da população. Em conformidade com Fairclough (2001), o discurso deixa de ser mero regulador de práticas e passa a arquitetar novas ideias acerca do papel da escola na promoção da

equidade. Alinhado ao pensamento de Bourdieu (1991), as políticas de permanência no sistema educacional possibilitam o pleno desenvolvimento do capital cultural dos jovens, tais políticas permitem que ciclos de exclusão sejam rompidos, ao mesmo tempo que enfrentam o ingresso precoce ao mercado de trabalho. Dessa forma, o discurso articula cidadania, desenvolvimento humano e inclusão, corroborando para a educação como instrumento de transformação social e não como política compensatória.

No eixo da Proteção, destacamos a integridade e direitos fundamentais (Leis nº 14.811/2024, nº 15.231/2025 e nº 15.276/2025), assim, observa-se uma mudança discursiva que reestrutura a função social da escola, concebendo-a como um espaço de instrução, mas também como de entidade responsável pela promoção da proteção integral e da garantia de direitos fundamentais dos estudantes. Nesse sentido, segundo a análise foucaultiana, esses dispositivos normativos determinam um formato inédito da maneira como o governo funciona, pois ampliam os mecanismos de gestão da vida, do cuidado e da segurança no ambiente escolar. A penalização do cyberbullying, a obrigatoriedade da notificação de casos de automutilação e ideação suicida aos conselhos tutelares, além da garantia do acesso à água potável integram um pragmatismo político que reconhece os alunos de maneira integral. Ou seja, o discurso produz novas subjetivações, estabelecendo responsabilidades compartilhadas socialmente (Estado, família e escola) para proteção de crianças e adolescentes.

Ao analisar tais leis, na perspectiva de Orlandi (2001), nota-se que os sentidos produzidos destacam que a linguagem jurídica não está a serviço de simplesmente descrever direitos, mas os estabelece discursivamente, legitimando novas práticas institucionais. Segundo a Linguística Aplicada Crítica, Rajagopalan (2003) e Pennycook (2001), essas políticas reafirmam como as práticas educacionais são inseparáveis das relações de poder, da inclusão social e da cidadania. Assim, o texto legal reconhece que as condições materiais e simbólicas da existência, como a segurança, bem-estar

físico e mental e acesso à água potável, constituem os processos de ensino, aprendizagem e participação social.

Para compreender a dimensão discursiva na produção de sentidos, é pertinente recordar a formulação de Orlandi (2001), que afirma:

O discurso não é um conjunto de textos, mas uma prática que produz sentidos entre interlocutores historicamente determinados. Os sentidos não estão nas palavras em si, mas nas relações que elas estabelecem com a história, com a ideologia e com as condições de produção (Orlandi, 2001, p. 55).

Já no eixo da Gestão e organização educacional (Lei nº 14.945/2024, Lei Complementar nº 220/2025 e Lei nº 15.388/2026) é consolidado o discurso da institucionalização da continuidade das políticas públicas educacionais. A criação do SNE, a reorganização do Ensino Médio e o PNE (2026-2036) possuem um vocabulário de expressões como “regime de colaboração”, “colaboração federativa”, “planejamento a longo prazo”, que movem a educação para uma lógica sistematizada e integrada. Observa-se, portanto, que o Estado passa a se organizar através de mecanismos de planejamento, monitoramento e avaliação para garantir o sucesso das diretrizes independentemente das alternâncias de governo.

Sob a ótica de Calvet (2007) e Spolsky (2004) é possível compreender que a gestão educacional constitui uma política de linguagem, pois organiza práticas institucionais, definindo prioridades e estabelecendo mecanismos discursivos, objetivando a redução das desigualdades e garantindo o direito à educação em todo o território brasileiro.

No eixo da Valorização profissional e formação cidadã (Leis nº 15.326/2026 e nº 15.468/2026) o discurso evidencia mudança na produção da identidade profissional e no que constitui o sujeito democrático. Ao reconhecer professores da educação infantil como

parte do magistério, a lei rompe com a marginalização histórica dessa etapa da educação básica. À luz de Bourdieu (1991), esse reconhecimento amplia o capital simbólico atribuído aos professores, valorizando sua atuação. Ao mesmo tempo, a inclusão obrigatória da educação política e dos direitos da cidadania eleva a ação pedagógica, colocando a formação crítica no centro dessa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem compreender que as políticas públicas educacionais implementadas entre 2023 e 2026 não se limitam a um conjunto de medidas administrativas, mas se configuram como parte de um processo histórico de reconstrução e redefinição do papel da educação no Brasil. Mais do que responder a demandas imediatas, essas políticas revelam uma tentativa de reposicionar a educação como eixo estruturante da cidadania, da inclusão social e da valorização da diversidade cultural e linguística.

O período analisado evidencia que a educação foi concebida como um espaço de disputa simbólica e ideológica, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade. A presença de legislações voltadas para a digitalização, para a proteção integral de crianças e adolescentes, para a valorização dos profissionais da educação e para a ampliação da jornada escolar demonstra que o Estado buscou articular diferentes dimensões da vida social em torno da escola. Essa articulação, por sua vez, revela uma concepção ampliada de educação, que ultrapassa os limites da sala de aula e se projeta como política de transformação social.

Ao mesmo tempo, é possível observar que tais medidas se inserem em um contexto de tensões e desafios. A implementação de

políticas educacionais em um país marcado por desigualdades históricas exige não apenas vontade política, mas também capacidade de articulação federativa, investimentos contínuos e mecanismos de acompanhamento que assegurem sua efetividade. Nesse sentido, a análise das diretrizes do governo Lula mostra que a educação foi tratada como prioridade estratégica, mas também como campo de resistência frente a retrocessos anteriores e às pressões de diferentes setores sociais.

Outro aspecto que merece destaque é a dimensão discursiva dessas políticas. O modo como foram apresentadas, justificadas e legitimadas nos discursos oficiais revela uma preocupação em construir narrativas que reforcem a ideia de justiça social, democracia e equidade. Essa dimensão discursiva não pode ser dissociada da prática, pois é por meio dela que se consolidam sentidos coletivos e se mobilizam expectativas sociais. Assim, compreender as políticas educacionais como políticas linguísticas significa reconhecer que a linguagem é não apenas instrumento de comunicação, mas também de poder, capaz de legitimar ou contestar projetos políticos.

Em perspectiva mais ampla, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se pensar a educação como campo interdisciplinar, atravessado por dimensões sociológicas, econômicas, culturais e linguísticas. Essa abordagem permite compreender que a escola não é apenas espaço de transmissão de saberes, mas também de construção de identidades, de afirmação de direitos e de fortalecimento da cidadania. Portanto, a principal contribuição deste estudo está em evidenciar que as políticas educacionais do período não devem ser avaliadas apenas pelo número de leis sancionadas ou pela abrangência normativa, mas sobretudo pelos sentidos que produzem na sociedade e pelos impactos que geram na vida cotidiana das comunidades escolares.

É importante destacar que a análise aqui apresentada constitui uma leitura específica construída a partir do recorte teórico e

metodológico adotado pelos autores. Reconhecemos que outras pesquisas, ao se debruçarem sobre o mesmo período e conjunto de políticas, podem chegar a interpretações distintas, já que cada investigação carrega consigo perspectivas próprias, referenciais diferentes e modos singulares de compreender a realidade educacional. Assim, este trabalho não pretende oferecer uma visão definitiva, mas contribuir para o debate acadêmico, abrindo espaço para novas análises e olhares que possam enriquecer a compreensão coletiva sobre as políticas públicas educacionais no Brasil.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. **Os direitos linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Edição de John B. Thompson; tradução de Gino Raymond e Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.560, de 26 de abril de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14560.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp220.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.231, de 6 de outubro de 2025. Altera as Leis nºs 13.819/2019 e 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15231.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.276, de 28 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 11.947/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 dez. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15276-28-novembro-2025-798367-publicacaooriginal-177142-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.326, de 6 de janeiro de 2026. Altera a Lei nº 11.738/2008, professores da educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jan. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15326.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.468, de 13 de julho de 2026. Altera a Lei nº 9.394/1996, educação política e cidadania. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15468-13-julho-2026-799593-norma-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2026.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; Florianópolis: IPOL, 2007.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO Office in Brasília, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GANIO, Matthew S. *et al.* Mild Dehydration Impairs Cognitive Performance and Mood of Men. **British Journal of Nutrition**, v. 106, n. 10, p. 1535–1543, 2011.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva**: por una antropología del ciberespacio. Traducción de Felino Martínez Álvarez. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 2004. Disponível em: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>. Acesso em: 16 jul. 2026.

LOPES, Pablo de Santana. **Direito linguístico e a educação de Surdos no Nordeste brasileiro**: uma abordagem sobre o Ensino Médio. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. A linguística aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. **Inventário**, Salvador, n. 12, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://inventario.ufba.br/12/A%20Linguistica%20Aplicada%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

MAY, Stephen. **Language and minority rights**: ethnicity, nationalism and the politics of language. London: Longman, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 192-216, jan./jun. 2019.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WIDDOWSON, Henry George. The theory and practice of critical discourse analysis. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 19, n. 1, p. 136-151, 1998.

Lucas Gois Santos

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8517-462X>

E-mail: lucasgois395@gmail.com

Kattheriny Mendes de Sá

Licencianda em Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Sergipe (DLES/UFS).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2183-1642>

E-mail: krujjgunk@gmail.com

11

*Barbara da Silva Borges
Lilian Minelli
João Augusto dos Reis Neto*

A REINVENÇÃO DO CORPO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS OBRAS DE HARMONIA ROSALES E SILVANA MENDES

RESUMO:

Diante dos debates atuais sobre relações étnico-raciais na educação básica, o objetivo deste artigo é apresentar alguns caminhos para a construção de uma educação antirracista por meio de uma prática desenvolvidas nas aulas de Artes com estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Caetano do Sul, São Paulo, a partir do trabalho das artistas Harmonia Rosales e Silvana Mendes. Como hipótese o artigo sustenta que ao entrarem em contato com uma semiótica dos corpos negros ressignificada a partir de outras visualidades propostas pelas artistas, esses jovens podem deslocar seus olhares para ressignificarem suas próprias identidades e realidades. Nesse contexto, as afetocolagens da artista maranhense Silvana Mendes compõem a escolha metodológica para as atividades realizadas com os estudantes. No texto, propõe-se ainda pensar essa prática pedagógica conectada a perspectivas curriculares construídas a partir de outras cosmologias e epistemologias, como aquelas que valorizam as heranças africanas e as culturas afro-brasileiras. Ao cabo defende-se que é urgente e necessário desenvolver, desde a educação básica, práticas pedagógicas que, além de ampliar o repertório histórico e cultural de crianças e jovens sobre a relação entre arte e relações raciais, contribuam para o combate do racismo e para formação da cidadania desses sujeitos e para o seu reconhecimento como agentes da transformação de seu tempo.

Palavras-chave: Educação; Antirracismo; Artes; Corpos Negros; Afetocolagens.

LAROIÊ, EXU!

*Olorum Ekê
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Eu sou poeta do povo
Olorum Ekê*

*A minha bandeira
É de cor do sangue
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Da cor da revolução
Olorum Ekê*

*Meus avós foram escravos
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Eu ainda sou escravo
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Os meus filhos não serão
Olorum Ekê
Olorum Ekê*

(Trindade, Solano, 2008, p. 47)

Se há um território em que a educação pode se engajar na defesa de uma vida livre dos venenos da colonialidade (Rufino, 2019), esse é, por excelência, o corpo. Especialmente porque o corpo, como nos ensina Rufino e Simas (2018), é o suporte das sabedorias ancestrais que vieram de África para cá na travessia forçada do Atlântico. E mais, se há uma tecnologia que faça esse outro modo de ser-viver, ela é a palavra. Desse modo, fazer-se ler por meio da escrita é potencializar a expressão da palavra encarnada para estabelecer a comunicação, o grito, a voz - e a escuta!

Convidamos, então, Exu, o orixá guardião do corpo, da palavra e da comunicação, para nos guiar na escrita deste texto para que as nossas palavras se façam caminhos e por eles possam percorrer outras formas de se pensar e inventar uma educação que combata as heranças do colonialismo ainda presentes em nossas escolas e currículos, em especial o eurocentrismo e o racismo. Que esses caminhos se tornem novas encruzilhadas pedagógicas e que as crianças do Brasil, ao passarem por elas, possam aprender a reconhecer suas histórias, seu povo, suas ancestralidades e compreender que as fontes do que chamamos de conhecimento têm origens diversas, que vêm de muitos povos e que não foram única e exclusivamente produzidas pelos brancos euro-ocidentais.

Para tanto, é preciso partir de outros hemisférios éticos, epistemológicos e estéticos, falar com outras vozes, cores e corpos. Assim, consideramos que a:

(...) noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (...) (Martins, 2003, p. 69).

Nessa perspectiva, a encruzilhada se dispõe aqui como percurso reflexivo e uma elaboração teórico-metodológica que nos permite transitar por diferentes territórios epistemológicos produzindo outras formas de se compreender fenômenos complexos engendrados pelo racismo e as possibilidades de resistência e combate em nossas salas de aula. E é a partir da lógica da encruzilhada, como operador conceitual, que certos atravessamentos, cruzamentos e chacoalhões aqui serão inevitáveis.

Para isso, dialogaremos com autores que nos ajudam a ampliar essa perspectiva, como V.Y. Mudimbe (2013), Achille Mbembe (2018),

Fanon (2020), Leda Martins (2003; 2021), Hampaté Bâ (2010), Luiz Rufino (2018), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), Nilma Lino Gomes (2024), dentre outros. Autores e autoras que nos fazem pensar sobre a necessidade e urgência de ampliar os cânones do conhecimento, considerados universais.

E se a encruzilhada nos oferece uma outra forma de compreender e produzir o conhecimento, deslocado das perspectivas eurocêntricas, é Exu que nos orienta em uma ação cruzada que busca não a síntese, mas o ato criador, o desvio, a construção de linhas de fuga e, especialmente, a criação de rachaduras no grande edifício do conhecimento “universal”, eurocentrado que, infelizmente, ainda sustenta nossa educação.

Para tanto, é preciso pensar antes nas ausências, naquilo que foi deixado de lado, apartado, apagado e isso passa, fundamentalmente, na compreensão do racismo como uma sofisticada e violenta tecnologia, forjada na modernidade colonial, de desumanização das pessoas negras (Fanon, 2020). Afinal, esse talvez seja um dos maiores venenos que a colonização europeia produziu com seu projeto de “conquista” do chamado novo mundo. Tão real e tão presente que não pode ser desprezado quando nos dedicamos a pensar a educação e seus complexos fenômenos no Brasil, afinal, nossos currículos e práticas ainda reproduzem esse ideário (Rufino, 2019; Reis Neto, 2025).

Por outro lado, é preciso reconhecer que houve avanços e que, embora tardiamente, temos hoje instrumentos legais que nos permitem, como educadores e cidadãos, tensionar essa realidade, como é o caso da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que instituiu, em caráter obrigatório, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação, pública e privada, no Brasil. Essa legislação representou um avanço histórico, um marco civilizacional para uma sociedade racista. Para muitos autores, como Nilma Lino Gomes (2024), tal legislação, além de ser a concretização de uma

demanda histórica dos movimentos negros brasileiros, representou um avanço civilizatório e democrático para a sociedade e educação brasileira, sobretudo porque obriga o Estado a reconhecer a legitimidade da participação dos povos de origem africana e afro-brasileiros na construção do Brasil.

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileiras e africanas, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando, nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. Ou seja, a LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03, afirma que, em nível nacional, a educação escolar deve ser antirracista. E que a superação do racismo é um fator importante no enfrentamento das desigualdades educacionais (Gomes, 2024, p. 72).

De modo semelhante, em 2008, essa legislação foi complementada pela Lei 11.645 (Brasil, 2008). Outra conquista dos povos originários que incluiu, também em caráter obrigatório, o estudo da história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais de todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Embora não seja o foco deste texto, é importante dizer que a referida lei se constituiu como uma das principais políticas indigenistas deste século, uma vez que, institucionalmente, reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos no contexto da educação e atende uma demanda histórica pelo reconhecimento e contribuição dos diferentes povos originários para a construção da história desse país.

Nesse sentido, podemos afirmar que tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei 11.645/08 garantiram – ao menos em termos legais,

já que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – aos estudantes do Brasil, independentemente de seu pertencimento racial, o direito de conhecer as histórias e as culturas que deram origem ao nosso povo e que ajudaram a construir esse país. Além disso, elas demonstram o esforço, por parte de um campo político progressista, para construir outras perspectivas para a educação brasileira, buscando fortalecer projetos que se afastem do ideário colonial eurocentrados.

No entanto, no plano das práticas escolares cotidianas e dos currículos, essas medidas ainda não se traduzem por completo na realidade, já que:

(...) após duas décadas da aprovação da Lei 10.639/2003, as relações étnico-raciais no âmbito escolar ainda permanecem impregnadas de uma história única, que desconhece a própria formação cultural que (de)forma as identidades pessoal e coletiva. A escola permanece homogeneizando a partir de uma normatividade branca e ocidental (Teixeira; Silva, 2024, p. 123).

Não é incomum, ainda encontramos professores, gestores e até mesmo estudantes que perpetuam discursos e prática discriminatórias, racistas e preconceituosas no ambiente escolar. Tal fato é um sintoma de uma sociedade que, de acordo com Lélia Gonzalez (2020), foi erguida sob o racismo e a violência racial. Nesse contexto, as religiões de matriz africana e todo seu universo simbólico e semiótico são os alvos mais frequentes desses ataques, afinal, no maniqueísmo branco ocidental, tudo que é “do negro” é visto, nessa sociedade, como negativo, ruim, mitológico, místico, fora da razão e, sobretudo, perigoso (Fanon, 2020, p. 129).

Sob essa mesma lógica, o corpo negro é desprovido de humanidade e, de antemão, é visto apenas como coisa a ser consumida ou, frequentemente, destruída. Nesses termos, o corpo negro não é outra coisa senão objeto. Sobre isso, diz Fanon (2020, p. 131):

Nenhuma chance me é concedida. Sou sobredeterminado a partir do exterior. Não sou escravo da "ideia" que os outros fazem de mim, mas da minha aparência. (...) E já me dissecam os olhares brancos, os únicos verdadeiros. Sou fixado.

Se voltarmos os nossos olhos para o contexto escolar vamos encontrar a mesma violência sendo praticada contra os corpos de crianças e jovens, como nos mostrou as pesquisas de Caputo (2012) e Araújo (2015). De acordo com esses autores, frequentemente, muitas crianças que pertencem às religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, têm seus corpos violentados pelo racismo, pela humilhação, pelo terror psicológico o que resulta, em muitas ocasiões, em violações físicas. Tal fato reflete e reforça o que Fanon (2020) constatou antes ao dizer que o corpo negro é a primeira instância atingida pelo racismo. Isso porque o racismo instituiu, historicamente, um estatuto de humanidade tendo o homem branco ocidental como "legítimo humano" classificando, por consequência, todos os outros como sub-humanos, originados a partir de "raças" inferiores.

É desse estatuto de racialidade que emerge a zona do não-ser (Fanon, 2020), um território (in)existencial que fixa o negro, portanto, seu corpo, numa condição permanente de coisa, de sub-humano. Uma invenção racista, criada na modernidade colonial, para descrever a condição inumana das pessoas negras. Esse é o diagnóstico de Fanon: uma vez inventado, fixado, classificado como não humano pelo olhar do branco, os negros foram lançados à categoria das coisas, ao "reino da natureza" e não da razão, como os europeus. E isso foi justamente o que justificou, nessa concepção, toda violação no processo colonial e escravização dos povos africanos.

Nesse sentido, Fanon compreende que todo processo de dominação começa pelo corpo (Fanon, 2020). Em "Alma no olho" (1973), Zóximo Bulbul constrói, a partir de uma estética muito original, imagens muito potentes que nos permitem compreender, de

um ponto de vista estético, esse processo. Isso porque ao longo do curta, o personagem, interpretado pelo próprio Zózimo – que só tem seu corpo negro quase desnudo – vai sendo “adornado” com coisas brancas. Gradualmente ele vai sendo dominado por essas coisas/criações brancas e, nesse processo, vai sendo dominado por elas; todavia, nunca será um branco. Talvez a cena mais emblemática seja a das algemas brancas que aprisiona esse homem negro em um “mundo branco.”

Nesse jogo de cenas criado pelo diretor, que também é o autor do roteiro, é possível perceber a centralidade do corpo para pensarmos os processos de dominação racial, não inventados na modernidade por meio do projeto colonial europeu, mas sofisticado ao máximo nele a ponto de produzir um novo paradigma de “civilização”. Nesse novo paradigma da racialidade (Carneiro, 2023), na economia cruel do racismo, o corpo é a principal moeda (Fanon, 2020; Kilomba, 2019). Assim, tanto o colonizado quanto o colonizador estão presos numa teia cruel de desumanização (Fanon, 2020; Memmi, 2007). Se de um lado temos o corpo do colonizado subjugado pela violência do racismo, na outra ponta temos o colonizador que exerce a violência também pelo seu próprio corpo e, ao fazer, isso também se desumaniza (Memmi, 2007). É também por meio do corpo que as palavras ganham materialidade (Hampaté Bâ, 2010). Assim, desde o falar alto e gritar, para demonstrar força, levantar o dedo para alguém, como imposição de autoridade, até à nomeação das coisas, tudo passa pelo corpo. A própria nomeação/definição do “negro” é, segundo Fanon (2020), uma expressão da violência euro-colonial praticada pelos brancos.

O negro, nessa perspectiva, será sempre o outro do branco (Kilomba, 2019). Contudo, o que diferencia esses papéis, entre quem pratica a violência e quem é subjugado por ela, é justamente a raça, afinal, o branco é quem, nessa relação desumanizadora, detém o monopólio da violência e, portanto, pode exercê-la como bem entende (Mbembe, 2018). Nesse contexto, as políticas da pele e do corpo,

derivadas do racismo, estabeleceram de forma tácita quem pode ser considerado humano ou não (Kilomba, 2019). E esse coeficiente de humanidade está profundamente atrelado à supremacia branca.

Sob essa lógica, o negro está encerrado na condição de coisa restando-lhe apenas a reagir, legitimamente, contra esse estado de desumanização e reificação imposto pelo racismo. Nesses termos, o corpo deixa de ser apenas uma unidade somática concebida como objeto e passa a ser compreendido como possibilidade de resistência e luta (Fanon, 2020; Rufino, 2018). É aí que incide, de certa forma, o primeiro contragolpe à gramática colonial e ao racismo, instituído por ela como política, ou para sermos mais exatos, necropolítica (Mbembe, 2018). Agora, o caminho a ser feito para isso é o da descolonização, ou ainda, da contracolonização para ficarmos com o conceito de Nêgo Bispo (2018).

Se a modernidade colonial criou a noção de racismo marcada principalmente pela cor da pele (Fanon, 2020; Kilomba, 2019), tal qual conhecemos, e dela derivou todo um sistema de crenças e de organização social (Mills, 2023), por outro lado a resistência dos povos colonizados, e aqui falamos especificamente das pessoas negras, foi o que possibilitou a contestação histórica e constante desse estatuto de desumanização. Foi através de seus corpos, como nos mostrou Simas e Rufino (2018), que esses sujeitos transgrediram a lógica colonial.

É através do corpo negro em diáspora que emerge o poder das múltiplas sabedorias africanas transladadas pelo Atlântico. O corpo objetificado, desencantado, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante. A partir de suas potências, sabedorias encarnadas nos esquemas corporais, recriam-se mundos e encantam-se as mais variadas formas de vida. Essa dinâmica só é possível por meio do corpo, suporte de saber e memória, que nos ritos reinventa a vida e ressalta suas potências (Simas; Rufino, 2018, p. 49).

É a partir dessa perspectiva que o corpo emerge, então, como uma instituição viva da ancestralidade africana, especialmente pela compreensão de que corpo e mente, palavra e corpo não podem ser separados, como fez a modernidade (Hampatê Bá, 2010). Nesse sentido, corpo e palavra são duas potências que articuladas podem reconstruir as humanidades despedaçadas pela violência do racismo e da colonização. Esse é o caso das culturas e religiosidades de matriz africanas nas quais o corpo é o próprio elo de manutenção da ancestralidade e a palavra é a tecnologia que permite acessá-la. Assim, nessas culturas, nenhuma palavra é dita ao acaso, pois as palavras têm histórias e, invariavelmente, remetem à memória e ao imaginário de um povo.

A corporeidade negra é a substância, a matéria-prima da construção de uma cosmologia que é oposta àquelas forjadas no projeto euro-colonial-cristão. Se a colonização, por meio da escravidão na diáspora, confiscou as palavras e os corpos do povo negro, é também por eles que, secularmente, a resistência foi assentada (Simas; Rufino, 2018). Afinal, é com e pelo corpo, através dos mitos e por meio dos ritos, que esses sujeitos recriam suas próprias humanidades. Nesse contexto, a dança, como prática corporal localizada dentro do repertório cultural de um povo, pode ser concebida como uma tecnologia ancestral de revitalização dessas humanidades e culturas.

Nas religiosidades de matriz africana a dança é um elemento civilizatório que expressa dialeticamente a relação do corpo com o mundo físico e ancestral. Isso pode ser percebido no xirê, a dança pública tradicional dos cultos afrodiaspóricos, como em terreiros de candomblé. Corpos que antes foram confiscados pela violência colonial, e que, muitas vezes, perderam o direito à vida, hoje podem, por meio do rito que revive o mito, reconstruir suas humanidades através da conexão corporal com suas ancestralidades. Tal fato explica, em um sentido mais amplo, porque Exu é, nas culturas religiosas afrodiaspóricas, um elemento central, afinal é Exu quem conecta o mundo dos ancestrais com o mundo físico, através do corpo dos humanos.

Usamos essa conexão com as culturas e religiosidades de matriz africana justamente para sustentar a ideia de que todo movimento voltado para a desconstrução de um imaginário racista e preconceituoso, inclusive nos currículos e práticas escolares, deve começar no e pelo corpo; ou ainda, por práticas corporais que possam acordar, por assim dizer, corpos subalternizados e oprimidos, antes pela dominação colonial, hoje pelo racismo (Fanon, 2020). Assim, em nossa concepção, a defesa de uma educação antirracista passa, impreterivelmente, pelo corpo, afinal, como diz Klaus Viana (2004, p. 77), “é preciso devolver o corpo às pessoas”. É preciso valorizar a corporeidade, especialmente dos sujeitos atingidos pelo racismo, para que possam reinventar seus corpos a partir de outras referências éticas e estéticas e possam contar suas próprias histórias.

Por isso mesmo, advogamos na defesa da criação de espaços e tempos curriculares dedicados a esse movimento que, por si só, é uma ação contracolonial e antirracista. Isso não deve ser feito apenas de maneira pragmática, ou como uma forma de cumprir uma obrigação legal, mas como um projeto de construção coletiva que supere o ideário racista e eurocêntrico que ainda envenena nossos currículos e práticas pedagógicas. Desse modo, a inclusão transversal e transdisciplinar de conteúdos sobre as africanidades, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), faz é um gesto contracolonial para superação do eurocentrismo na formação de nossas crianças e adolescentes.

Partindo dessa concepção, esse artigo mobiliza conceitos como corpo, corporeidade, corporalidade afrocentrada e educação antirracista com o objetivo de construir outros referenciais éticos, estéticos e epistemológicos para uma educação comprometida com o combate ao racismo e com a defesa da vida em sua totalidade, tendo a arte como caminho possível. Para tanto, recorreremos às obras da artista afro-cubana-americana Harmonia Rosales e da artista maranhense Silvana Mendes, reconhecida por suas afetocolagens,

para subsidiar uma prática desenvolvida na disciplina de Artes, com os estudantes do 9º ano, de uma escola municipal de São Caetano do Sul, SP.

Na primeira parte do texto, apresentamos a arquitetura teórico-conceitual do texto a partir de uma leitura afrocentrada, dialogando com as potências epistemológicas de Exu. Em seguida, apresentamos os subsídios éticos e estéticos, a partir das obras de Harmonia Rosales e Silvana Mendes, que permitiram o desenvolvimento da prática com os estudantes. Discute-se o diálogo entre as obras das duas e as possibilidades de trabalho, em sala de aula, com elas, pensando na construção de uma educação sensível e antirracista. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho.

A REPOTENCIALIZAÇÃO DO CORPO A PARTIR DE EXU

Como já demonstramos, a colonialidade produziu o corpo como lugar privilegiado da captura, da classificação e do controle, contudo, uma educação comprometida com a superação do racismo precisa igualmente produzir outras formas de compreender a corporeidade. Não basta, então, denunciar os mecanismos históricos de desumanização dos sujeitos negros, mas também construir categorias capazes de pensar o corpo, especialmente o corpo negro, para além das gramáticas coloniais que o reduziram à raça, à força de trabalho ou à objetificação. É nesse horizonte que mobilizamos Exu como princípio filosófico para pensar a repotencialização da existência.

Assim, a escolha de Exu não decorre de um interesse em apresentar aspectos da religiosidade de matriz africana, afinal outras obras já o fizeram com maestria, como Silva (2022), tampouco converter elementos da cosmologia iorubá em metáforas pedagógicas.

Trata-se, antes, de reconhecer que determinadas categorias produzidas pelas filosofias africanas e afrodiaspóricas oferecem importantes deslocamentos para a crítica das racionalidades coloniais, o que exige, como adverte Mudimbe (2013), desconfiar tanto dos mitos da “africanidade” quanto das invenções sobre o continente africano herdadas de seus próprios inventores coloniais. Exu interessa aqui porque interrompe uma lógica de pensamento fundada na fixação das identidades, na estabilidade dos significados e na separação rígida entre os diferentes domínios da experiência. Pensar a partir de Exu significa aceitar que o mundo não se organiza pela permanência, mas pelo acontecimento (Reis Neto, 2025).

A modernidade colonial instituiu uma poderosa maquinaria de classificação dos corpos. Ao transformar diferenças em hierarquias, converteu características fenotípicas em critérios de humanidade, naturalizando desigualdades sociais e produzindo um regime de verdade no qual determinados corpos passaram a existir apenas como objetos de administração, vigilância ou eliminação. Desse modo, a colonialidade não captura apenas territórios, mas também os modos pelos quais os sujeitos aprendem a perceber a si mesmos, a interpretar suas histórias e a imaginar seus futuros. Diante disso, Nêgo Bispo (2018) propõe pensar não a partir da descolonização, termo que ainda toma o colonial como referência, mas da contracolônização. Ou seja, um movimento que não pede permissão à gramática colonial para se afirmar e se constrói a partir de outros hemisférios éticos, estéticos e epistêmicos produzindo um verdadeiro giro de inversão das lógicas eurocêntricas do pensamento.

É precisamente nesse ponto que o pensamento exílico, conforme anunciado por Reis Neto (2025), introduz uma ruptura significativa. Nas tradições iorubás, Exu ocupa o lugar da passagem, da comunicação, da tradução e da abertura dos caminhos. Entretanto, mais do que atributos religiosos, essas características podem ser compreendidas como princípios de inteligibilidade capazes de desafiar a racionalidade colonial. Nessa perspectiva, Exu rompe a

linearidade, desfaz dicotomias, coloca saberes em relação e impede que qualquer ordem se apresente como definitiva. Sua potência consiste justamente em produzir movimento onde a colonialidade produziu fixação, o que Rufino (2019) chamou de “despachar o carregamento colonial”. Em outras palavras, um trabalho contínuo de reeducação dos próprios caminhos, e não um gesto único de superação.

Nessa perspectiva, a encruzilhada deixa de constituir apenas um espaço simbólico para tornar-se uma categoria epistemológica. Reis Neto (2025), em diálogo com Martins (2021), já a define como um operador conceitual que permite interpretar o trânsito sistêmico e epistêmico entre práticas, cosmovisões e princípios filosóficos que se confrontam e se entrecruzam nem sempre amistosamente. A encruzilhada designa, assim, o lugar em que mundos distintos entram em contato sem que um precise anular o outro. É o lugar em que diferentes temporalidades coexistem e o lugar em que nenhuma identidade permanece encerrada em si mesma. Pensar desde a encruzilhada significa, assim, recusar tanto os universalismos produzidos pela modernidade euro-colonial quanto as concepções essencializadas de identidade, afirmando a multiplicidade como condição da própria existência.

Essa compreensão desloca também o conceito de corpo. Enquanto a colonialidade, como carregamento (Rufino, 2019), produziu um corpo aprisionado pelas classificações raciais, o pensamento exílico permite concebê-lo como potência permanente de criação. Como afirmam Simas e Rufino (2018, p. 49), o corpo negro em diáspora, mesmo objetificado e desencantado pelo projeto colonial, “dribla e golpeia a lógica dominante”, recriando mundos a partir das sabedorias encarnadas em seus próprios esquemas corporais. O corpo deixa de ser apenas suporte biológico ou superfície sobre a qual o racismo inscreve suas marcas para tornar-se território de invenção, memória e acontecimento, o que Hampatê Bá (2010) já anunciava ao recusar a separação entre corpo e palavra, entre gesto e sentido, imposta pela racionalidade moderna.

Não se trata, portanto, de negar a violência histórica inscrita na experiência negra, mas de afirmar que essa violência não esgota as possibilidades de existência dos sujeitos. Entre a captura colonial e a vida que insiste em criar outros mundos existe sempre uma encruzilhada. E essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Luiz Rufino (2019) acerca da pedagogia das encruzilhadas. Ao compreender Exu como princípio ético, político e epistemológico, o autor desloca o debate da esfera exclusivamente religiosa para afirmar uma filosofia da reinvenção da vida. Movimento semelhante realizado por Reis Neto (2025) ao redimensionar Exu como um princípio epistêmico e conceitual para criar outros projetos políticos e poéticos para o currículo, dando, de certo modo, corpo às perspectivas da encruzilhada também no campo do currículo e das práticas pedagógicas. Especialmente ao deslocar o sentido clássico da crítica curricular e fazer desse enunciado uma encruzilhada de reinvenção teórica para o currículo.

Sendo assim, para os dois autores, aprender na encruzilhada significa reconhecer que o conhecimento não nasce da pureza nem da homogeneidade, mas do encontro, da mistura, da tradução e do conflito, o que dialoga diretamente com a cosmopercepção Bântu-Kôngo descrita por Fu-Kiau (1991), para quem o mundo natural se apresenta como uma totalidade de totalidades interligadas, na qual cada existência só se sustenta porque é parte de um todo maior. Em vez de reproduzir sistemas fechados de pensamento, uma pedagogia exúlica opera por deslocamentos contínuos, abrindo espaço para o surgimento do imprevisível. Aqui está Exu.

Sob essa perspectiva, uma educação antirracista deixa de ser compreendida apenas como um processo de transmissão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Ultrapassa uma disposição legal, como prevista na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), e passa a constituir uma prática de reconfiguração das formas de sentir, perceber e produzir a existência. Educar torna-se,

portanto, um exercício permanente de desestabilização das imagens coloniais que aprisionam os corpos e de criação de outras possibilidades de habitar o mundo.

É justamente nesse ponto que a arte assume um papel central em nossa argumentação. Se o pensamento exúlico restitui ao corpo sua potência de criação, a experiência estética oferece um dos espaços privilegiados para que essa potência se materialize. Ao produzir outras imagens, outras narrativas e outras formas de visibilidade para os corpos negros, conforme mostraremos mais a diante, a arte não apenas representa uma realidade distinta. Ela participa ativamente da construção de novas experiências do sensível. É nesse diálogo entre corporeidade, criação e visualidade que se insere a análise das obras de Harmonia Rosales e Silvana Mendes desenvolvida na próxima seção.

DUAS POÉTICAS DE REINSCRIÇÃO: HARMONIA ROSALES E SILVANA MENDES

Até aqui nos preocupamos em demonstrar os efeitos e a superação do carrego colonial que sequestrou o corpo e as subjetividades negras marcadas pela diáspora. Assim, demonstramos como o pensamento exúlico restitui ao corpo negro sua potência de criação. Agora, apresentamos como as obras de Harmonia Rosales e Silvana Mendes oferecem dois caminhos distintos, mas convergentes, para que essa potência se materialize visualmente. Rosales reinscreve corpos negros na história da arte ocidental e Mendes reinscreve corpos negros sobre arquivos coloniais. Em ambos os casos, a operação é a mesma, deslocar o corpo negro do lugar de objeto para o lugar de sujeito da própria imagem.

Figura 1 – A criação de Deus (2017).



*Fonte: Catálogo [HYPERLINK "https://www.harmoniarosales.art/catalogue/creation-of-god"](https://www.harmoniarosales.art/catalogue/creation-of-god)
(Rosales, 2017).*

A pintora afro-cubano-americana Harmonia Rosales revisita obras clássicas do Renascimento substituindo seus modelos originais por corpos negros, operando simultaneamente dois deslocamentos: um deslocamento racial, ao inserir a negritude onde a história da arte ocidental a excluiu, e um deslocamento de gênero, ao recriar composições que, em sua maioria, foram produzidas por pintores homens.

Figura 2 – The Harvest (2018); Ascensão de uma mulher (2018)



Essa busca por uma harmonia possível entre corpo, palavra e imagem encontra eco em Nogueira (2020, p. 67-68), para quem a mulher figura como origem e “primeira morada de todo ser vivente”, o que aproxima a obra de Rosales de uma pedagogia decolonial: mais do que representar, a imagem se oferece como ponte entre a ancestralidade e a construção de outras narrativas sobre a história africana.

Figura 4 - Série Frestas III (Mendes, 2024)



Figura 5 - Duquesa de Portsmouth (Mignard, 1682)



E se Rosales opera sobre o cânone da pintura ocidental, Silvana Mendes opera sobre o arquivo fotográfico colonial. Na série *Frestas* (2024), a artista maranhense sobrepõe à fotografia histórica elementos como a auréola dourada, remetendo às figuras sagradas da pintura sacra europeia, e luvas de pele de onça, elemento associado à fauna africana. O resultado é um duplo movimento de desapropriação e reapropriação: a imagem colonial é ao mesmo tempo citada e subvertida. Essa colagem estabelece, com a obra de Rosales, um ponto de contato direto — a aréola como marca de sacralização do corpo negro — e situa as duas artistas como interlocutoras de um mesmo projeto: usar a linguagem visual da cultura digital para produzir novas visualidades antirracistas.

Figura 5 - Babá com o menino Eugen Keller (Henschel, 1874) e Afetocolagem – Série II (Mendes, 2022)



Fonte: Arquivo [HYPERLINK "https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg"](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg) Henschel [HYPERLINK "https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg"](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg) (Wikimedia) e SP-Arte (montagem elaborada pelos autores).

É na série Afetocolagens II (2022), contudo, que essa operação atinge sua expressão mais precisa. Partindo da fotografia histórica de Alberto Henschel intitulada “Babá com o menino Eugen Keller”, Mendes substitui a criança branca nos braços da babá por uma onça humanizada, e acrescenta uma flor de lótus azul como auréola. A substituição da criança pela onça pode ser lida como uma restituição simbólica: corpos arrancados da mãe África pelo colonialismo e pela escravidão são, no gesto da artista, devolvidos ao colo que os gerou. Mendes preserva, no entanto, os traços da fotografia original (a mão marcada por uma cicatriz, os olhos que sugerem medo), de modo que a colagem não apaga a violência histórica, mas a rememora ao mesmo tempo em que a ressignifica. A flor de lótus reforça esse duplo movimento: símbolo, nas tradições indiana e budista, de resiliência e transcendência que nasce do lodo, ela desloca a babá do lugar de função social imposta para o lugar de figura quase sacra — a moça já não cumpre um papel, mas emerge, ela mesma, da própria flor.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE AS IMAGENS FIZERAM NO CORPO DOS ESTUDANTES

Na seção anterior mostramos como Rosales e Mendes reinscrevem corpos negros na história visual, aqui, perguntamos o que pode acontecer quando essa operação estética é colocada nas mãos de adolescentes. A atividade foi desenvolvida com estudantes do 9º ano de uma escola pública de São Caetano do Sul - SP, nas aulas de Artes da professora, artista e arte-educadora Lilian Minelli, que apresentou aos jovens tanto a série Frestas (2024) quanto a Afetocolagens II (2022), de Silvana Mendes, como referência para a técnica da colagem digital. Assim como Mendes descreve seu próprio processo, fazer “questionamentos surgirem”, a proposta pedagógica não pediu

que os estudantes ilustrassem um conteúdo sobre racismo, mas que produzissem, eles mesmos, uma imagem capaz de reformular o que veem quando olham para um corpo negro.

Figura 8 – Produção 1 dos estudantes do 9º ano (anos finais da educação básica).



Nesta primeira produção, o grupo de estudantes recriou, a partir de uma imagem de referência, uma extensão de fauna e flora que envolve o corpo de uma mulher negra, a ausência de traços fisiológicos específicos aproxima a figura de uma escultura ou busto, deslocando-a do retrato individual para uma representação mais ampla da mulher negra. A quebra tonal entre o fundo claro, o quadrado central mais escuro e o círculo intermediário reproduzem, de forma independente, o mesmo recurso da auréola já identificado nas obras de Rosales e Mendes, e isso, é particularmente, significativo. Os estudantes, sem que isso lhes tenha sido indicado explicitamente,

reproduziram o mesmo código visual de sacralização do corpo negro usado pelas duas artistas. Os ramos que partem do coração, do ombro e da cabeça, descendo como braços e subindo como um coroamento, sugerem uma continuidade entre corpo e natureza, a mesma ideia de potência criativa permanente discutida na segunda seção a partir do pensamento exúlico.

Figura 9 - Colagem de um dos estudantes do 9º ano.



Na segunda produção, o cabelo aparece transformado em coroa por meio de colagens florais, operando como afirmação identitária direta: uma “voz” que se coloca pela autoafirmação, sem exigir adequação a um padrão externo para ser aceita. Ambas as figuras, note-se, optaram por representar mulheres. Essa escolha reitera, na produção dos estudantes, a centralidade do corpo feminino negro, conforme também apresentado por Nogueira (2020, p. 67-68):

A mulher é a origem, a cabaça-útero, a cabaça-universo-criador ancestral. É a primeira morada de todo ser vivente no Ayê – universo da materialidade e da integração, paralelo e contínuo do Orun –, universo da espiritualidade, da ancestralidade, das forças e dos seres viventes sem materialidade física ou corpórea.

O que essas duas produções revelam, lidas em conjunto, é que a operação estética de Rosales e Mendes, reinscrever, coroar e ressignificar o corpo negro, foi apropriada pelos estudantes não como conteúdo a ser reproduzido, mas como gramática visual replicável. Nesse sentido, revisitando os sentidos propostos por Njeri (2025), a colagem digital funcionou em sala de aula como uma tecnologia de corpo, palavra e crença. Um suporte pelo qual os estudantes exerceram, ainda que dentro dos limites de uma atividade escolar, a mesma potência de criação que o pensamento exúlico atribui ao corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta: como a arte, compreendida a partir de uma perspectiva exúlica da corporeidade, pode contribuir para a construção de uma educação antirracista? As três seções que compõem a argumentação central respondem a essa pergunta em movimentos complementares. Ou melhor, em uma espiral. Cada sentido encontra outro e vai criando, ao modo de Exu, novas possibilidades e sentidos.

Ao longo da segunda seção, argumentamos que o pensamento exúlico desloca o corpo do lugar de superfície de captura colonial para o lugar de potência permanente de criação e que é justamente essa potência que a experiência estética tem condições de materializar. Partindo dessa leitura, na terceira parte, mostramos como as artistas Harmonia Rosales e Silvana Mendes realizam, por

caminhos distintos, a mesma operação: a de repotencialização do corpo negro através da arte. Rosales, assim, reinscreve os corpos negros no cânone da pintura ocidental enquanto Mendes reinscreve-os sobre o próprio arquivo fotográfico colonial. Na colagem da babá, em particular, essa operação atinge sua forma mais precisa. A violência histórica não é apagada, mas ressignificada, e o corpo antes reduzido a uma função social emerge como figura quase sacra. Talvez esteja aí a potência da artista, não só pela estética por ela criada, mas pela possibilidade de criação de outros sentidos, numa operação exúlica de “matar o pássaro ontem com a pedra que só se lançou hoje”.

Na penúltima seção, verificamos que essa gramática visual não permaneceu restrita à autoria das artistas. Os estudantes do 9º ano, ao produzirem suas próprias colagens, reproduziram, sem que isso lhes tivesse sido propriamente indicado, o mesmo código de sacralização do corpo negro identificado nas obras de Rosales e Mendes. Se há uma resposta à pergunta que levantamos inicialmente, ela está aqui. A arte contribui para uma educação antirracista não como um conteúdo a ser explicado aos estudantes, mas como uma gramática replicável, que os corpos dos próprios estudantes podem se apropriar e reinventar.

Essa cadeia de reinscrições, do cânone pictórico ao arquivo colonial, e do arquivo colonial à sala de aula, encontra, ainda, uma ressonância que extrapola o argumento teórico. A imagem da babá analisada na seção três, com o que ela guarda de cuidado, ancestralidade e função social imposta a corpos negros femininos, ecoa na própria trajetória de uma das autoras deste artigo. Barbara relata ter sido amamentada, nas primeiras horas de vida, após um parto difícil, por uma mulher negra que, segundo sua mãe, dividia a enfermaria com elas, também ter revivido esse encontro anos depois, nos palcos, ao contracenar como a personagem Julieta (de *Romeu e Julieta*, *Shakespeare*) com uma atriz negra no papel da ama. Entre a fotografia de Henschel, a colagem de Mendes e essa memória, atravessa a

mesma questão, o que se faz, esteticamente e afetivamente, com a marca histórica deixada sobre o corpo negro que cuida. Reconhecer essa ressonância não é um desvio do argumento acadêmico, ao contrário, é a prova de que a operação estética discutida ao longo do artigo não permanece confinada às telas e às colagens, mas se estende à própria vida de quem pesquisa e escreve.

Por fim, fica como agenda para pesquisas futuras a ampliação desta análise para outras artistas que operam no mesmo campo de reinscrição do corpo negro na cultura visual contemporânea e como esses movimentos estéticos podem contribuir com a construção de uma educação antirracista. Se, como cantou Solano Trindade na epígrafe deste artigo, o avô foi escravo e o poeta ainda o é para que os filhos não sejam, cabe à escola, e às imagens que nela circulam, parte dessa tarefa.

REFERÊNCIAS

- ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro, 1973. 1 filme (11 min), preto e branco.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CAPUTO, Stela Guedes; SOUZA, Ellen Lima. Não há racismo sem adultocentrismo: notas sobre uma pátria pai hostil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 189-199, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64824>. Acesso em: 21 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAGAS, Camila Pizzolotto Alves das. **Solano Trindade: luta, poesia e teatro: possibilidades de análise de raça e classe social no Brasil (1940-1960)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.

GOMES, Nilma Lino. A Lei nº 10.639/03 e o movimento negro educador. In: SANTOS *et al.* (coord.). **A cor da cultura: história e cultura afro-brasileira: caderno de textos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2024. p. 71-75. Disponível em: <https://encurtador.com.br/piCD>. Acesso em: 15 jul. 2026.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MARTINS, Leda Maria *et al.* **Performances do tempo espiralar**. Entrevista concedida à Livraria Megafauna. YouTube, São Paulo, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HYPERLINK> "https://www.youtube.com/"u HYPERLINK "https://www.youtube.com/"be.co HYPERLINK "https://www.youtube.com/"m HYPERLINK "https://www.youtube.com/"/. Acesso em: 4 ago. 2026.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, estado de exceção e política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Poder brutal, resistência visceral**. Série Pandemia. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Silvana. **Afetocolagens** série II. Instagram: @silvana, 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cf4qJqBpyaA/>. Acesso em: 3 set. 2023.

MENDES, Silvana. **Série Frestas**. Instagram: @silvana, 9 out. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MILLS, Charles W. **O contrato racial: edição comemorativa de 25 anos**. Tradução de Teófilo Reis e Breno Santos. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

NIDKUNG, Bonaventure Soh Bejeng. **As artimanhas do cuidado**. São Paulo: GLAC Edições, 2025.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLIVEIRA, R.; GABIONETA, R.; SIQUEIRA, Juliana Maria de. O corpo na encruzilhada: a pedagogia exúlica decolonizando as práticas educativas. In: SOUZA, E.; NOGUEIRA, S.; TEBET, Gabriela (org.). **Giro epistemológico para uma educação antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 339-354.

PINTO, Makota Valdina (trad.). **A visão bântu-kôngo da sacralidade do mundo natural**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/publicacoes-de-mestras-e-mestres-texto-de-fu-kiau-traduzido-por-makota-valdina/>. Acesso em: mar. 2023.

REIS NETO, João Augusto dos. **Da plantation curricular: Exu e os agenciamentos para outras políticas e poéticas curriculares**. 2024. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: um deus afro-atlântico no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2022.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, S. B. Giramos e assim nos educamos: com Exu transformamos erros em acertos! In: SOUZA, E.; NOGUEIRA, S.; TEBET, Gabriela (org.). **Giro epistemológico para uma educação antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-37.

TEIXEIRA, Maria Antonieta; SILVA, Elisama Pereira da. Desafios para uma educação antirracista. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges; SILVEIRA, Maria Luiza Nunes da (org.). **20 anos da Lei 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira**. Tutóia: Lupa, 2024. p. 122-146. Disponível em: https://www.institutobuzios.org.br/wp-content/uploads/2024/01/20-ANOS-DA-LEI-10.639-2003_DIALOGOS-E-DESAFIOS-NA-EDUCACAO-BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2004.

Barbara da Silva Borges

Barbara da Silva Borges é doutoranda no curso de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, Campus Guarulhos/SP/ Brasil, 2026). Mestre em Performance Artística-Dança pela (UL/FMH, Portugal, 2016). Bacharel e licenciada em Letras Português-Inglês pela USP (2010).

E-mail: barbaradasb@gmail.com.

Lilian Minelli

Lilian Minelli é artista plástica. Arte-educadora pela... Especialista em História da Arte e Psicopedagogia Educacional. Licenciada em Artes Visuais.

E-mail: lilian.minelli@uol.com.br.

João Augusto dos Reis Neto

João Augusto dos Reis Neto é doutor em Educação (UNIFESP/ Campus Guarulhos/ SP/ Brasil, 2025). Mestre em Educação (UFSJ).

E-mail: joaoaugusto.reis@gmail.com.

12

Daniele Lopes dos Santos

MEMÓRIAS DO QUINTAL:
FABULAÇÕES E IMAGINÁRIOS
NORDESTINOS EM *A BOTIJA*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.12

RESUMO:

O presente artigo propõe a análise do espetáculo *A Botija: Um Pequeno Inventário de Histórias Fantásticas do Nordeste Brasileiro*, da Cia. Fabulinhando, investigando de que modo a articulação entre memórias, tradições e fabulações se manifesta na cena, a partir de vestígios do processo de criação tal como se deixam entrever em materiais de circulação pública. A análise aponta para a constituição de uma experiência estética que se distancia de perspectivas moralizantes e reconhece a criança como sujeito capaz de elaborar sentidos próprios a partir da experiência cênica.

Palavras-chave: Teatro para as infâncias; Imaginários nordestinos; Memórias; Fabulações; Dramaturgia visual.

EM BUSCA DA BOTIJA: UMA INTRODUÇÃO

O espetáculo *A Botija: Um Pequeno Inventário de Histórias Fantásticas do Nordeste Brasileiro*, da Cia. Fabulinhando, apresenta a história de três irmãos que se deslocam da cidade grande para o quintal da casa da avó, situado nos sertões do Nordeste brasileiro, motivados pela busca de uma botija de ouro que, segundo ela, estaria escondida naquele local. O retorno ao quintal da avó constitui o ponto de partida para uma nova viagem, agora mais simbólica, em um universo que conjuga memórias e fantasias.

Em busca da botija, os personagens encontram, como lembranças da infância, as histórias contadas pela avó, evocando, encarnando e reinventando narrativas de encantarias, figuras míticas e outras histórias do sertão potiguar. Nesse movimento, a memória não aparece apenas como recordação pessoal, mas como representação de imaginários coletivos nordestinos, atuando como elemento estruturante da cena teatral.

A peça, concebida pelos artistas Jhoao Junior, Maria Rosa e Elaine Silva, nascidos respectivamente no Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas, é o segundo espetáculo da companhia, criada em 2019, a partir de experiências de narração de histórias para crianças. Juntos, os três artistas desenvolvem pesquisas que articulam narrativa oral, artes visuais e participação ativa do público infantil. Seu primeiro espetáculo, inspirado na obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, já evidenciava o interesse da companhia pela construção compartilhada de sentidos com as crianças.

Em *A Botija*, esse interesse se manifesta por meio da articulação entre memórias, tradições e fabulações, que convidam o espectador a participar ativamente da experiência estética. Ao afastar-se de estruturas excessivamente didatizantes, o espetáculo abre

espaço para a imaginação, a experiência sensível e a produção de sentidos por parte das crianças espectadoras.

Este artigo busca compreender de que modo a construção artística de *A Botija* articula memórias, tradições e fabulações e como essa articulação, transformada em cena, dialoga com um ideário não reducionista do sujeito criança. Tal ideário compreende a infância não como etapa de incompletude ou mera preparação para a vida adulta, mas como experiência social e cultural legítima, marcada pela capacidade de imaginar, interpretar e produzir sentidos sobre o mundo. Nessa perspectiva, a criança é tomada como interlocutora da obra artística e não apenas como receptora de conteúdos previamente definidos pelos adultos.

O TEATRO PARA AS CRIANÇAS COMO CAMPO A SER PROBLEMATIZADO

Para adentrar o campo do teatro para crianças é importante compreender algumas de suas especificidades, especialmente no que diz respeito a como este campo foi forjado. É essencial dar alguns passos atrás para apurar o olhar para o presente. Um dos aspectos relevantes a ser apontado é compreender as relações entre o teatro e uma concepção moralizante de educação, marcada pela transmissão de valores considerados edificantes. Nesse sentido, Maria Lúcia Pupo, ao analisar a história do teatro para crianças, comenta que:

[...] as manifestações do nascente teatro infantil brasileiro são quase sempre marcadas por uma dramaturgia de cunho moralizante e a semelhança com o Teatro Jesuíta é patente. Os protagonistas, antes indígenas e degredados, são agora crianças, mas a atuação teatral continua a ser vista como instrumento para a absorção de valores tidos como edificantes. (Pupo, 2013, p. 418)

Essa noção de educação pelo teatro é claramente pautada em uma relação desigual de poder adulto-criança e assume um viés autoritário, visto que o objetivo é a ideia de ordem e bom comportamento. Esse objetivo se traduziu em um teatro utilitarista, recheado de produções moralizantes, muitas vezes cheias de explicações que acabavam por encerrar a possibilidade de múltiplas leituras, próprias da arte.

Parte dessa perspectiva pode ser observada na literatura dramática infantil do final do século XIX e início do século XX. Em obras como *Teatrinho Infantil*, de Figueiredo Pimentel, e *Theatro Infantil*, de Coelho Neto e Olavo Bilac, os textos assumem explicitamente funções didáticas e moralizantes, orientadas para a formação do bom comportamento, da obediência e da adequação a determinados papéis sociais, frequentemente atravessados por marcadores de raça, classe e gênero.

Esse ideário de teatro a serviço da ordem dialoga com uma concepção moderna da infância que, segundo Philippe Ariès (1986), é uma construção social historicamente moldada a partir do século XVII. Esta se baseia na ideia de que a criança é um ser incompleto, puro e frágil, que necessita da superproteção de um adulto. Nesse sentido, as produções voltadas para as crianças, muitas vezes, reproduziram concepções reducionistas em relação à própria criança e ao tipo de produção a que ela deve ter acesso.

Anos depois, a perspectiva didatizante se manteve no teatro para crianças. No livro *No Reino da Desigualdade*, Maria Lúcia Pupo (1991) analisa textos teatrais da década de 1970, problematizando justamente os recursos empregados no sentido de esvaziar a multiplicidade de leituras e entregar a mensagem para a criança espectadora. Isso não significa, contudo, que todo o campo estivesse orientado por essa lógica. Na mesma época, artistas e grupos já experimentavam outras possibilidades de criação voltadas às infâncias. Entre esses exemplos, podem ser mencionados Ilo Krugli e o

Teatro Ventoforte, cujas poéticas valorizavam o imaginário infantil, a participação ativa da criança e a abertura para múltiplas formas de construção de sentidos.

Nesse contexto, nas últimas décadas, os estudos da Sociologia da Infância contribuíram para uma revisão significativa das concepções modernas de infância, passando a compreendê-la como uma categoria social e geracional e reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na produção de culturas e significados (SARMENTO, 2004). Entretanto, a emergência dessas novas perspectivas teóricas não implicou o desaparecimento das concepções adultocêntricas presentes nas práticas sociais. Assim como a educação ainda convive com modelos marcados pelo tradicionalismo e pela centralidade do adulto, o teatro para crianças também preserva, em muitos casos, traços de uma visão moralizante e tutelar da infância. Desse modo, a ampliação das formas de compreender as infâncias não eliminou completamente a expectativa de que as produções destinadas às crianças devam orientá-las para determinados comportamentos e valores socialmente desejáveis.

Se, na década de 1970, Pupo identificava estratégias dramáticas voltadas ao controle dos sentidos e à transmissão de valores, Taís Ferreira evidencia que essa concepção moralizante e tutelar da infância continua presente no teatro para crianças, ainda que se manifeste por meio de outras formas. A autora reconhece, por exemplo, a noção de temas-tabu, isto é, assuntos considerados impróprios para o público infantil, em contraposição às temáticas edificantes, orientadas para a transmissão de valores e de comportamentos socialmente desejáveis. Assim, Ferreira afirma:

[..] com o andamento da modernidade e de seus mecanismos de disciplinamento, classificação e normalização, instituíram-se fases da vida humana distintas em obrigações e direitos: crianças, jovens e adultos passam a contar, cada qual, com seus próprios artefatos culturais, voltados para seu nível específico de desenvolvimento

cognitivo e formação moral [...] cria-se uma barreira entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, que envolve diferenciações relativas ao poder-saber. Temas como a sexualidade, as guerras, a violência, os preconceitos, a política, a pobreza e a morte são banidos das experiências formais de aprendizagem infantil das classes abastadas. Há coisas que só os adultos podem saber. Às crianças ficam destinados a inocência, os mundos oníricos, tudo aquilo que é belo e bom. (Ferreira, 2023, p. 23)

As questões apontadas pela autora ainda estão latentes, porque o entendimento de infância pautado no paradigma moderno mantém sua força. Cabe ressaltar, entretanto, que esta reflexão não pretende desconsiderar os avanços conquistados pelo campo do Teatro para as Infâncias, tampouco ignorar a existência de grupos, artistas e produções que, ao longo do tempo, vêm construindo poéticas comprometidas com o reconhecimento das crianças como espectadoras sensíveis, críticas e capazes de produzir sentidos múltiplos a partir da experiência estética. Sem a pretensão de realizar um mapeamento exaustivo do campo, podem ser mencionadas, a título de exemplo, as trajetórias da Trupe de Truões, da Insensata Cia. de Teatro, da La Luna Cia. de Teatro, do Grupo Vagão, da Cia. Fiandeiros de Teatro e do Bando de Brincantes, entre tantas outras companhias que têm contribuído para ampliar as possibilidades estéticas, temáticas e formais do Teatro para as Infâncias.

A própria existência dessas iniciativas evidencia que outras formas de conceber a relação entre teatro e infância são possíveis. O que se busca aqui, no entanto, é iluminar uma faceta específica que persiste no campo: a permanência de perspectivas moralizantes e simplificadoras que, embora tensionadas por diversas companhias e pesquisadores, ainda se manifestam em determinadas práticas, discursos e modos de criação voltados às crianças. São justamente as experiências que rompem com essa lógica que tornam mais visíveis os pressupostos que sustentam tais perspectivas, os quais esta

pesquisa pretende problematizar. Nesse sentido, Brenda Campos de Oliveira Freire comenta que:

São poucos os criadores de teatro infantojuvenil, no Brasil, que consideram que a criança, assim como o adulto, é afetada pelas imagens, pelas sonoridades, sendo capaz de estabelecer inúmeras relações entre os elementos da cena, (re)construindo novos e já sabidos mundos também através da experiência sensorial e da construção de sentidos. (Freire, 2020, p. 49)

Em diálogo com Freire, compreende-se, então, a relevância de lançar luz sobre espetáculos que, assim como as companhias citadas anteriormente, caminham na contracorrente de fórmulas consolidadas do teatro para crianças, especialmente para o fomento de práticas artísticas mais consistentes. Para isso, é importante compreender as infâncias em suas multiplicidades. Assim, retomo Taís Ferreira, que afirma:

No contexto da contemporaneidade, coexistem múltiplas infâncias, descentradas, enigmáticas, inscritas culturalmente a partir de artefatos que procuram enunciá-las como o “outro” que deve ser conhecido e fixado. Dessa forma, torna-se fundamental desconstruir as metanarrativas sobre infância que fazem parte do “imaginário social”, dando visibilidade a várias formas de compreender a infância como construto social, pois podemos identificar diversos modos de ser e estar criança e de vivenciar diferentes infâncias na contemporaneidade. Infâncias que, conforme Heywood (2004), devem ser contextualizadas em relação ao tempo, local e cultura, tendo como variantes as categorias de etnia, gênero e classe, entre outras. (Ferreira, 2023, p. 13)

A partir dessa compreensão, torna-se necessário reconhecer que as infâncias não apenas se diferenciam por marcadores como gênero, classe e etnia, mas também pelos territórios e contextos socioculturais nos quais são constituídas. Nesse sentido, ao voltarmos o olhar para as infâncias sertanejas, compreendemos que suas

experiências, imaginários, modos de brincar, narrativas e formas de relação com o mundo são atravessados por elementos específicos de seus contextos de vida. Reconhecer tais singularidades não significa fixar uma identidade única para as crianças do sertão, mas compreender que suas vivências participam da constituição de infâncias situadas historicamente e culturalmente. Assim, pensar um teatro para as infâncias a partir do sertão implica considerar saberes, memórias, narrativas e modos de existência que ampliam as formas de compreender e representar a infância.

Ao incorporar essas experiências, o teatro tensiona concepções frequentemente construídas a partir de experiências tomadas como universais, embora estejam ancoradas em contextos urbanos e socialmente privilegiados, abrindo espaço para a pluralidade de infâncias que compõem o contexto brasileiro. As infâncias sertanejas, nesse sentido, não aparecem apenas como temática ou ambientação regional, mas como possibilidade de alargar os repertórios simbólicos presentes no Teatro para as Infâncias. Suas narrativas, memórias, oralidades e formas de relação com o território contribuem para a construção de experiências estéticas que reconhecem a pluralidade das infâncias e desafiam modelos homogêneos de representação da criança.

A partir deste entendimento, podemos pensar novas possibilidades para o teatro para crianças, inclusive no sentido de rever seu diálogo com o campo da educação. Nesse sentido, podemos compreender o caráter pedagógico do teatro de forma mais ampla, assim como nos propõe Maria Aparecida de Souza (2021), ao nos sugerir o reconhecimento do teatro “como função social, no qual o conceito de educação está imbuído de uma visão plural, em que educar significa discutir, refletir, transformar ideias, conceitos e valores que se entrelaçam nas contradições e diferenças do universo humano.”

Esse entendimento da encenação como processo de aprendizagem é reconhecido no teatro adulto e deve ser pensado também

dentro do campo do teatro para crianças, abrindo caminhos para outras formas de criação e recepção. Para isso, o espectador criança precisa ser entendido como sujeito da experiência estética, como acreditamos ocorrer no espetáculo *A Botija*. A proposta da peça não é reduzir a experiência infantil a um excesso de luzes, cores ou à moralização das narrativas. Pelo contrário, cada elemento do espetáculo é pensado cuidadosamente para que as histórias contadas valorizem as memórias de infâncias sertanejas e construam pontes com outras infâncias possíveis Brasil afora.

Nesse contexto, a ausência de um encerramento moral não significa a recusa de posicionamentos éticos ou de reflexões sobre o mundo. Trata-se, antes, do reconhecimento da criança como sujeito capaz de produzir sentidos a partir da experiência estética. Em vez de conduzir o espectador a uma interpretação única, previamente determinada pelo adulto, a obra abre espaço para a imaginação, a dúvida e a construção de relações singulares com as narrativas apresentadas. Tal perspectiva desloca uma tradição do teatro para crianças frequentemente comprometida com a transmissão explícita de ensinamentos e reafirma a potência da experiência artística como espaço de encontro, reflexão e invenção.

TRADIÇÕES, MEMÓRIAS E FABULAÇÕES EM *A BOTIJA*

Para abordar o espetáculo *A Botija: Um Pequeno Inventário de Histórias Fantásticas do Nordeste Brasileiro* sob a perspectiva das memórias, das tradições e das fabulações, torna-se importante compreender seu percurso criativo por meio dos rastros do processo, além do produto artístico final, ainda que este dialogue de forma autônoma com o público.

O processo de construção do espetáculo abriga uma pesquisa realizada pelos artistas criadores acerca de narrativas orais, mais especificamente nas cidades do sertão potiguar. As histórias e memórias que emergem dessa investigação são reelaboradas dramaturgicamente, preservando, contudo, sua dimensão narrativa e sua atualização na cena por meio da atuação dos atores-contadores. É nesse sentido que a noção de oralitura, proposta por Leda Maria Martins, oferece uma importante chave de leitura para compreender o espetáculo. De acordo com a autora:

O termo oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que, em sua performance, indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significativo e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade (MARTINS, 2001, p. 84).

Desse modo, Martins propõe a desconstrução da falsa hierarquia que coloca a escrita como forma principal de produção e transmissão de conhecimentos e reconhece a tradição oral performada pelo corpo-memória como lugar de inscrição e atualização de saberes, em que gesto, voz, ritmo e presença constituem formas legítimas de elaboração e transmissão cultural. A oralitura, nesse sentido, evidencia modos de produção de conhecimento nas quais o saber não se fixa hierarquicamente em registros escritos, mas se reinscreve continuamente nos corpos e nas experiências vividas coletivamente.

Esse conceito, portanto, é bastante relevante para compreender o que sustenta o trabalho da Cia. Fabulinhando. Ao criar um espetáculo no qual as personagens se reencontram com suas memórias de infância, ao retornarem ao quintal da avó, a companhia não dialoga apenas com memórias autobiográficas e afetivas. Do ponto de vista de cada personagem, essas lembranças estão presentes, uma vez que, ao pisarem o quintal, recordam suas próprias infâncias. No entanto, quando as personagens encontram as histórias, os atores

as revivem e recontam, reinscrevendo-as em seus corpos e, com isso, mobilizando dimensões das tradições, das memórias coletivas e ancestrais, que se atualizam nas performances dos contadores.

Outro ponto importante a ser destacado, em diálogo com as tradições e as memórias, é a ideia de fabular, que pode ser compreendida como o ato de imaginar, inventar ou criar narrativas. As fabulações estão presentes, de modo evidente, nas histórias fantásticas do sertão potiguar, posteriormente pesquisadas e levadas à cena. No entanto, o ato de fabular vai para além da invenção das histórias em si e aparece na forma como damos sentido ao mundo por meio das narrativas. Assim, as histórias são encarnadas e recontadas, ao mesmo tempo em que se renovam na relação com a plateia. Nesse sentido, fabular envolve um movimento contínuo de recriação, no qual cada nova narrativa atualiza memórias, produz novos sentidos e transforma as experiências de quem conta e de quem escuta.

Assim, as relações entre memórias, fabulações e tradições são elementares em *A Botija* e fazem parte da trama simbólica e conceitual que constitui o espetáculo, fazendo com que ele mesmo seja o tesouro que procura.

DRAMATURGIA VISUAL EM *A BOTIJA*: ESPAÇO E ELEMENTOS CÊNICOS

Como manifestação efêmera, um espetáculo teatral deixa apenas alguns rastros que permitem acessá-lo. Migalhas que, ao serem recolhidas, talvez nos possibilitem mais reinventá-lo do que reconstruí-lo. Nesse sentido, os fragmentos de memória e as imagens reunidas aqui são utilizados não com o intuito de reconstituir o fenômeno cênico, mas de observar, nos elementos visuais do espetáculo, aspectos que reforçam a presença das tradições, das

memórias, das fabulações e dos imaginários nordestinos no espetáculo. Assim, figurinos, espaço, cenários e objetos cênicos foram recortados como componentes da dramaturgia visual do espetáculo, a serem analisados.

ESPAÇO CÊNICO: O SERTÃO VAI VIRAR PALCO E O PALCO VAI VIRAR SERTÃO

Uma das propostas do espetáculo, apresentada pelos atores em cena, é que o palco seja reconhecido como sertão, enquanto a plateia seja identificada como cidade grande. Essa separação é reforçada pela estrutura do palco italiano, que contribui para a construção do universo da peça dentro da caixa cênica.

O objetivo parece alinhar-se à valorização de um espaço no qual os elementos das culturas sertanejas nordestinas constroem lugares de memórias. Esses lugares, embora delimitados, não se configuram como isolados, pois o espetáculo propõe fissuras por meio da interação com a plateia-cidade grande e, portanto, com o presente das personagens. Nesse sentido, a memória aparece como lugar de pertencimento e identidade que, além de fazer parte do passado, acompanha o indivíduo para onde ele for.

Esse aspecto dialoga também com a própria trajetória dos atores, sujeitos migrantes que, durante o espetáculo, compartilham suas histórias pessoais e falam sobre seus quintais reais de infância. Dessa forma, o sertão apresentado em cena não se restringe a um território geográfico específico, mas se constrói como espaço simbólico, atravessado por memórias, deslocamentos e experiências compartilhadas.

ELEMENTOS CÊNICOS: ARTESANIA, MEMÓRIA E IMAGINÁRIO

A construção do universo sertanejo proposto pelo espetáculo não se define apenas pela divisão do espaço em palco-plateia, sertão-cidade grande. Ele também se manifesta em outros elementos visuais da encenação. Figurinos, cenário e objetos cênicos contribuem para a criação desse território simbólico, evocando referências às paisagens, às práticas culturais e às memórias dos sertões nordestinos.

A partir de registros visuais do espetáculo, é possível observar que cenário, figurinos e objetos cênicos são compostos por elementos que não apenas evocam a artesanaria, mas que, de fato, foram criados de forma artesanal. A artesanaria não é uma simulação ou referência; ela faz parte da materialidade do espetáculo.

Os figurinos, confeccionados em tecidos claros com a presença de bordados manuais, feitos pela atriz Maria Rosa, apresentam imagens de cactos, paisagens, animais e elementos naturais, remetendo não só aos sertões, mas às tradições de trabalho artesanal. Esses bordados, longe de funcionarem apenas como ornamentação, parecem inscrever visualmente o território e a memória cultural no corpo dos atores, aproximando a cena de tradições nas quais a transmissão de saberes se dá também por meio da materialidade dos objetos e das práticas manuais.

Figura 1: Foto de divulgação do espetáculo onde se observa figurinos e elementos cênicos



Fonte: Leonardo Souza (2025).

A cenografia, assinada por Irapuã Junior, segue essa mesma lógica, sendo composta por uma tapeçaria de fundo que brinca com diferentes estampas e texturas de tecidos, evocando o imaginário das paisagens dos sertões. Em específico, o mural foi inspirado pela Serra de Santana, localizada entre os municípios de Currais Novos e Santana do Matos, no Rio Grande do Norte. Junto a isso, há um varal que os atores utilizam para pregar elementos das histórias contadas ao longo do espetáculo, transformando o espaço cênico também em um quintal simbólico.

Além disso, a presença de objetos artesanais reforça a dimensão narrativa da encenação. Esses objetos contribuem para a construção de uma dramaturgia visual que dialoga com as narrativas contadas. Nada está ao acaso, nada utilizado de forma meramente decorativa para distrair o espectador. Os elementos cênicos contam histórias.

Figura 2: Foto de divulgação do espetáculo onde se observa alguns elementos cênicos pintados à mão



Fonte: Leonardo Souza (2025).

A dimensão da memória torna-se ainda mais evidente quando, ao final do espetáculo, os atores penduram fotografias de suas avós no varal. Essas imagens evocam figuras ancestrais e memórias familiares, reforçando a atmosfera afetiva e materializando visualmente a ideia das narrativas como saberes tradicionais que dialogam com memórias coletivas. Não é somente sobre aquelas avós; é sobre todas elas, guardiãs da memória. É uma evocação das ancestralidades familiares e comunitárias, reconhecidas como lugares de transmissão de memórias, narrativas e saberes.

Figura 3: Foto de divulgação do espetáculo onde se observa a tapeçaria e as fotografias das avós no varal



Fonte: Leonardo Souza (2025).

Pode-se compreender que os figurinos, os cenários e os objetos artesanais não apenas compõem a ambientação, mas atuam como elementos narrativos. A escolha de cada elemento é pensada em sua função cênica e dialoga com os demais na constituição de uma atmosfera cênica própria, longe de clichês de um teatro colorido sem propósito para crianças.

A Botija aproxima-se não só de uma estética ligada às culturas nordestinas, como reafirma as narrativas e os imaginários populares como formas legítimas de produção de conhecimento e experiência. E vê as crianças como seres produtores de conhecimento que, para além da mensagem, podem acessar as mais diversas camadas de significação de um espetáculo.

E COMO ENCONTRARAM, TAL QUAL ENCONTREI; ASSIM ME CONTARAM, ASSIM VOS CONTEI: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se compreender como o espetáculo *A Botija: Um Pequeno Inventário de Histórias Fantásticas do Nordeste Brasileiro*, da Cia. Fabulinhando, articula memórias, tradições e a noção de fabulação na construção de um espetáculo voltado para as infâncias. A análise dos rastros do processo criativo, das referências à oralitura e dos elementos da dramaturgia visual revelou que a cena constrói uma experiência estética que não se ancora em perspectivas moralizantes ou didatizantes, historicamente associadas ao teatro para crianças, mas em uma proposta que valoriza a imaginação, a sensibilidade e a construção de sentidos pelo espectador.

Ao mobilizar memórias de infância, tradições dos imaginários nordestinos e narrativas fabulosas, o espetáculo propõe um encontro entre diferentes temporalidades e experiências, nas quais o passado não aparece como algo distante, mas como elemento vivo que se reinscreve na cena. A oralitura, nesse contexto, evidencia-se como prática que atravessa o trabalho da companhia, reafirmando o corpo, o gesto e a presença como instâncias de criação e partilha de experiências e narrativas.

Do ponto de vista da dramaturgia visual, a presença da arte-sania, dos bordados, dos objetos e das fotografias das avós reforça a dimensão das memórias coletivas e das ancestralidades, construindo um universo sensível que convida o espectador a participar da fabulação. Nada se apresenta como excesso decorativo ou como recurso para simplificar a experiência. Ao contrário, cada elemento visual amplia as possibilidades de leitura e imaginação.

Essas escolhas estéticas revelam uma compreensão de infância que se afasta da ideia de insuficiência ou incompletude da criança. Ao não recorrer a lições morais, narrativas simplificadas ou fórmulas previsíveis, *A Botija* reconhece a criança como sujeito capaz de elaborar sentidos complexos e estabelecer relações simbólicas. Assim, o espetáculo aposta em sua potência imaginativa e interpretativa, reafirmando o teatro para crianças como campo de pesquisa artística e estética, capaz de produzir experiências profundas e sensíveis, sem renunciar à delicadeza e à poesia.

FICHA TÉCNICA DO ESPETÁCULO

Atuação e direção: Jhoao Junnior e Maria Rosa
Idea original e dramaturgia: Jhoao Junnior
Musicista: Elaine Silva
Bordados (figurinos): Maria Rosa
Cenografia: Jhoao Junnior
Pinturas: Andrea Gandolfi
Painel (tapeçaria): Irapuan Júnior
Painel (execução): Rafaela Brito
Direção de movimento: Ronaldo Aguiar
Canções e arranjos: Jhoao Junnior e Elaine Silva
Trilha sonora e pesquisa musical: Elaine Silva
Coco de chegada e despedida: Nildo Verdilinho
Iluminação: Júnior Doccini
Produção : Potyguar Produções
Realização: Cia. Fabulinhando

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CAMPOS DE OLIVEIRA FREIRE, Brenda. Para ou com? Entre infâncias: A trajetória da Insensata Cia de Teatro para a proposição dos contradispositivos cênicos. **Arte da Cena**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 222-244, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/79510>. Acesso em: 07 abril. 2026.

CAMPOS DE OLIVEIRA FREIRE, Brenda. Teatro para as infâncias: Território de experiência estética. **Revista do Seminário de Teatro Infantojuvenil da Trupe de Truões**, Uberlândia, v. 1, p. 36-42, 2020. Disponível em: <https://trupedetruoes.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Brenda-Campos.pdf>. Acesso em: 01 abril. 2026.

COELHO NETTO; BILAC, Olavo. **Theatro infantil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905.

FABULINHANDO. **Fabulinhando (@fabulinhando)**. Instagram, 2026. Disponível em: <https://www.instagram.com/fabulinhando?igsh=MXJvM3dkeTJyd3M5cg==>. Acesso em: 31 março. 2026.

FERREIRA, Taís. **Teatro para Crianças: Encenações e estéticas**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro 2023.

MARTINS, Leda. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ORTIZ, Fátima. **A Linguagem Cênica no Teatro Dirigido à Criança**. Curitiba: 1997. Disponível em: <https://cbtij.org.br/linguagem-cenica-teatro-dirigido-crianca/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PIMENTEL, Figueiredo. **Teatrinho infantil**. Rio de Janeiro: Quaresma, 1959.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No Reino da Desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1991.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Teatro para a Infância e Juventude. *In: História do Teatro Brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas*, João Roberto Faria (Org.). São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 416-432.

REVISTA CBTIJ: edição comemorativa pelos 25 anos do CBTIJ. Rio de Janeiro: ASSITEJ/ CBTIJ, 2021. Disponível em: <https://cbtij.org.br/2023-revista-cbtij-25-anos/>. Acesso em: 01 abril.2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SOUZA, Maria Aparecida de. **Teatro Infantil ou Teatro Para Crianças?**. CBTIJ, 2000. Disponível em: <https://cbtij.org.br/teatro-infantil-ou-teatro-para-criancas/>. Acesso em: 25 março.2026.

SOUZZA, Leonardo. [Foto de divulgação do espetáculo onde se observa figurinos e elementos cênicos]. 2025. Disponível em: <https://infoteatro.com.br/peca/a-botija-um-pequeno-inventario-de-historias-fantasticas-do-nordeste-brasileiro/> . Acesso em: 05 abril. 2026.

SOUZZA, Leonardo. [Foto de divulgação do espetáculo onde se observa alguns elementos cênicos pintados à mão]. 2025. Disponível em: <https://infoteatro.com.br/peca/a-botija-um-pequeno-inventario-de-historias-fantasticas-do-nordeste-brasileiro/> . Acesso em: 05 abril. 2026.

SOUZZA, Leonardo. [Foto de divulgação do espetáculo onde se observa a tapeçaria e as fotografias das avós no varal]. 2025. Disponível em: <https://infoteatro.com.br/peca/a-botija-um-pequeno-inventario-de-historias-fantasticas-do-nordeste-brasileiro/> . Acesso em: 05 abril. 2026.

13

*Orlando Cesar Pacheco Filho
Julio Cesar Ramos Esteves*

A TERMINOLOGIA DO CANTO À LUZ DO CONCEITO DE JOGOS DE LINGUAGEM

RESUMO:

No ensino de canto, a linguagem utilizada por professores e alunos sofre com um problema de cunho terminológico-conceitual. Dependendo do contexto, um mesmo termo pode possuir significados distintos, enquanto diferentes termos podem ser utilizados para designar o mesmo fenômeno. Com o objetivo de explorar o assunto e ampliar o debate, este trabalho buscou elucidar em bibliografia própria da pedagogia e ciência vocal, propondo uma análise filosófica com base na teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein.

Palavras-chave: Pedagogia vocal, Ensino de canto, Linguagem.

INTRODUÇÃO

A pedagogia vocal sofre influência tanto de abordagens tradicionais, oriundas do canto erudito, quanto de tendências historicamente mais recentes, que envolvem o conhecimento científico. Estabeleceu-se um completo jargão, cujo significado dos termos varia de acordo com quem os utiliza (Tetrazzini; Caruso, 1975 *apud* Mariz, 2013). A exigência que o professor de canto tenha conhecimento em fisiologia e acústica vocal, a fim de diagnosticar as condições e o comportamento do aluno e a partir daí conseguir adaptar sua concepção pedagógica (Gil; Herbst, 2016), não parece suficiente pois esbarra na perspectiva artística da voz, cuja visão da realidade, segundo Mariz (2014), possui uma orientação mais holística, intuitiva e sensorial. Ragan (2018) defende a perspectiva inclusiva que o termo “pedagogia da voz baseada em evidências” possui ao demonstrar que, ao contrário de termos como “pedagogia da voz baseada em fatos” ou “pedagogia da voz baseada em ciência”, há um precedente que leva em conta a experiência do professor e os objetivos do aluno além da pesquisa em ciência vocal.

Os registros vocais surgem com maior evidência nessa teia terminológica, visto que, de acordo com Corusse (2022), são alvo de discordâncias entre professores de canto e cientistas da voz, mesmo configurando tema sempre presente nas discussões sobre voz cantada. Segundo o autor, as definições se devem à ampla categorização que resulta nessa discordância. Ele aponta ainda que distintos aspectos, tais como laríngeos, articulatórios, sensoriais, etc., são tomados como base, estimulando a apresentação de vários significados para os mesmos termos, ou fazendo com que um mesmo fenômeno possua nomes totalmente diferentes.

Trata-se de uma questão da ordem da linguagem, e por isso este trabalho se baseia na filosofia, mais precisamente no pensamento da segunda fase de Wittgenstein, para construir os fundamentos que

possibilitam uma análise dos termos em sua situação de uso, com o intuito de compreender as consequências da falta de consciência dos jogos de linguagem, e da necessidade de conhecer suas regras, sobre a comunicação e o ensino no contexto específico do canto. Nas *Investigações Filosóficas*, o filósofo explora diversas circunstâncias onde ocorrem acordos linguísticos, levantando as possibilidades de significações das palavras. Segundo ele, o uso da palavra determina o seu significado, e os problemas filosóficos, que se devem ao engano da linguagem, são resolvidos quando são dissolvidos.

Importante se faz o destaque de que esta pesquisa é de cunho interdisciplinar, fomentando diálogos que incluem e convergem a área da Arte e da Filosofia, e não visa o esgotamento das investigações a respeito da terminologia própria do universo do canto do ponto de vista do pensamento wittgensteiniano acerca da linguagem humana. Pelo contrário, este trabalho procura oferecer novas perspectivas no que tange à pedagogia vocal e seu panorama terminológico atual, estabelecendo uma perspectiva filosófica, através do conceito de jogos de linguagem, que pode contribuir para a compreensão da linguagem sobre voz cantada, como ela é usada e em que circunstâncias.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Mariz (2014) afirma que a pedagogia vocal enfrenta uma questão polêmica tradicional: a terminologia empregada nas aulas de canto. Para ela, as mesmas palavras, utilizadas tanto em contextos gerais quanto em situações específicas, apresentam significados pouco ou totalmente diferentes. Essa polissemia se deve, de acordo com a autora, a razões que variam de acordo com época, estilo, escola ou professor,

gerando expressões idiossincráticas que podem confundir o aluno e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem da voz cantada.

Conforme Gill e Herbst (2016, p. 169), há uma preocupação em descobrir caminhos de se estabelecer uma linguagem comum no campo da voz. No entanto, Sundberg (2018, p. 83) coloca que em certos debates a tentativa de convencionar termos é maior do que a de discutir seus significados, e na escassez de conhecimento objetivo, torna-se comum a defesa dos próprios pontos de vista.

Diante desse panorama complexo, onde o problema parece repousar menos sobre os termos em si e mais sobre sua estrutura conceitual, cabe uma análise filosófica cujo foco esteja voltado para o uso das palavras e não para o seu sentido. Wittgenstein, em suas investigações filosóficas, demonstra a possibilidade de explicar a variação do significado em relação ao uso e os significados distintos que são atribuídos a um mesmo termo quando se trata de seu contexto de uso.

O CANTO E SUA TERMINOLOGIA

Para Donald Miller (2012, p. 61), a interpretação livre e variada de termos no canto é resultado da dificuldade de se colocar em palavras as características do som e da invisibilidade dos mecanismos envolvidos na produção vocal. Ele indica a carência de uma linguagem precisa que busque no mundo objetivo da ciência seus referentes. Esse caminho através dos fatos científicos para descobrir o funcionamento vocal enquanto instrumento também é sugerido por Richard Miller (1996 *apud* Mariz, 2014, p. 4), que aponta a necessidade de uma linguagem comum que comunique conceitos concretos.

Mariz (2014, p. 2) comenta que, no século XIX, multiplicaram-se termos por meio de manuais que lançavam mão de visões

idiossincráticas em relação aos fenômenos técnicos do canto, que se tornaram objetos de interesse científico. Ocorre a contraposição entre os termos científicos e os termos metafóricos tradicionais.

Ao mesmo tempo, a tentativa científica de reduzir os termos a significados simples levanta uma questão pertinente à discussão sobre a linguagem verbal dos professores: os termos pedagógicos devem, obrigatoriamente, encontrar uma correspondência fisio-acústica precisa (Mariz, 2014)?

Em relação ao arcabouço teórico-científico na pedagogia vocal, Gill e Herbst (2016, p. 171, tradução nossa) indicam que “o conhecimento especializado em acústica e fisiologia vocal é vital para o construtor vocal, mas o aluno de canto não deve ser sobrecarregado com isso”.

Esse contexto de questionamento e reformulação terminológica não apresenta sinais de dissipação. Ao mesmo tempo em que a linguagem metafórica utilizada pelo professor se mostra relevante, visto que é “referenciada em experiências físicas e exemplos auditivos concretos” (Mariz, 2013, p. 161), diferenças sutis entre uma abordagem e outra revelam que “os professores de canto costumam ter a última palavra em seus próprios estúdios” (Miller, 2012, p. 61, tradução nossa), limitando a possibilidade de adaptação metodológica que poderia melhorar a compreensão dos alunos.

Venerar a imagem ao invés da realidade é idolatria, e no entanto em nossa profissão há muitos desses adoradores. Os alunos tem uma fé supersticiosa na nomenclatura de seus professores e rebaixam a de outros que dizem a mesma coisa com outras figuras de linguagem. Eles são tão leais ao sentido literal de termos que não foram criados para serem levados ao pé da letra, que perdem a polpa da fruta e levam embora a casca (Vennard, 1967, p. 149 *apud* Mariz, 2013, p. 24).

Inúmeros são os termos utilizados no canto, seja em situações de treino ou de prática vocal, cujo sentido varia conforme o contexto de uso. Um exemplo é o *bel canto*, termo italiano que significa literalmente “belo canto” e que “é ao mesmo tempo um conceito estético e uma preferência tonal (que varia de acordo com o contexto e o estilo do período), um tipo de canto flexível e florido, um repertório de ópera específico, e uma escola de pedagogia vocal” (Hoch, 2019, p. 45, tradução nossa). Outro exemplo são os termos clássico, erudito, lírico e popular, que não correspondem exatamente à sua definição isolada dependendo da forma como são utilizados, já que possuem diversos estilos dentro deles (Piccolo, 2006, p. 1-2).

REGISTRO VOCAL

Na pedagogia vocal, o termo “registro”, dentre todos os outros, é o que mais apresenta mistério, controvérsia e confusão semântica (Mckinney, 1994, p. 93 *apud* Mariz, 2013, p. 52). A relevância desse assunto é evidenciada quando se considera sua origem e nomenclatura. Segundo Miguel (2012, p. 27), os registros também apresentam elementos de convergência, como o fato de que eles existem. Ele sugere que é preciso um olhar de profissionais diferentes diante da complexidade do tema. “A ênfase dada no conceito de registro vocal por cada autor variou de acordo com a sua especificidade e seus objetivos relacionados à questão” (Miguel, 2012, p. 34). Nessa mesma direção, Roubeau, Henrich e Castellengo (2009, p. 426) apontam a diversidade de profissionais que descreveram os registros e destacam que a heterogeneidade dessas abordagens se deve ao fato de seus interesses na voz serem totalmente diferentes. Os autores afirmam ainda que o tipo de abordagem pode ser mecânico, acústico, pedagógico, fisiológico ou terapêutico, e influencia na escolha de significado dos termos. Por isso, a atenção ao motivo

classificatório que leva a uma nomenclatura deve ser levada em consideração ao se travar uma análise de como surgem e são utilizados os termos no canto.

Sundberg (2018, p. 82) admite que ainda não existe uma boa definição para registro vocal. De acordo com Hollien (1974, p. 125), embora haja uma série de definições para esses fenômenos, nenhuma mostrou-se adequada e funcional. Para Corusse (2022, p. 2), os registros são compreendidos como “diferentes grupos de frequências com qualidades vocais similares entre si e que diferem de outros grupos de frequências também com qualidades similares”. No entanto, ele comenta que as referências que baseiam esses grupos são diferentes de acordo com a perspectiva de quem faz o agrupamento.

Duas eras dividem a pedagogia vocal: uma era histórica e outra baseada em fatos (Hoch, 2019, p. 51). O aumento do conhecimento científico estimulou essa passagem e voltou o seu olhar para a terminologia moderna do canto, que passou a representar a disciplina pedagogia vocal (Mariz, 2014, p. 6). Salomão (2008, p. 28) afirma que, no que diz respeito aos registros vocais, as controvérsias entre terminologias e conceitos do ensino do canto provocaram o interesse no desenvolvimento de métodos científicos que trouxessem uma solução para esses casos. Sundberg (2018, p. 83) concorda que essas controvérsias só terão fim a partir de fatos objetivos.

Roubeau, Heinrich e Castellengo (2009, p. 425) abordam os registros como zonas de abrangência de diferentes ajustes da produção da voz humana ao longo de sua extensão. Em seu trabalho, eles conseguiram definir com precisão quatro regiões de frequência que eles chamam de mecanismos M0, M1, M2 e M3 (Roubeau; Heinrich; Castellengo, 2009, p. 426), a partir dos quais estabelecem conexões com a terminologia tradicional, relacionando termos como *fry* ao M0, voz de peito ao M1, voz de cabeça ao M2, e *whistle* ao M3. Por outro

lado, Corusse (2022, p. 4) observa que, apesar dessa nova nomenclatura ser amplamente divulgada, ela ainda não é totalmente aceita.

Diante das disparidades entre as perspectivas científica e artística da voz, como o risco de tornar a falta de clareza dos termos ainda mais complicada, Mariz (2014, p. 7) questiona até que ponto a pedagogia vocal deve se servir do conhecimento científico sobre voz, sem perder de vista as inegáveis contribuições que a ciência tem feito para os aspectos técnicos do ensino de canto. Afinal de contas, o objetivo da linguagem do canto é a formação de artistas, “que precisam de boas performances e não de boas explicações objetivas sobre suas práticas” (Mariz, 2014, p. 5).

SEGUNDA FASE DO PENSAMENTO WITTGENSTEINIANO

A filosofia analítica do século XX é caracterizada pela “virada linguística”, cuja origem se encontra na obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, primeiro livro de Ludwig Wittgenstein, que aborda a linguagem humana sob a perspectiva da lógica (Hacker, 2000, p. 7). Já em *Investigações Filosóficas*, lançado postumamente, o filósofo rompe com sua antiga visão e inaugura uma segunda fase, marcada pela concepção pragmática de linguagem.

Na segunda fase, Wittgenstein reporta-se à filosofia como terapia linguística, já que os problemas filosóficos não são resolvidos definitivamente. “A filosofia é uma luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento pelos meios da nossa linguagem” (Wittgenstein, 2022, p. 97, tradução nossa). Ela se distingue da ciência no sentido em que não explica nada: enquanto a ciência permite a previsão e a explicação de eventos, a filosofia descreve o uso de palavras,

tomando para si a tarefa de sanar os problemas filosóficos através do esclarecimento do sentido (Hacker, 2000, p. 12).

Esse trabalho, segundo Hacker (2000, p. 13), é feito por Wittgenstein através de descrições de "jogos de linguagem", isto é, atividades realizadas em situações específicas onde palavras são usadas baseadas em regras predeterminadas. Dessa forma, o autor conclui que o uso equivocado das palavras, e a falta de consciência desse equívoco, é um dos motivos que provocam confusões conceituais, cuja dissolução é feita por meio da descrição do uso das palavras.

A própria linguagem, de acordo com as regras estabelecidas, propõe os limites nos quais as palavras serão utilizadas. No entanto, esses limites estão em constante revisão e podem sofrer mudanças dependendo do aparecimento de outras regras.

OS JOGOS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA VOCAL

A linguagem utilizada por professores de canto carece de uma reflexão aprofundada, bem como as implicações dessa linguagem no processo de ensino-aprendizagem (Mariz, 2013, p. 12). Miller (2012, p. 62) acredita que a barreira da linguagem idiossincrática pode ser ultrapassada nos últimos anos pela aplicação da ciência e da tecnologia vocal na produção da voz cantada. Mariz (2014) concorda que o conhecimento objetivo sobre a voz contribua para a pedagogia vocal, mas observa uma incompatibilidade da uniformização da terminologia com o universo artístico do canto, já que as expressões utilizadas pelos professores funcionam como condensadores de comandos, cujo sentido só pode ser compreendido, conforme ilustra Garnier (2005, p. 160 *apud* Mariz, 2014), a partir de fatores que vão além dos fisiológicos e acústicos geralmente propostos por análises

de cunho científico, como os fatores estético-vocais, musicais, linguísticos, sensoriais, cognitivos e socioculturais.

Nesse sentido, surge a necessidade de se recorrer a outra fonte de conhecimento, que esteja apta a fornecer novas possibilidades de compreensão do problema. Hacker (2000, p. 12) evidencia a aparente semelhança da linguagem humana em situações conceituais distintas, tendo em vista as particularidades que desencaminham a linguagem e suscitam os problemas filosóficos. De fato, as divergências na terminologia do canto constituem um desencaminhamento de linguagem, sendo, portanto, passíveis de análise filosófica.

Para Wittgenstein, a linguagem apresenta diversas possibilidades, indo muito além da mera denominação de fatos. O uso de um mesmo termo em contextos diferentes referindo-se a objetos diferentes pode ser explicado pelos “jogos de linguagem”, teoria em que o filósofo compara regras de xadrez ou de um jogo de cartas à regra de uso de uma expressão linguística. “Não há tal coisa como o significado de uma palavra, há somente *um* (e isso concretizado neste contexto atual) significado da palavra, e geralmente naquele contexto particular em que o significado de uma palavra está claro para os participantes” (Smeyers; Marshall, 1995, p. 5, grifo do autor, tradução nossa).

Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein utiliza, ao longo de sua escrita, situações ficcionais para exemplificar possíveis jogos de linguagem. No contexto do ensino-aprendizagem do canto, professores se deparam constantemente com situações onde o aluno deseja desenvolver determinada técnica, a qual ele denominará utilizando um termo específico. O aluno pode dizer ao professor, por exemplo: “quero aprender *belting*”. O professor entenderá que o aluno possui uma demanda de aprendizagem, mas o objeto dessa demanda pode se perder caso não seja estabelecido sentido consensual para o termo “*belting*”. Para resolver esse impasse, o professor pode formular a seguinte pergunta: “o que é *belting* para você?”

Dessa maneira, a partir da resposta obtida, o professor consegue ter acesso ao significado que seu aluno dá àquele termo e, efetivamente, trabalhar a partir desse conceito. "Pois só então, ao aprender o jogo, ele poderá perguntar com pertinência: 'Como se chama isto?'" (Wittgenstein, 2022, p. 46).

Essa situação ficcional, que representa uma possibilidade no cotidiano da pedagogia vocal, exemplifica um jogo de linguagem, onde houve o estabelecimento de regra para o uso da palavra "*belting*". Se o professor, no exemplo utilizado acima, desenvolvesse um trabalho tomando por base seu próprio conceito de *belting*, pode ser que não alcançasse satisfatoriamente o objetivo do aluno. Esse exemplo constitui apenas uma das inúmeras possibilidades de abordagem que, fundamentando-se na segunda fase da filosofia da linguagem wittgensteiniana, podem ajudar o professor a desemaranhar confusões conceituais relacionadas à terminologia do canto.

Wittgenstein (2022, p. 46) afirma que "só faz sentido para alguém perguntar pela nomeação se já sabe fazer alguma coisa com ela". Esse pensamento possibilita a construção de um trabalho pedagógico em que a atenção esteja voltada para a aprendizagem do fenômeno vocal e não para sua nomenclatura. O professor de canto precisa assumir essa postura consciente, cuja responsabilidade está em adaptar sua concepção pedagógica ao indivíduo após compreender suas necessidades, considerando todo seu conhecimento sobre princípios fisiológicos e acústicos do canto (Gill; Herbst, 2016, p. 169). Mariz (2014) sugere que o uso que o professor faz desse conhecimento na situação de aula com o aluno consiste em um caminho intermediário na união entre ciência e arte do canto. E como "o significado de uma palavra é seu uso na linguagem" (Wittgenstein, 2022, p. 46), talvez a opção por alguns dos vários termos disponíveis, buscando a máxima consciência em seu uso (Sundberg, 2018, p. 84), também possa servir de parâmetro para as ações pedagógicas do canto, considerando sua terminologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à terminologia do canto, várias pesquisas já trouxeram ao debate fundamentações teóricas que se inspiram na educação vocal tradicional, ou até mesmo que se aproximam do conhecimento científico. Entretanto, essa questão ainda não conta com respaldo filosófico, apesar de se tratar de um problema de linguagem, cuja análise é tarefa da filosofia (Hacker, 2000).

Uma educação vocal que garanta a efetiva compreensão do aluno, no que diz respeito aos conceitos utilizados nas aulas, resulta na construção de conhecimento que não se deixa confundir por emaranhamentos linguísticos responsáveis por diversos problemas filosóficos, além de estabelecer uma relação simétrica entre professor e aluno.

Este estudo teve como objetivo utilizar a teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein como ferramenta de análise para investigar metodologicamente a questão da terminologia do canto, que apresenta problemas em suas estruturas conceituais, e, dessa forma, oferecer possibilidades de abordagem mais clara dos fenômenos vocais, o que contribui para o fortalecimento da pedagogia vocal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. R. de. Some Thoughts Concerning Wittgenstein and Education. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/plq63MjyNLr4xSkvPf5h4PH/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2026.

CORUSSE, M. V. **Concepções e estratégias para o manejo dos registros vocais e de suas transições em quatro métodos franqueados de ensino de canto.**

Orientador: Profa. Dra. Joana Mariz. 2022. 25 f. TCC (Pós-Graduação Lato Sensu) – Curso de Pedagogia vocal: expressão e técnica, Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2022.

GILL, B. P.; HERBST, C. T. Voice pedagogy—what do we need?. **Logopedics Phoniatrics Vocology**, v. 41, n. 4, p. 168-173, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3109/14015439.2015.1079234>. Acesso em: 03 ago. 2026.

HACKER, P. M. S. **Wittgenstein**. Sobre a natureza humana. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOCH, M. Historical Landmarks in Singing Voice Pedagogy. **Voice and Speech Review**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23268263.2018.1527585>. Acesso em: 03 ago. 2026.

HOLLIEN, Harry. On vocal registers. **Journal of Phonetics**, n. 2, p. 125-143, 1974. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009544701931188X>. Acesso em: 03 ago. 2026.

MARIZ, J. A terminologia do professor de canto e a evolução da pedagogia vocal. / n: CONGRESSO DA ANPPOM, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014. n.p.

MARIZ, J. **Entre a expressão e a técnica**: a terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. Orientador: Profa. Dra. Martha Herr. 2013. 360 f. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

MIGUEL, F. Registro vocal: uma abordagem conceitual. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 8, n. 1-2, p. 26-35, jan./jun.-ago./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/download/28088/15478/111269>. Acesso em: 03 ago. 2026.

MILLER, D. G. What science brings to the pedagogy of singing: some positive and negative aspects. /n: **Temas iberoamericanos en voz cantada y hablada**. v. 1, 1.ed. Córdoba: Editorial F.I.V.C.H., 2012. *E-book*. Disponível em: <https://www.logopediapsicologia.com/wp-content/uploads/temas-iberoamericanos-en-voz-cantada-y-hablada.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2026.

PICCOLO, A. N. **O canto popular brasileiro**: uma análise acústica e interpretativa. Orientador: Prof. Dr. Leonardo Fuks. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RAGAN, K. Defining Evidence-Based Voice Pedagogy: A New Framework. **Journal of Singing**, v. 75, n. 2, p. 157-160, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://kariragan.com/wp-content/uploads/2020/06/Defining-Evidence-Based-Voice-Pedagogy-A-New-Framework-JOS-2018.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2026.

ROUBEAU, B.; HENRICH, N.; CASTELLENGO, M. Laryngeal Vibratory Mechanisms: The Notion of Vocal Register Revisited. **Journal of Voice**, v. 23, n. 4, p. 425-438, 2009. Disponível em: [https://www.jvoice.org/article/S0892-1997\(07\)00151-8/abstract](https://www.jvoice.org/article/S0892-1997(07)00151-8/abstract). Acesso em: 03 ago. 2026.

SALOMÃO, G. L. **Registros vocais no canto**: aspectos perceptivos, acústicos, aerodinâmicos e fisiológicos da voz modal e da voz de falsete. Orientador: Profa. Dra. Sandra Madureira – Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SMEYERS, P; MARSHALL, J. D. (orgs.). **Phylosophy and Education**: accepting Wittgenstein's challenge. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1995.

SUNDBERG, J. **Ciência da Voz**: Fatos sobre a Voz na Fala e no Canto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas** (edição bilíngue). Tradução de João José Rodrigues Lima de Almeida. Curitiba: Horle Books, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.55872/GOU04768>. Acesso em: 03 ago. 2026.

Orlando Cesar Pacheco Filho

Bacharel em Canto pelo Conservatório Brasileiro de Música e Mestrando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

E-mail: orlandocesarpacheco@gmail.com

Julio Cesar Ramos Esteves

Bacharel, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com bolsa de doutorado-sandwich na Wilhelms-Universität Münster (Alemanha), e pós-doutorado na Michigan State University (EUA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

E-mail: jesteves@uentf.br.

14

Níascara Valesca do Nascimento Souza
Patrícia Tuxi dos Santos

**A CONSTRUÇÃO DE UM CORPUS
LEXICOGRÁFICO DA LIBRAS
NO SERTÃO POTIGUAR:
SINAIS COMUNS, SINAIS-TERMO
E PATRIMÔNIO LINGUÍSTICO**

RESUMO:

Este capítulo apresenta uma análise do léxico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase na documentação de sinais comuns e sinais-termo utilizados no contexto da comunidade surda do Sertão Potiguar. O estudo tem como objetivo registrar e analisar unidades lexicais da Libras, considerando sua dinamicidade e variação linguística, a partir das contribuições de Biderman (2001) e Castro Junior (2014), bem como a distinção entre léxico comum e especializado, fundamentada em Faulstich (2016), Prometi (2020) e Garcia (2021). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em Minayo (2007), de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em Gil (2008), e orientada pelos princípios da documentação linguística de Himmelmann (2006). O corpus é constituído pelos sinais comuns WHATSAPP e TRABALHAR e pelos sinais-termo CRÉDITO e PRÉ-REQUISITO, sistematizados em fichas lexicográficas contendo registros visuais, QR Codes, conceitos e descrições linguísticas, com utilização de Barreto e Barreto (2025) para a identificação das configurações de mão. Os resultados evidenciam a dinamicidade do léxico da Libras, a ocorrência de diferentes formas de realização e a importância dos sinais-termo para a circulação de conceitos especializados no contexto acadêmico. À luz de Rossi (2025), conclui-se que a documentação e a sistematização dessas unidades, além de contribuírem para a descrição da diversidade lexical da Libras, favorecem o registro, a preservação e a valorização do patrimônio linguístico das comunidades Surdas.

Palavras-chave: Libras; Comunidade Surda; Variação linguística; Documentação; Identidade cultural.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto língua de modalidade visuoespacial, constitui-se como um importante elemento linguístico, cultural e identitário das comunidades surdas brasileiras. Sua presença em diferentes espaços sociais, educacionais e acadêmicos torna evidente não apenas sua função comunicativa, mas também sua capacidade de produzir, organizar e transmitir conhecimentos. Nesse contexto, o léxico da Libras acompanha as transformações vivenciadas por seus usuários e se amplia à medida que novas necessidades comunicativas e conceituais emergem em diferentes campos de atuação.

Além disso, os espaços de convivência e formação, onde há a presença da Libras, possibilitam não apenas a circulação de sinais já compartilhados pela comunidade, mas também processos de criação, adaptação e consolidação de unidades lexicais decorrentes das necessidades comunicativas dos sinalizantes. Tal dinâmica permite compreender a Libras como uma língua viva, marcada por transformações, variações e especificidades regionais. Nessa perspectiva, Castro Junior (2014) chama atenção para a importância do estudo da variação lexical regional da Libras e para sua valorização diante dos processos de padronização dos sinais.

Ao considerar o léxico como espaço de representação e organização do conhecimento, torna-se necessário observar tanto as unidades utilizadas na comunicação cotidiana quanto aquelas relacionadas a campos especializados. Biderman (2001) destaca a relevância do léxico na organização e representação dos conhecimentos construídos socialmente. No âmbito da Libras, essa compreensão possibilita analisar as relações entre o léxico comum e o léxico especializado, especialmente diante da crescente inserção de sujeitos surdos em contextos acadêmicos e científicos.

Nesse sentido, a distinção entre sinais comuns e sinais-termo assume importância para esta investigação. Garcia (2021) contribui para a compreensão dos sinais comuns enquanto unidades lexicais relacionadas ao léxico geral e aos diferentes contextos comunicativos, enquanto Faulstich (2016) fundamenta a discussão acerca do sinal-termo como unidade vinculada a contextos especializados do conhecimento. Essa diferenciação permite compreender como determinados conceitos demandam maior especificidade terminológica, especialmente em ambientes acadêmicos.

A ampliação de formação e produção científica em Libras também tem produzido novas demandas lexicais, Prometi (2020) ressalta que o desenvolvimento dos estudos linguísticos surge em resposta às lacunas existentes, nessa direção Rossi (2025) compreende o patrimônio histórico das línguas de sinais a partir de um conjunto de registros, documentos e produções linguísticas. Logo, o grau de ineditismo das construções e pesquisas contribuem para a valorização e desenvolvimento do campo acadêmico e das pesquisas em torno da língua de sinais.

É nessa perspectiva que se insere este trabalho, cujo lócus de investigação é o Sertão Potiguar, particularmente o município de Caraúbas/RN, considerando as práticas linguísticas desenvolvidas no contexto da UFERSA e da Associação de Surdos de Caraúbas. O estudo concentra-se em sinais utilizados pela comunidade surda local, considerando suas características linguísticas, seus contextos de uso e as variações observadas entre diferentes formas de sinalização.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar e sistematizar sinais comuns e sinais-termo da Libras utilizados pela comunidade surda do Sertão Potiguar, a partir da construção de um corpus lexicográfico, compreendendo esses registros como parte do patrimônio linguístico e cultural dessa comunidade. Serão considerados sinais comuns, como **WHATSAPP** e **TRABALHAR**, e sinais-termo vinculados ao contexto acadêmico, como **CRÉDITO** e **PRÉ-REQUISITO**, buscando evidenciar as relações entre léxico,

variação linguística, produção de conhecimento e documentação da Libras.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza analítica, exploratória e descritiva, fundamentando-se também na perspectiva da documentação linguística proposta por Himmelmann (2006), pois possibilita compreender o registro sistemático dos dados linguísticos como instrumento de preservação, descrição e análise da língua, um aspecto particularmente relevante para a constituição do corpus lexicográfico apresentado neste estudo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

LIBRAS, COMUNIDADE SURDA E CONTEXTO EDUCACIONAL

A inserção da Libras no Ensino Superior, impulsionada por marcos legais e pela criação dos cursos de Letras-Libras, gerou novas demandas comunicativas e a necessidade de ampliação do vocabulário acadêmico (Quadros, 2014). No Sertão Potiguar, esse movimento ganhou força com a implantação do Letras-Libras na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas, em 2013. A presença da universidade transformou a realidade linguística local, inserindo novas experiências de ensino, pesquisa e extensão que exigem adaptações constantes no repertório dos sinalizantes.

Simultaneamente, a língua mantém sua vitalidade no cotidiano por meio da Associação de Surdos de Caraúbas (ASCAR), fundada em 2016. Como ressaltam Menezes e Feitosa (2017) e Strobel (2018), as associações são espaços fundamentais de fortalecimento identitário e de transmissão da cultura surda, onde as práticas

linguísticas se desenvolvem de forma coletiva. É justamente na intersecção entre o ambiente acadêmico da UFERSA – com suas demandas por sinais-termo – e o convívio comunitário na ASCAR que a Libras circula, exigindo compreender como o seu léxico se organiza, se transforma e responde a essas diferentes necessidades sociais.

LÉXICO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS

O léxico constitui uma dimensão fundamental da organização de uma língua, reunindo unidades por meio das quais os sujeitos nomeiam e expressam os conhecimentos construídos socialmente (Biderman, 2001). Na Libras, esse repertório não é estático; ele acompanha as necessidades comunicativas dos sinalizantes. No ambiente universitário, por exemplo, a crescente participação de sujeitos surdos tem gerado demandas linguísticas específicas, impulsionando a criação e a difusão de sinais associados às novas experiências acadêmicas.

Além dessa ampliação, o funcionamento da Libras é atravessado pela variação linguística. Diferentes formas de sinalização para um mesmo conceito não configuram inadequações, mas reflexos dos grupos de sinalizantes e de seus contextos. Como aponta Castro Junior (2014), o estudo da variação lexical regional é indispensável, pois possibilita valorizar a diversidade da Libras e compreender como diferentes comunidades participam da construção e circulação de seus próprios repertórios.

No contexto do Sertão Potiguar, especificamente nas interações proporcionadas pela UFERSA e pela ASCAR, essas particularidades regionais se manifestam de forma latente. Por isso, a sistematização do corpus lexicográfico proposto neste capítulo não busca padronizar ou hierarquizar as diferenças encontradas, mas documentar a diversidade das práticas linguísticas locais. A partir dessa premissa, torna-se necessário avançar para a organização interna

desse repertório, estabelecendo, na seção seguinte, a distinção entre as unidades pertencentes ao léxico geral (sinais comuns) e aquelas próprias de contextos especializados (sinais-termo).

SINAIS COMUNS E SINAIS-TERMO: DO LÉXICO GERAL AO LÉXICO ESPECIALIZADO

A organização lexical da Libras compreende unidades pertencentes a diferentes contextos de uso. Com a expansão dos espaços acadêmicos ocupados por sujeitos surdos, Prometi (2020) destaca a necessidade de estruturação e ampliação do repertório lexical especializado para suprir lacunas em campos específicos do conhecimento. É a partir dessa demanda que se estabelece a distinção teórica central deste estudo: a diferença entre sinais comuns e sinais-termo.

O sinal comum integra o léxico geral da Libras, sendo amplamente reconhecido nas situações comunicativas cotidianas e sujeito às variações inerentes às práticas sociais (Garcia, 2021). Em contrapartida, o sinal-termo pertence ao léxico especializado. Conforme Faulstich (2016), essa unidade não se limita a traduzir uma palavra geral, mas expressa um conceito delimitado dentro de um domínio de especialidade, garantindo a precisão necessária para a representação e circulação de conhecimentos acadêmicos e científicos.

Essa distinção entre léxico comum e especializado reflete também campos de estudo distintos: enquanto os sinais comuns inserem-se no âmbito da Lexicologia e da Lexicografia da Libras, os sinais-termo são objetos da Terminologia e da Terminografia (Prometi, 2020; Garcia, 2021). No contexto universitário, a circulação de saberes exige precisão conceitual. Termos atrelados à organização acadêmica, componentes curriculares e áreas científicas tornam a constituição e circulação de sinais-termo essenciais para que conceitos especializados sejam expressos e compartilhados.

Para a constituição do corpus lexicográfico deste estudo, essa diferenciação opera como critério fundamental de análise. Os dados selecionados permitem observar tanto unidades do léxico geral quanto do contexto acadêmico especializado, analisando as formas de realização encontradas entre os sinalizantes do Sertão Potiguar. Nesse sentido, os sinais **WHATSAPP** e **TRABALHAR** são analisados nesta pesquisa como exemplos de sinais comuns, ao passo que **CRÉDITO** e **PRÉ-REQUISITO** ilustram sinais-termo.

A compreensão das funções destas diferentes unidades sustenta a organização do corpus, permitindo analisar os sinais em relação aos seus conceitos e contextos de uso. Contudo, a sistematização deste repertório transcende a análise linguística estrita; envolve também uma dimensão de registro e preservação das práticas locais, perspectiva que conduz à discussão sobre documentação e patrimônio linguístico da Libras, foco da próxima seção.

DOCUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA E PATRIMÔNIO LINGUÍSTICO DA LIBRAS

A documentação linguística, segundo Himmelmann (2006), consiste na produção de registros sistemáticos que possibilitam a preservação, descrição e análise de uma língua, transcendendo a mera coleta de dados isolados. No caso da Libras, essa abordagem assume particular relevância devido à sua modalidade visuoespacial. O registro visual permite observar aspectos linguísticos intrínsecos à produção dos sinais – como configurações de mão, movimentos e localização –, garantindo que a análise ocorra a partir das características próprias da língua de sinais, e não por simples correspondência com o português.

Para além da descrição estrutural, a documentação lexical atua como salvaguarda da memória e da identidade. Rossi (2025) situa o léxico das línguas de sinais em uma perspectiva de registro

do patrimônio histórico e cultural imaterial. Como os sinais refletem experiências compartilhadas, seu mapeamento documenta a história, as tradições e os valores da comunidade Surda. Registrar essas manifestações, resguardando a variação e evitando processos homogeneizadores, é fundamental para preservar a diversidade linguística e reconhecer o protagonismo dos surdos na manutenção e transformação do seu próprio repertório.

Essa articulação teórica fundamenta a construção do corpus lexicográfico deste capítulo. Ao registrar sinais comuns, sinais-termo e suas variações no contexto do Sertão Potiguar – especificamente nas interações ligadas à UFERSA e à ASCAR –, o estudo constitui uma memória documental das práticas locais. A sistematização desses dados cumpre, portanto, uma dupla função: valoriza o patrimônio linguístico da comunidade investigada e estabelece as bases para a descrição morfológica das unidades coletadas. A análise desses elementos constitutivos, com destaque para as configurações de mão, será o foco da seção seguinte.

AS CONFIGURAÇÕES DE MÃO NA DOCUMENTAÇÃO DOS SINAIS

A documentação da Libras exige a descrição de parâmetros próprios de sua modalidade visuoespacial, entre os quais a configuração de mão ocupa posição central na distinção e caracterização das unidades lexicais. Para sistematizar esse registro fonológico, o presente estudo adota o inventário de Barreto e Barreto (2025), composto por 111 configurações de mão. A utilização desse referencial permite organizar os dados do corpus de forma padronizada, descrevendo as formas assumidas pelas mãos juntamente com o ponto de articulação, o movimento e a expressão facial.

Mais do que uma função ilustrativa, o registro exato das configurações possibilita mapear a variação linguística sem hierarquizar os usos. Na análise do corpus, essa descrição será fundamental

para contrastar as diferentes realizações de um mesmo conceito documentadas na região. É o que permite observar, por exemplo, as variações de sinais comuns, como **WHATSAPP** (que alterna entre as configurações 46/67 e 111/59b) e **TRABALHAR**, bem como as especificidades de sinais-termo, a exemplo de **CRÉDITO** (configurações 36/67) e **PRÉ-REQUISITO** (configurações 2, 46 e 84). A identificação precisa desses parâmetros evidencia as particularidades de cada variante local.

Com essa fundamentação – que articula a expansão do léxico especializado, a documentação patrimonial e a descrição visuoespacial dos sinais –, encerra-se a discussão teórica deste estudo. A partir destas bases, a seção seguinte detalhará a **Metodologia**, apresentando o contexto investigado, os procedimentos adotados para a constituição do corpus e os critérios para a análise dos dados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva (Minayo, 2007; Gil, 2008). O objetivo central não é a mensuração estatística, mas a documentação, descrição e análise da organização e variação lexical da Libras utilizada pela comunidade surda de Caraúbas, no Sertão Potiguar. O contexto da pesquisa compreende espaços fundamentais de interação e circulação linguística no município, com destaque para a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e para a Associação de Surdos de Caraúbas (ASCAR).

Em consonância com a perspectiva de documentação linguística e patrimonial discutida por Himmelmann (2006) e Rossi (2025), a coleta de dados baseou-se no registro audiovisual das produções em Libras, resguardando as características inerentes à sua modalidade visuoespacial. Para fins de análise e constituição do

corpus lexicográfico, foram selecionadas quatro unidades: os sinais comuns **WHATSAPP** e **TRABALHAR** (representantes do léxico geral) e os sinais-termo **CRÉDITO** e **PRÉ-REQUISITO** (representantes do léxico especializado acadêmico).

Para a sistematização e descrição linguística, desenvolveu-se uma estrutura de fichamento organizada que contempla a identificação conceitual da unidade, o registro fotográfico estático e um QR Code de acesso ao registro audiovisual dinâmico. Essa articulação metodológica, semelhante à adotada por Rossi (2025), é indispensável para a visualização plena da execução do sinal e de suas variações paramétricas, que a imagem estática não capta por completo.

A descrição morfológica das unidades lexicais registradas foi realizada considerando os parâmetros de ponto de articulação, movimento, expressão facial e, centralmente, a configuração de mão, descrita com base no inventário de 111 configurações estabelecido por Barreto e Barreto (2025). As diferentes formas de realização documentadas para um mesmo conceito foram sistematicamente registradas em campos específicos dessas fichas. Este procedimento viabilizou não apenas a organização lexicográfica do corpus, mas sobretudo a identificação empírica das particularidades e da variação lexical que caracterizam a comunidade surda investigada, dados que serão apresentados a seguir.

ANÁLISE DE DADOS

A análise contempla quatro unidades lexicais documentadas no contexto da comunidade surda do Sertão Potiguar: os sinais comuns **WHATSAPP** e **TRABALHAR** e os sinais-termo **CRÉDITO** e **PRÉ-REQUISITO**. A organização considera a distinção entre léxico

geral e especializado, as características linguísticas dos sinais e as diferentes formas de realização registradas.

A descrição considera configuração de mão, ponto de articulação, movimento e expressão facial, utilizando Barreto e Barreto (2025) como referência para as configurações de mão. As variações são compreendidas como manifestações da diversidade lexical da Libras, em diálogo com Castro Junior (2014), enquanto o registro das unidades também se relaciona à documentação linguística e à preservação do patrimônio discutidas por Himmelmann (2006) e Rossi (2025).

Os sinais comuns pertencem ao léxico geral e circulam nas diferentes práticas comunicativas dos sinalizantes (Garcia, 2021).

Neste corpus, essa categoria é representada por **WHATSAPP** e **TRABALHAR**.

O sinal **WHATSAPP** integra o léxico comum por estar relacionado às práticas comunicativas cotidianas e às interações mediadas pelas tecnologias digitais.

Figura 3 - Ficha lexicográfica do sinal comum WHATSAPP

IMAGEM DO SINAL COMUM	QR CODE DO SINAL COMUM
	

	
CONCEITO: Refere-se a um aplicativo de comunicação digital que permite a troca de mensagens instantâneas por meio de dispositivos móveis e computadores conectados à internet.	
DESCRIÇÃO (SINAL): O sinal para "WHATSAPP" é realizado com a configuração de mão 46 e 67, com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é repetitivo com as direções para frente e para trás. A expressão facial é natural.	
DESCRIÇÃO SINAL NATAL: O sinal para "WHATSAPP" é realizado com a configuração de mão 111 e 59b, com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é repetitivo com as direções da direita para esquerda. A expressão facial é natural.	

Fonte: Elaboração própria (2026).

Na Figura 3, uma das realizações de **WHATSAPP** apresenta as configurações de mão **46 e 67**, ponto de articulação próximo ao corpo e movimento repetitivo para frente e para trás. A outra forma registrada apresenta as configurações **111 e 59b**, com movimento repetitivo da direita para a esquerda. As diferenças observadas evidenciam a variação lexical presente na Libras, aspecto valorizado por Castro Junior (2014). O registro das duas realizações permite, ainda, preservar informações acerca das práticas linguísticas documentadas, aproximando-se das perspectivas de documentação de Himmelmann (2006) e de registro patrimonial discutidas por Rossi (2025).

A segunda unidade do léxico comum corresponde ao sinal **TRABALHAR**, também presente nas práticas comunicativas cotidianas.

Figura 4 - Ficha lexicográfica do sinal comum TRABALHAR

IMAGEM DO SINAL COMUM	QR CODE DO SINAL COMUM
	
	
CONCEITO: Refere-se a qualquer atividade de estudo, pesquisa ou apresentação realizada pelo estudante na escola ou universidade para demonstrar aprendizagem sobre um tema.	
DESCRIÇÃO (SINAL): O sinal para "TRABALHAR" é realizado as configurações de mão 92 e 40, com ponto de articulação próximo ao corpo, com movimento repetitivo de direcionalidade horizontal para frente e para trás, mantendo expressão facial neutra.	
DESCRIÇÃO SINAL NATAL: O sinal para "TRABALHAR" é realizado com a configuração de mão 01 e 35, com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é repetitivo de direcionalidade vertical (para cima e para baixo), acompanhado de expressão facial neutra.	

Fonte: Elaboração própria (2026).

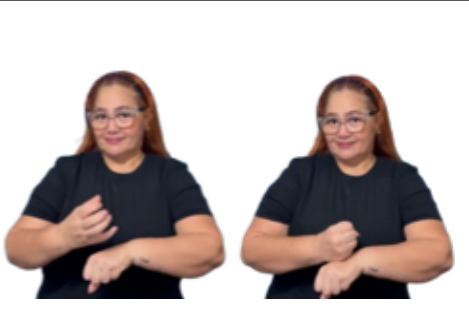
No corpus, uma realização de **TRABALHAR** apresenta as configurações de mão **92 e 40**, enquanto outra forma registrada utiliza as configurações **01 e 35**. A existência dessas formas distintas reforça a compreensão de que o léxico da Libras é dinâmico e sujeito à variação. Seu registro possibilita documentar diferenças observadas nas práticas linguísticas dos sinalizantes sem estabelecer uma delas como única forma legítima.

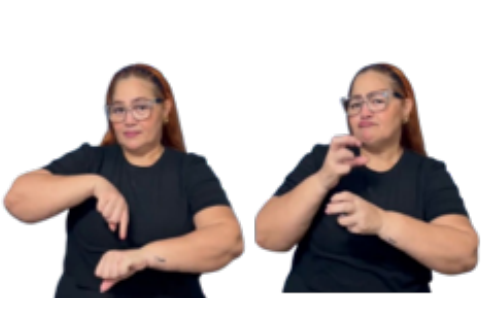
SINAIS-TERMO

Diferentemente dos sinais comuns, os sinais-termo estão relacionados ao léxico especializado e à representação de conceitos específicos de determinada área do conhecimento (Faulstich, 2016). No corpus, essa categoria é representada por **CRÉDITO** e **PRÉ-REQUISITO**, vinculados ao contexto acadêmico.

CRÉDITO é analisado como sinal-termo por representar um conceito específico da organização acadêmica.

Figura 5 - Ficha lexicográfica do sinal-termo CRÉDITO

IMAGEM DO SINAL COMUM	QR CODE DO SINAL COMUM
	

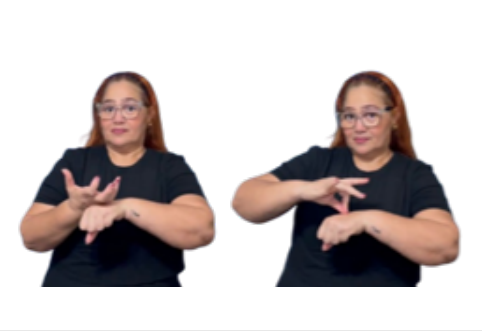
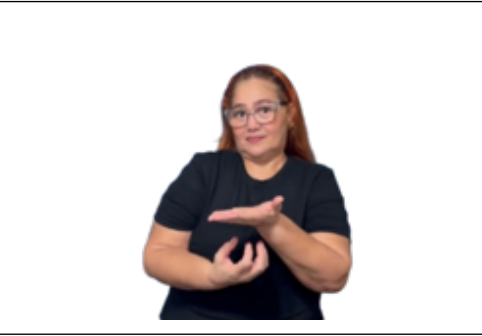
	
CONCEITO: Refere-se a representação a unidade de medida atribuída ao trabalho acadêmico realizado em um curso específico, baseada na carga horária das aulas e nas atividades relacionadas ao curso, e é utilizada para determinar o progresso do estudante em direção à conclusão do programa ou obtenção de um diploma.	
DESCRIÇÃO (SINAL): O sinal para "CRÉDITO" é realizado com duas configurações de mão diferentes, 36 e 67, com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é circular. A expressão facial é natural.	
DESCRIÇÃO SINAL NATAL: O sinal para "CRÉDITO" é realizado com duas configurações de mão diferentes, 01, 67 e 37 com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é circular. A expressão facial é como sopra.	

Fonte: Elaboração própria (2026).

Uma das formas documentadas para **CRÉDITO** apresenta as configurações de mão **36 e 67**. Sua presença no corpus evidencia a necessidade de unidades lexicais capazes de expressar conceitos especializados que circulem no ambiente universitário. Nesse sentido, o dado dialoga com Prometi (2020) acerca da ampliação dos repertórios lexicais acadêmicos da Libras e com Faulstich (2016) quanto à constituição dos sinais-termo.

O sinal-termo **PRÉ-REQUISITO** também pertence ao léxico especializado acadêmico, por representar um conceito relacionado à organização e ao percurso curricular.

Figura 6 - Sinal para Pré-Requisito

IMAGEM DO SINAL COMUM	QR CODE DO SINAL COMUM
	
	
CONCEITO: Refere-se aos conhecimentos ou habilidades necessários que devem ser adquiridos ou dominados antes de se inscrever em determinado curso ou disciplina acadêmica.	
DESCRIÇÃO (SINAL): O sinal para "PRÉ-REQUISITO" é realizado com três configurações de mão diferentes: 2, 46 e 84, com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é repetitivo, com direções para cima e para baixo. A expressão facial é natural.	
DESCRIÇÃO SINAL NATAL: O sinal para "PRÉ-REQUISITO" é realizado com duas configurações de mão diferentes: 36 e 40, com ponto de articulação próximo ao corpo. O movimento é repetitivo, com direções para cima e para baixo. A expressão facial é natural.	

Fonte: Elaboração própria (2026).

Na forma registrada no corpus, **PRÉ-REQUISITO** apresenta as configurações de mão **2, 46 e 84**. A documentação dessa unidade demonstra a presença de repertórios especializados no contexto

universitário e reforça a importância do registro de sinais-termo para a circulação de conhecimentos acadêmicos em Libras.

Em conjunto, as quatro unidades demonstram a coexistência entre léxico comum e especializado e evidenciam a diversidade das práticas linguísticas documentadas. O registro das diferentes realizações contribui para a descrição da Libras no contexto regional investigado e, conforme Rossi (2025), pode também colaborar para a preservação e valorização das produções linguísticas das comunidades Surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo cumpriu seu objetivo de documentar e analisar o léxico da Libras utilizado pela comunidade surda do Sertão Potiguar, confirmando a dinamicidade da língua por meio do registro fonológico de sinais comuns (**WHATSAPP** e **TRABALHAR**) e sinais-termo acadêmicos (**CRÉDITO** e **PRÉ-REQUISITO**). A análise evidenciou que a variação linguística – manifesta, sobretudo, nas alterações de configurações de mão e movimento – é um traço constitutivo e natural das práticas locais, afastando qualquer perspectiva de inadequação frente a um modelo padrão.

Ficou demonstrado, ainda, que o léxico responde ativamente às demandas de seus contextos de uso. Enquanto os sinais comuns garantem as interações cotidianas fluídas, a consolidação dos sinais-termo reflete o fortalecimento da Libras no Ensino Superior e a necessidade de precisão conceitual. Isso reforça a urgência de ampliar e registrar repertórios especializados, utilizando metodologias que respeitem a natureza visuoespacial da língua.

Por fim, para além da descrição morfológica, a constituição deste corpus lexicográfico cumpre um papel de salvaguarda. Ao documentar as variantes próprias de Caraúbas, a pesquisa atua na preservação da memória e do patrimônio linguístico cultural da comunidade Surda (Rossi, 2025). Espera-se que esta sistematização contribua para o reconhecimento da diversidade regional da Libras, dando visibilidade a esses sujeitos, e fomenta futuras pesquisas focadas no registro e na valorização de repertórios lexicais em diferentes contextos sociolinguísticos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Salvador: Universidade da Libras, 2025. v. 1.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística**: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto Varlibras**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17728>. Acesso em: 1 ago. 2026.

FAULSTICH, Enilde. Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na Língua Brasileira de Sinais. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius (org.). **Entre a Libras e o Português**: desafios face ao bilinguismo. Cascavel: Edunioeste; Londrina: Eduel, 2016. p. 69-81.

GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira. **Sinais-termo da área de Traumatologia e Ortopedia**: uma proposta de glossário bilíngue em Língua Portuguesa-Língua de Sinais Brasileira. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42558>. Acesso em: 1 ago. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIMMELMANN, Nikolaus P. Language documentation: what is it and what is it good for? In: GIPPERT, Jost; HIMMELMANN, Nikolaus P.; MOSEL, Ulrike (org.). **Essentials of language documentation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 1-30.

MENEZES, Jane Eire Silva Alencar de; FEITOSA, Cléia Rocha de Sousa. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PROMETI, Daniela. **Terminologia da Língua de Sinais Brasileira**: léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo contrastivo. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/38113>. Acesso em: 1 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

ROSSI, Aparecida Rocha. **Proposta de léxico alfabético semi-bilíngue (Libras/Português) de termos da Educação Bilíngue de Surdos**: possibilidades da Escola para Surdos Dulce de Oliveira de Uberaba-MG. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/53084>. Acesso em: 1 ago. 2026.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

Níascara Valesca do Nascimento Souza

Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. Mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Lattes: ID 9712715505047641

E-mail: niascara.souz@ufersa.edu.br

Patrícia Tuxi dos Santos

Docente da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

Lattes: ID 8079466991155659

E-mail: ptuxi@unb.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

A Botija 289, 290, 291, 297, 299, 304, 305, 306

A canção Aquarela 9, 12

acústica 311, 314, 322

acústica vocal 311

alunos surdos 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

análise composicional 10, 171

Análise do Discurso 98, 100, 105, 110, 200, 228, 235

análise linguística 13, 18, 20, 22, 29, 30, 32, 33, 34, 332

Análise Linguística/Semiótica 9, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 33

antítese 25, 30, 31

aprendizagem 16, 18, 46, 51, 89, 95, 142, 143, 145, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 202, 203, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 231, 234, 247, 249, 294, 296, 313, 318, 319, 320, 338

aquisição de vocabulário 159

argumentação 103, 175, 182, 198, 273, 281

arte livre 9, 64

assimetria 202

autoria 13, 15, 18, 19, 20, 30, 282

autotelicidade 65, 68, 69, 72, 76, 81

avaliação 39, 41, 50, 51, 53, 57, 58, 181, 185, 249

avaliação de estágio 39, 41

B

Bilinguismo 142, 146, 147

boletim de ocorrência 10, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 186, 188, 189, 193, 195, 196, 197

C

campo semântico 24, 29, 30

cena política 99

cidadania 144, 228, 231, 232, 235, 238, 240, 245, 247, 248, 250, 251, 254, 258

ciência vocal 310, 311

colaboração federativa 249

colonização britânica 203

comunidade linguística 177

comunidade surda 142, 147, 166, 326, 328, 334, 335, 342

concepção de estágio 39, 53, 54, 60

condições de produção 249

conhecimento científico 46, 49, 311, 316, 317, 321

conhecimento especializado 314

consciência crítica 127, 222

consciência linguística 13, 15, 19, 20, 31, 33

construção de sentidos 15, 22, 32, 35, 81, 293, 295, 305

conteúdo gramatical 159

contexto de produção 17

contexto de uso 313, 315

contextos de uso 14, 158, 328, 331, 332, 342

contexto sócio-histórico 174

continuidade das políticas públicas 249

corpo negro 11, 257, 263, 264, 265, 266, 269, 271, 273, 277, 279, 280, 281, 282, 283

corpus lexicográfico 11, 325, 328, 329, 330, 332, 333, 335, 343

criança 239, 253, 278, 289, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 306

criatividade 9, 24, 56, 57, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 132, 344

critérios de avaliação 41, 50, 57

cultura escolar 40

D

dança 86, 90, 125, 267, 286

desigualdades 145, 231, 232, 235, 238, 247, 249, 251, 262, 270

dimensão discursiva 14, 102, 104, 249, 251
dimensão simbólica 21
direito à educação 249
discurso 10, 14, 17, 69, 72, 75, 76, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 158, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 184, 188, 198, 199, 201, 202, 203, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 221, 222, 223, 230, 246, 247, 248, 249, 254
discurso de posse 98, 99, 100, 105, 107, 108, 109, 110, 111
discurso lacaniano 10, 201, 202, 203
documentação linguística 326, 329, 332, 334, 336
documento oficial 174
dramaturgia 291, 300, 302, 305, 306
dramaturgia visual 300, 302, 305

E

educação antirracista 11, 257, 258, 268, 272, 281, 282, 283, 285, 286
educação básica 49, 50, 154, 156, 160, 168, 203, 239, 240, 250, 258, 279
educação bilíngue 157, 160, 167
educação de surdos 141, 143, 145, 146, 166
educação profissional 48
efeito comunicativo 17
efeitos de sentido 14, 18, 30, 31, 33, 214, 235, 236, 246, 247
elementos cênicos 299, 302, 303, 308
empatia 10, 20, 31, 109, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138
ensino-aprendizagem 46, 51, 142, 143, 150, 152, 157, 166, 168, 247, 313, 318, 319
ensino de canto 310, 317, 321
ensino de inglês para surdos 10, 142, 150, 151, 153, 155, 158, 165, 166
ensino de língua portuguesa 13, 14, 15, 18, 28, 33
ensino de línguas 34, 142, 150, 151, 233
ensino médio 48, 160, 163, 239, 243, 253
ensino superior 41, 47, 60, 165

enunciação 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 177, 190, 254
enunciado 17, 100, 103, 108, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 188, 189, 196, 272
estágio supervisionado 39, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52
estrutura conceitual 313
ethos discursivo 98, 100, 103, 104, 109, 110
ethos republicano 10, 97, 98, 110
experiência 13, 14, 15, 19, 20, 33, 43, 45, 47, 57, 58, 69, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 106, 123, 125, 129, 135, 136, 270, 272, 273, 281, 289, 290, 291, 294, 295, 297, 304, 305, 307, 311
experiência cênica 289
experiência estética 123, 135, 136, 273, 281, 289, 290, 294, 297, 305, 307

F

fabulação 305
fabulações 11, 288, 289, 290, 291, 297, 299, 300
falante não-nativo 222
falante nativo 202, 203, 204, 205, 217, 218, 219, 220, 221, 223
fenômenos técnicos 314
ficha de acompanhamento 9, 38
fichas de acompanhamento 39
figuras de linguagem 22, 31, 314
filosofia 10, 30, 43, 61, 70, 95, 119, 135, 137, 146, 185, 198, 206, 272, 285, 311, 317, 320, 321
fisiologia 311, 314
fisiologia vocal 314
formação cidadã 232, 234, 246, 249
formação de professores 35, 42, 43, 45, 49, 226, 231
formação docente 19, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 52, 168
formação inicial docente 39, 41, 42, 44, 45, 56, 60
formação profissional 43, 44, 54, 62, 87
fruição artística 66

G

gênero discursivo 10, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 188, 189, 193, 196, 197

gêneros do discurso 175, 176, 198

gestão educacional 49, 249

globalização 142, 203, 204

gramática tradicional 16

I

identidade profissional 249

ideologia 202, 203, 204, 205, 217, 221, 230, 234, 249, 255

imaginário 158, 206, 208, 209, 223, 267, 268, 293, 295, 301, 302

imaginários nordestinos 11, 300, 305

inclusão 141, 142, 144, 147, 148, 150, 152, 159, 161, 162, 164, 167, 169, 228, 230, 231, 232, 234, 238, 239, 245, 247, 248, 250, 268

infância 77, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 305, 306, 307

inglês escrito 157, 160

inglês instrumental 160

institucionalização 40, 249

instituições de ensino superior 41, 60

interação 16, 17, 19, 35, 40, 57, 94, 149, 159, 174, 175, 177, 188, 210, 211, 213, 234, 237, 255, 300, 334

interlocutores 17, 175, 180, 195, 249

Internet 203, 204, 205, 216, 217, 218

invenção desobediente 9

J

jargão 311

jogos de linguagem 11, 309, 310, 312, 318, 319, 321

L

laços discursivos 202, 221

legendagem 160

legitimidade 73, 101, 107, 111, 114, 197, 262

leitor estético 15, 30

leitura crítica 13, 33, 151

leitura em língua inglesa 154, 160, 167

leitura estética 32

leitura reflexiva 19

Letras-Libras 329

léxico 110, 111, 247, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 344

léxico visual bilíngue 344

Libras 11, 142, 143, 147, 148, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 339, 340, 342, 343, 344

Língua Brasileira de Sinais 142, 167, 326, 327, 343, 344

linguagem comum 136, 313

linguagem jurídica 248

linguagem metafórica 314

língua inglesa 10, 141, 142, 143, 149, 150, 152, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 201, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 217, 220, 221, 222, 223

língua portuguesa 13, 14, 15, 16, 18, 19, 28, 33, 35, 146, 149, 162, 163, 164, 168, 241

línguas adicionais 142, 168

linguística aplicada 231, 255

Linguística Textual 172, 180, 198, 199

livros 79, 148, 203, 204, 215, 216, 217, 218

M

manifestações artísticas 66, 68

materiais de circulação pública 289

materiais didáticos 10, 149, 201, 202, 203, 204, 205, 216, 221

materiais didáticos digitais 10, 201, 202, 205, 216, 221

memórias 289, 290, 291, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305

mercado de arte 75, 78

metáfora 18, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Ministério Público 175

monitoramento 249

N

narrativa 25, 180, 181, 185, 190, 193, 195, 196, 197, 290, 298, 299, 302

negociação de sentidos 19

norte global 202, 203, 204

O

organização educacional 246, 249

P

participação social 249
patrimônio linguístico 11, 325, 326, 328, 332, 333, 343
pedagogia vocal 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322
pensamento hegemônico 202
personificação 26, 31
perspectiva inclusiva 154, 159, 168, 311
pesquisa-ação 160, 162
planejamento a longo prazo 249
PNE 240, 245, 249, 254
polissemia 312
política de linguagem 249
políticas educacionais 47, 228, 233, 237, 251
políticas linguísticas 165, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 251, 254, 255
políticas públicas 156, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 242, 249, 250, 252, 254
políticas públicas educacionais 231, 249, 250, 252
prática pedagógica 9, 19, 85, 93, 234, 258
práticas discursivas 175, 229, 235, 236
práticas educativas 40, 236, 285
práticas inclusivas 51
prática social 13, 16, 17, 21, 33, 222, 231, 234
precisão terminológica 66
processo de criação 289
processo formativo 39, 44, 50, 54, 60, 86, 87, 89, 92, 93
processos formativos 9, 86
produção de frases 159
produção de sentidos 13, 16, 18, 209, 249, 291
produção vocal 313
produtivismo 65, 69, 71, 72, 80
psicanálise 202, 203, 205, 206, 208, 211

R

racismo 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 279, 283, 284
recursos visuais 141, 158, 159, 160, 161, 162, 164

regime de colaboração 239, 249
relações de poder 210, 211, 214, 221, 222, 223, 231, 248
relações sociais 209, 235
repertório 89, 136, 258, 267, 298, 315, 329, 330, 331, 332, 333
representação 31, 32, 90, 101, 122, 207, 209, 279, 290, 296, 327, 331, 339, 340
ruptura política 10, 97, 98, 107, 110

S

saberes curriculares 44, 45, 46, 54, 58, 59
saberes disciplinares 44, 54, 60
saberes docentes 39, 41, 42, 44, 54, 60
saberes experienciais 44, 45
saberes formativos 39, 41
saberes profissionais 44
saberes teóricos 40
segunda língua 147, 148, 158, 160
semiótica 13, 18, 31, 32, 258
sentidos 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 34, 35, 81, 101, 174, 176, 209, 228, 229, 236, 237, 245, 248, 249, 251, 281, 282, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 297, 299, 305, 306
sequência didática 153, 154, 159, 160, 161, 167
sequências didáticas adaptadas 141
significado 13, 14, 19, 163, 311, 312, 313, 315, 319, 320
sinais comuns 11, 325, 326, 328, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 339, 342
sinais-termo 11, 325, 326, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 339, 340, 342, 343, 344
sinais-termo musicais 344
sinalização 52, 55, 146, 167, 328, 330
SNE 239, 245, 249, 253
subjetividade 19, 76, 79, 80, 235, 236, 237
sujeito democrático 249
surdez 143, 144, 145, 146, 156, 160, 166, 167
T
teatro para as infâncias 296

técnica 10, 20, 22, 33, 39, 53, 54, 60, 109, 119, 127, 129, 133, 134,
135, 137, 177, 179, 190, 278, 319, 321, 322
tensões de poder 202, 203, 205
terminologia 11, 66, 309, 312, 316, 318, 319, 320, 321, 322
terminologia do canto 11, 309, 319, 320, 321
termos científicos 314
termos metafóricos 314
texto literário-musical 13, 15, 21, 30, 33
tradições 270, 278, 289, 290, 291, 297, 299, 301, 305, 333
tradução simultânea 158, 159

U

unidade de comunicação 174, 175, 178
unidades lexicais 326, 327, 328, 333, 335, 340

V

variação do significado 313
variação linguística 326, 329, 330, 333, 342
vocabulário acadêmico 329
voz 9, 34, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 114, 122, 132,
135, 190, 259, 280, 298, 311, 312, 313, 315, 316, 317,
318, 322, 323
voz cantada 311, 312, 313, 318, 322

4

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA