

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 57

Ano 21

Volume 1 – Letras e Artes

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº57 – vol. 1 – Letras e Artes – 142p. (outubro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adriana Corrêa – A Língua Brasileira de Sinais em histórias da Turma da Mônica	04
02	Ana Livia Pereira da Cruz et al – Vivências e caminhos para a educação linguística em língua adicional no Ensino Fundamental I: um relato sobre a experiência da oficina de francês	12
03	Ana Maria Bezerra da Silva et al – O ensino dos gêneros <i>conto</i> e <i>podcast</i> : uma análise de propostas de produção textual em livro didático de língua portuguesa	21
04	Bruno Gomes Pereira – Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa: experiências com acadêmicos de uma universidade federal	30
05	Emanuel Teixeira da Silva et al – Gênero charge: representações sociossemióticas em contextos de subalternidade	38
06	Emerson Bras de Santana Júnior e Moisés Monteiro de Melo Neto – O comportamento feminino: a patologia enquanto metáfora social em <i>A vegetariana</i> (2007) e <i>Sono</i> (1989)	49
07	Francisco Romário Paz Carvalho et al – Recategorização e construção de sentidos em textos que circulam no <i>Instagram</i>	57
08	Hélder Sousa Santos e Júlia Vitória Ribeiro Xavier – O discurso da mulher negra na telenovela brasileira " <i>Vai na fé</i> "	68
09	Isaías dos Santos Ildebrand et al – Muito além da resposta certa: letramento científico e multimodalidade na escola	81
10	Isaías dos Santos Ildebrand et al – Docência compartilhada na formação de professores de línguas: um imperativo para o século XXI	87
11	José Romário Pereira da Silva e Joseane Oliveira – Ensino de gramática e metodologias ativas: reflexões para o professor de língua inglesa	93
12	Lucas Correia Gonçalves – Harmonias dissidentes: a diversidade musical e o engajamento cultural na música brasileira dos anos 60	100
13	Luisa dos Santos Nunes Branco e Alberto D'Ávila Coelho – Entre educação e arte: aproximações fabulatórias artistadoras	108
14	Lukas Nascimento Santana et al – A história da criação em Machado de Assis: uma abordagem intertextual	117
15	Maria Monalisa da Silva e Joseane de Souza Oliveira – Crenças de alunos egressos acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma universidade pública	126
16	Yasmin Soares Martins e Joseane de Souza Oliveira – O discurso político e as questões de gênero e sexualidade: uma análise de postagens da Deputada Erika Hilton no X	134

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM HISTÓRIAS DA TURMA DA MÔNICA

Adriana Corrêa¹

Resumo

Este artigo busca analisar como é representada a comunicação em Língua Brasileira de Sinais, a Libras em duas histórias da Turma da Mônica, que são “Aprendendo a falar com as mãos” e “Nessa turma todos têm voz”, publicadas em 2006 e 2023, respectivamente. Trata-se de uma pesquisa exploratória, pautada em textos científicos que abordam o tema nas referidas histórias, portanto, com fontes de dados bibliográficos e documentais, que foram analisados em uma abordagem qualitativa. Os resultados indicam a modificação da representação da comunicação em Libras do uso do alfabeto manual e de pouca ênfase à apresentação de sinais da Libras para a tradução de informações da Libras para o Português e o ensino de sinais em situações dialógicas com a personagem surda.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Libras; Surdo.

Abstract

This article seeks to analyze how communication in Brazilian Sign Language (Libras) is represented in two stories from the Monica's Gang, “Learning to speak with your hands” and “In this gang, everyone has a voice”, published in 2006 and 2023, respectively. This is an exploratory study, based on scientific texts that address the theme in these stories, therefore, with bibliographic and documentary data sources, which were analyzed in a qualitative approach. The results indicate a change in the representation of communication in Libras from the use of the manual alphabet and little emphasis on the presentation of Libras signs to the translation of information from Libras into Portuguese and the teaching of signs in dialogic situations with the deaf character.

Keywords: Comics; Libras; Deaf.

Introdução

Na atualidade, as histórias englobam personagens que apresentam características diversas e essa representação contribui para a internalização de formas de ser de interagir diferentes que, por sua vez, permitem a reflexão e a apropriação de saberes que favorecem valorizam e acolhem a diversidade humana. Entre estes personagens há o surdo, uma pessoa que devido a perda auditiva, interage e constrói conhecimentos por meio da visualidade (Brasil, 2005). Em função disso, a experiência visual do surdo é entendida por Perlin e Miranda (2003) como a substituição da audição pela visão na construção de si e na relação social, é a característica que define estas pessoas. Por ter esta singularidade, os surdos desenvolveram línguas expressas na modalidade visual espacial (Brasil, 2005).

Neste sentido, para compreender as particularidades destas pessoas e desenvolver habilidades que favoreçam a comunicação com elas, vários recursos podem ser utilizados como mediadores da apropriação destas informações e do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

¹ Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Bacharel em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Entre estes, é possível citar as Histórias em Quadrinhos (HQs) que trazem narrativas curtas, com a interação entre imagem e texto escrito na composição da mensagem e, por isso, além de favorecerem o acesso à informação, são recursos que, devido ao apelo visual, podem estimular a leitura de surdos e ouvintes.

Assim, entender as representações da Libras nestas HQs é relevante para que o professor possa selecionar estes textos e propor atividades e discussões que possam ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir para a valorização da Libras a partir do entendimento de que se trata de uma língua completa e complexa, como afirma Quadros e Karnopp (2004), do mesmo modo que as línguas orais.

Desta maneira, este estudo buscou identificar as representações da Libras em duas HQs da Turma da Mônica que foram selecionadas em função de apresentarem dois personagens surdos sinalizantes da Libras: o Humberto e a Sueli. Para isso, conforme a classificação de Prodanov e Freitas (2013), foi realizada uma pesquisa exploratória, com dados bibliográficos e documentais, analisados em uma abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica ocorreu no primeiro momento, durante a análise de monografias, artigos publicados em periódicos e outros trabalhos científicos que discutem o tema. No segundo momento, foi empreendida uma pesquisa documental nas HQs da Turma da Mônica. A investigação é exploratória, no que se refere aos objetivos porque os dados permitem ampliar o conhecimento sobre a temática e estes foram analisados em uma abordagem qualitativa.

Este artigo traz três seções subsequentes à introdução: a primeira discute os conceitos de surdos e de Libras e respectiva representação nas HQs; a segunda analisa a marcação da Libras em duas HQs da Turma da Mônica; e a terceira compreende as considerações finais.

O surdo, a Libras e as histórias em quadrinhos

A pessoa surda é definida no Decreto nº 5.626/2005, no Art. 2º, como aquela que tem perda auditiva, interage e apreende o mundo pela experiência visual, compartilha a cultura surda e se comunica por uma língua de sinais. (Brasil, 2005, p. 1). No Brasil, a Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, e a entende como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Brasil, 2002).

Logo, ao interagir com a pessoa surda ou com as representações que se faz dela nas HQs implica em conhecer as marcas da experiência visual e do uso do sistema visual-gestual, a exemplo da Libras. Sobre isso, Quadros e Karnopp (2004, p. 35) destacam que a Libras dispõe de “[...] uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos lingüísticos”. Logo, como afirma Gesser (2009) trata-se de uma língua na qual é possível abordar conceitos concretos, abstratos, sentimentos entre outras possibilidades comunicativas da língua.

Para isso, baseia-se em níveis de organização complexos que abrangem diferentes níveis, entre eles há o fonético, que estuda as unidades mínimas formadoras do sinal; o fonológico, que identifica os traços distintivos dos sinais e a sua relação com a comunicação; o morfológico, que se debruça sobre a combinação dos elementos formadores dos sinais; e sintático, que investiga a estrutura e a organização da oração. (Quadros; Karnopp, 2004).

Sobre os níveis supracitados, este estudo se deterá no fonológico que pode ser observado com maior clareza nos registros imagéticos. Ferreira (2010), baseada nos estudos de Stokoe (1965), descreveu três parâmetros fonológicos primários da Libras que são: a configuração das mãos, ou seja, a forma que a mão se encontra quando se realiza o sinal; o ponto de articulação - chamado de locação por Quadros e Karnopp (2004) – que é o local no corpo ou no espaço onde se realiza o sinal; e o movimento que engloba desde o tipo, a direcionalidade, a frequência até a sua presença ou ausência.

No que se refere aos parâmetros secundários, Ferreira (2010) destaca a disposição das mãos e os componentes não-manuais. A disposição das mãos envolve: a) a realização do sinal por uma ou pelas duas mãos; b) a direção que a palma da mão no momento da produção do sinal; c) o local e tipo de contato da palma da mão durante a sinalização. Já o componente não-manual engloba as expressões faciais e do corpo que contribuem para o significado.

Um aspecto a ser destacado por Quadros e Karnopp (2004) é a representação das letras através de formas da mão, que são conhecidas como alfabeto manual. Para Gesser (2009, p. 29) a função deste recurso é “soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas. E algum vocábulo não existente na língua de sinais que ainda não tenha sinal”. Com isso, ele representa uma das possibilidades expressivas da Libras para as palavras que estão em processo de construção ou socialização dos sinais correspondentes.

Bigogno (2023, p. 276) explica que: “O contexto de vida das pessoas com surdez é caracterizado pela apreensão diferente de mundo (predominantemente visual), pela dificuldade na comunicação, preconceito e segregação. Poucas pessoas que não são surdas dominam a Libras e ainda há aqueles que a desconhecem.” Assim, é fundamental que as discussões sobre as diferenças linguísticas e culturais sejam trabalhadas na escola, de maneira a promover o desenvolvimento de indivíduos acolhedores e comprometidos com práticas, além disso promovam a inclusão social. Para isso, um dos recursos que podem ser mediadores nesta prática são as HQs, entre elas, aquelas que abordam as histórias da Turma da Mônica.

Sobre isso, Magalhães e Campos (2017, p. 238), ao analisarem a história “Aprendendo a falar com as mãos”, de Sousa (2006) explicam que:

[...] ao apresentar a LIBRAS na produção textual tendo por base o gênero história em quadrinhos, Maurício de Souza, convocou a sociedade editorial a lançar um olhar mais apurado em relação ao respeito com aqueles que se apropriaram de uma língua gesto-visual como instrumento de comunicação com o mundo social.

As autoras destacam ainda que estas produções evidenciam o uso da Libras, discutem a inclusão do surdo e incentivam o aprendizado desta língua pelos ouvintes. Para isso, Maurício de Sousa criou dois personagens que interagem por meio da Libras: Humberto e Sueli. Humberto foi criado em 1960 e ora comunica-se em Libras e em outros momentos usa gestos, uma representação que ainda conforme Belém (2023, p. 18) “[...] possivelmente retirou o modelo de um menino “mudo”, segundo a ideia ou representação da criança com dificuldades de se comunicar verbalmente, pré-existente no imaginário social coletivo”.

Sueli, por sua vez, foi criada em 2022 e, no processo de composição da personagem, contou com uma equipe multiprofissional composta por integrantes do estúdio Maurício de Sousa Produções e da Divisão de Educação e Reabilitação do Distúrbios da Comunicação (Derdic) vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a PUC-SP (Andrade, 2022). Nesta personagem, o uso da Libras é uma característica que a define o que valoriza o aprendizado desta língua pelos ouvintes.

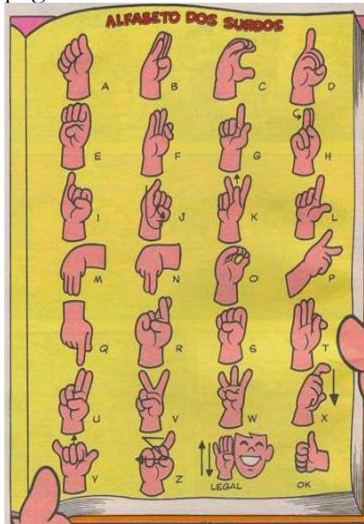
Nas histórias com estes personagens a comunicação, por meio da Libras, é realizada das formas que serão destacadas a seguir.

Interação dos personagens Humberto e Sueli

A composição dos personagens Humberto e Sueli trazem implicações na seleção das suas formas de comunicação com os demais personagens da turma e, conseqüentemente, na apresentação da Libras nas histórias. Para esta discussão, foram selecionadas duas HQs nas quais os personagens Humberto e Sueli são representados como surdos sinalizantes da Libras, são elas: “Aprendendo a falar com as mãos” (Sousa, 2006) e “Turma da Mônica: Nessa turma todos têm voz” (Sousa, 2023).

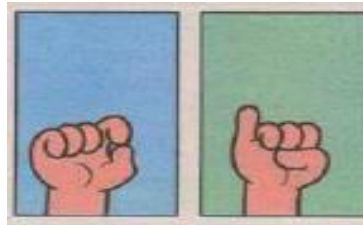
Na história “Aprendendo a falar com as mãos” a Libras é representada de três formas: com o uso do alfabeto manual (Figura 1), com a imagem do sinal em Libras (Figura 2) e com o balão de comunicação que indica a interação por meio da língua de sinais (Figura 3).

Figura 1 – Representação da página do livro do Humberto



Fonte: Sousa, 2006, p. 38.

Figura 2 – Uso do alfabeto manual nas letras “o” e “i”



Fonte: Sousa, 2006, p. 39.

Figura 3 – Página final da história



Fonte: Sousa, 2006, p. 42.

As Figuras 1 e 2 aparecem no decorrer da história e trazem as letras do alfabeto manual e dois sinais: “legal” e “ok” (Figura 1) e uma palavra “oi” representada pelas letras “o” e “i”. A Figura 3, que indica a página final da história, destaca a palavra “amo” na primeira linha e “vocês”, na segunda linha, ambas representadas pelo alfabeto manual. Sobre isso, Magalhães e Campos (2017, p. 234 - 235) analisam que:

O preocupante é que a LIBRAS se resume, apenas, na apresentação da datilologia e/ou soletração utilizando do alfabeto manual, ou seja, estão em evidência às 26 (vinte e seis) configurações de mãos. Havendo inclusive, na página 38 as imagens deste alfabeto, insinuando que este é o real signo desta língua, o que empobrece e descaracteriza uso de tantos outros sinais que poderia ter aparecido na história. A exemplo do sinal “legal”.

Deste modo, mesmo havendo sinais que representam estas palavras, o autor optou por enfatizar do alfabeto manual o que pode divulgar a informação de que a Libras é incompleta e se restringe a estes sinais, o que Gesser (2009) esclarece como sendo dois mitos sobre este sistema linguístico. Ainda nesta história, foi possível observar outras duas marcações da língua de sinais que foram o uso de sinais (Figura 4) e a inserção de um balão de comunicação indicativo de que a sinalização em Libras foi traduzida para o português neste balão de comunicação (Figura 5 e 6).

Figura 4 – Humberto sinaliza “oi” para Magali



Fonte: Sousa, 2006, p. 35.

Figura 5 – Balão de comunicação diferenciado



Fonte: Sousa, 2006, p. 40.

Figura 6 – Indicação do uso de sinais na fala da Magali



Fonte: Sousa, 2006, p. 40.

A Figura 4 retrata um momento no qual Humberto tenta interagir com Magali usando o sinal “oi” em Libras, no entanto, este sinal só é perceptível aos usuários desta língua de sinais, tendo em vista que não é contemplado nos sinais apresentados na página do livro de Libras que aparece na página 38 (Figura 2). Há, nesta cena, a representação da configuração de mãos, do ponto de articulação, do movimento e das expressões não-manuais que são parâmetros para a produção do sinal. Contudo, uma reflexão que se faz do parâmetro movimento é que as representações dos movimentos dos sinais são expressas de maneira única, ou seja, por dois semicírculos paralelos ao lado das mãos e cabeça. Já a modificação das configurações de mãos, durante a sinalização, ocorre para mudança da posição dos dedos de sublinhado para o traço cheio, como é possível identificar nas Figuras 5 e 6.

É relevante destacar que, nas Figuras 5 e 6, não foi possível relacionar a representação manual dos personagens com um ou mais sinais que compõem a informação expressa no balão de fala em Libras. Assim, sobre a relação entre a representação manual e o balão, é possível tecer a seguinte reflexão: a informação imagética da sinalização não permite a associação de um ou mais sinais em Libras à informação expressa no balão de comunicação. Em outras palavras, essa representação privilegia a expressão das informações em Língua Portuguesa em detrimento de se constituir em um espaço de divulgação dos sinais em Libras.

No que se trata da representação da fala sinalizada, presente nas Figuras 5 e 6, Belém (2023, p. 37) explica que “[...] os balões de fala, que possuem uma formatação devidamente convencionada pelos quadrinistas, assume uma nova formatação, específica para pontuar que o texto, embora escrito dentro deles, não está sendo articulado pela boca, e sim, em Língua de Sinais.” Em complementaridade, Amorim, Araújo, Souza (2017) observam que este balão tem o formato de dedos, o que remete à sinalização em Libras. Ainda sobre este ponto, é possível notar que os balões de comunicação de falas em Libras fazem a indicação do personagem apontando para as suas mãos, ao passo que os balões que indicam a fala oralizada têm os pontos de indicação do personagem voltados para a boca.

Sobre a forma da representação da Libras selecionada pelo autor nesta história, Magalhães e Campos (2017, p. 237 - 238) destacam que:

[...] a LIBRAS deve aparecer com mais propriedade nos diálogos, não só no formato alfabeto manual (datilologia e soletração) com os próprios sinais desta língua, pois esta seria uma possibilidade de apresentação mais elaborada, mais rica linguisticamente, mais sociodiscursivas e mais significativas à textual constituição sociocultural dos indivíduos surdos que as lerão.

Situação diferente é observada com Sueli, descrita por Belém (2023) como uma personagem que representa uma criança surda sinalizante da Libras. Na história “Turma da Mônica: nessa turma todos têm voz” publicada em 2023, a ênfase desloca-se para a tradução para o português realizada pelo irmão da personagem (Figura 7) e para a apresentação de sinais que podem ser aprendidos pelo leitor (Figura 8).

Figura 7 – Lipe interpreta a sinalização de Sueli



Fonte: Sousa, 2023, p. 12.

Figura 8 – Sueli apresenta sinais em Libras



Fonte: Sousa, 2023, p. 18.

Na narrativa, Sueli é a única pessoa surda da família, mas os seus pais e irmãos interagem com ela por meio da Libras. É notório que a história reflete um grupo social – colegas da escola – composto por maioria ouvinte não sinalizante, logo, a inserção da Libras precisa ser gradual o que é contemplado na história pois, no primeiro momento, Lipe traduz as informações e, no decorrer da trama, os colegas passam a interagir com ela e aprender a Libras.

No que se refere à marcação da Libras no texto há um destaque para a representação de um sinal em detrimento de frases e para a informação traduzida da Libras para o português pelo irmão de Sueli. Próximo ao fim da narrativa, Sueli apresenta o sinal pessoal, ou seja, o sinal que representa cada personagem e a interação com personagens ouvintes passa a ocorrer sem a mediação do irmão de Sueli.

É relevante destacar que os balões de interação para falas sinalizadas destacados anteriormente não são encontrados nesta história, assim como a referência e uso do alfabeto manual, conforme encontrado na história “Aprendendo a falar com as mãos”, publicado em 2006. Deste modo, há a presença maior da Libras, o que foi destacado por Magalhães e Campos (2017) como uma melhoria que deveria ser contemplada nas HQs desta turma.

Dessa forma, ao analisar as HQs, é possível constatar que as histórias contribuem para difundir a Libras, contudo, na HQ que apresenta a personagem Sueli há mais elementos que valorizam esta língua de sinais.

Além dos aspectos citados, é preciso destacar que os familiares de Sueli são ouvintes e também usam a Libras; ademais o aprendizado desta língua ocorre a partir do contato com a personagem surda, o que difere da história de Humberto que por ser o único sinalizante e o aprendizado da Libras ocorreu através do estudo de um livro de Libras.

É possível ressaltar ainda o deslocamento de marcas que se aproximavam da fala para a inserção de elementos e práticas próprios do uso de uma língua visual-espacial. Na HQ de 2006, a comunicação em Libras foi representada por um balão de comunicação que trazia a tradução das informações sinalizadas e pouco espaço para o aprendizado de sinais da Libras. Já na HQ de 2023, a tradução das falas da Sueli pelo irmão minimiza o impacto do uso do Português como forma de representar a Libras e demonstra, como afirma Gesser (2009) e Quadros e Karnopp (2004), o caráter expressivo e a complexidade desta língua de sinais.

Deste modo, ao analisar estas produções, é possível observar uma evolução na apresentação da Libras nas HQs da Turma da Mônica ao enfatizar a experiência visual de Sueli e valorizar o uso desta língua de sinais. Outrossim, ao perceber os personagens ouvintes interagindo com Sueli, há o estímulo da quebra da barreira na comunicação, uma dificuldade citada por Bigogno (2023) para a inclusão do surdo.

Considerações finais

Neste artigo, foi realizada a análise de duas HQs da Turma da Mônica que trazem marcações diferenciadas para o uso da Libras. Neste processo, o primeiro aspecto que se destaca é a construção do personagem que, no caso de Humberto, derivou da percepção social do autor que foi transposta para as histórias e, por isso, trouxe uma concepção equivocada da Libras reforçando mitos socialmente compartilhados. Sueli, por sua vez, por contar com o suporte de uma equipe composta por profissionais especializados, aborda a Libras como uma língua completa e complexa diferente do português.

No que se trata da representação da Libras, é possível observar que, na HQ de 2006, a sinalização de Humberto traz um balão de comunicação diferente, mas a representação é escrita em português. Já Sueli, na HQ de 2023, tem a sinalização mediada pela tradução de Liipe, o que distancia a ideia de uma relação direta em Libras e Português.

A permanência, nas duas HQs, está na marcação de movimentações e configurações de mão para indicar a sinalização em Libras. No entanto, é relevante destacar que, na história de 2023, há mais espaço para o aprendizado de sinais em Libras pelo leitor e a compreensão de que a interação com o surdo permite a apropriação desta língua de sinais, em detrimento da HQ de 2006 em que o destaque foi dado para o alfabeto manual e para o aprendizado mediado pelo livro de Libras.

Em síntese, é notória a evolução da percepção e da marca da Libras nas duas HQs e que a construção e representação da Libras nas histórias que envolvem a Sueli aproximam-se das características desta língua descritas por Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009) e Ferreira (2010), o que contribui para apresentar aos leitores elementos que indiquem as características da Libras, valorizem este sistema linguístico e contribuam para a inclusão do surdo.

Referências

AMORIM, Gildete.; ARAÚJO, Clara Santos Henriques de.; SOUZA, Juliana Santos de. “Hum-hum”: representação de personagens surdos nas histórias em quadrinhos. *In: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: Produzindo conhecimento e integrando saberes*, 1., 2017. **Anais [...]**. Niterói – RJ: [s. n.], 2017, p. 1 - 16.

- ANDRADE, Bete. Turma da Mônica lança personagem surda com apoio da Derdic: Sueli é uma garota de 9 anos, fã de esportes. **Jornal da PUC – SP: cidadania e sociedade**. 12 maio 2022. Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/turma-da-monica-lancapersonagem-surda-com-apoio-da-derdic> Acesso em: 21 jul. 2024.
- BELÉM, Márcio Messias. **As representações de personagens não-falantes da Turma da Mônica nas perspectivas da Linguística Sistêmica-Funcional e da Gramática do Design Visual**. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação Bilíngue) – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2023. 70p.
- BIGOGNO, Paula Guedes. Cultura, comunidade e identidade surda: O que querem os surdos? **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v. 3, n. 2, p. 268-285, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1376> Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 15 set. 2024.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GESSER, Audrei. **Libras: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MAGALHÃES, Rozilda Almeida Neves.; CAMPOS, Lucas Santos. Com os quadrinhos nas mãos: humor e Libras na Turma da Mônica. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 15, Dossiê: linguagem humorística, p. 218 – 240, 2017.
- PERLIN, Gladis.; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249/15462> Acesso em: 15 set. 2024.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOUSA, Mauricio de. **Aprendendo a Falar com as Mãos. Mônica: Que fim levou o Sansão?**. nº 239, Ed. Maurício de Sousa, São Paulo, p. 35 – 42, 2006.
- SOUSA, Mauricio de. **Turma da Mônica: nessa turma, todos têm voz**. n. 31, Tamboré/SP, Panini Comics, maio, p. 1 – 18, 2023.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

VIVÊNCIAS E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ADICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE FRANCÊS

Ana Livia Pereira da Cruz²
Kamila Viana Boechat Soares³
Camilla dos Santos Ferreira⁴
Thaís Feitosa de Almeida⁵

Resumo

Este relato de experiência propõe reflexões sobre o projeto “Oficina de francês: formação docente e educação em línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental”. Com o objetivo de oferecer formação docente inicial a estudantes de licenciatura, foram desenvolvidas oficinas com alunos do primeiro ciclo de uma escola pública de Niterói/RJ. Fundamentadas no conceito de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005; Freitas, 2021) e nos trabalhos de Leffa e Irala (2014) e Geraldi (2006), as oficinas trataram de questões sociais e étnico-raciais por meio de jogos, brincadeiras e narrativas. Observou-se contribuição significativa na formação das bolsistas e aumento da motivação dos alunos.

Palavras-chave: língua adicional; francês; anos iniciais do ensino fundamental; educação linguística.

Resumen

Este relato de experiencia propone reflexiones sobre el proyecto “Oficina de francés: formación docente e educação em línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental”. Con el objetivo de ofrecer formación docente inicial a estudiantes de licenciatura, se desarrollaron talleres con alumnos del primer ciclo de una escuela pública de Niterói/RJ. Basados en el concepto de educación lingüística (Bagno; Rangel, 2005; Freitas, 2021) y en los trabajos de Leffa e Irala (2014) y Geraldi (2006), los talleres abordaron cuestiones sociales y étnico-raciales por medio de juegos, actividades lúdicas y narrativas. Se observó una contribución significativa en la formación de las becarias y un aumento en la motivación de los alumnos.

Palabras clave: educación lingüística; lengua adicional; francés; primeros años de la educación primaria.

Introdução

O presente trabalho objetiva compartilhar experiências referentes à oferta de oficinas em língua francesa para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Niterói, desenvolvidas em uma perspectiva de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005; Freitas, 2021), e à contribuição dessa experiência para a formação docente inicial das licenciandas envolvidas. As oficinas integram o projeto “Oficina de francês: formação docente e educação em línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental”, coordenado por uma professora da Faculdade de Educação da UFF e desenvolvido em uma unidade municipal de educação localizada na cidade de Niterói-RJ. Em 2024, envolveram, sobretudo, duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I, com 24 alunos em cada grupo. Nesse ano, a professora de francês da UMEI passou a integrar o projeto e a atuar em colaboração com a coordenadora, em uma perspectiva de orientação.

² Licencianda do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

³ Licencianda do curso de Letras- Francês da Universidade Federal Fluminense.

⁴ Professora da Universidade Federal Fluminense.

⁵ Professora de Língua Francesa da Fundação Municipal de Educação de Niterói

O projeto, que está vinculado ao Programa Licenciaturas, da Divisão de Apoio à Formação de Professores da UFF, é um desdobramento de uma iniciativa intitulada “Oficina de Jogos e Brincadeiras em Língua Estrangeira: inglês e espanhol”, criada em 2008 com o objetivo de oferecer reflexões e experiências voltadas à formação inicial docente, a qual o francês passou a integrar em 2013. Em 2024, contou com a participação de duas bolsistas, sendo uma licencianda em Letras-Francês e outra em Pedagogia.

O presente trabalho detalha a trajetória das bolsistas⁶ ao longo desse processo, desde as reuniões de estudo, que envolveram discussões teóricas, análise e elaboração de materiais didáticos, planejamento pedagógico e avaliação, até a aplicação das oficinas com as crianças. A metodologia adotada na pesquisa, portanto, inclui o planejamento e o desenvolvimento de experiências na e com a escola e valoriza os registros em caderno de campo, as práticas compartilhadas e a reflexão sobre as ações realizadas em contexto escolar pelas participantes, ancoradas em uma perspectiva freireana de educação crítica emancipatória (Freire, 2019). O relato inclui os desafios enfrentados, as escolhas feitas ao longo desse caminho e os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto. Além disso, descreve a criação de perfil em rede social, o que contribuiu para o letramento digital das bolsistas, que desenvolveram conteúdo a fim de compartilhar as ações feitas na escola. Por fim, destaca-se a importância dessa vivência para a formação das futuras professoras, que puderam articular os conhecimentos adquiridos na universidade com as demandas e realidades do ambiente escolar.

Como resultados, observamos que as oficinas promoveram um ambiente de aprendizagem e estímulo à criatividade e ao pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a se sentirem mais engajados e conectados com a escola e a sala de aula. Foi mais uma oportunidade para o desenvolvimento dos estudantes, que estreitou seu contato com uma língua adicional (Schlatter; Garcez, 2012; Leffa; Irala, 2014) por meio de atividades envolvendo gêneros que fazem contar, gêneros que fazem brincar e gêneros que fazem cantar (Rocha, 2006), além de oportunizar práticas que contribuíram para o fortalecimento de sua autoestima. A experiência, ademais, impactou significativamente a trajetória das licenciandas, proporcionando uma vivência prática enriquecedora e ampliando sua compreensão sobre educação linguística e formação docente.

Nas seções a seguir, abordaremos o desenvolvimento do projeto e como nosso percurso foi marcado por uma caminhada com desafios e aprendizados. Apresentaremos as adversidades enfrentadas ao longo do processo, que foram discutidas coletivamente em encontros para estudos teóricos e reflexões sobre nossa prática na escola, sempre articulados entre si, com vistas a propor novas estratégias de atuação. Essas trocas permitiram não apenas a construção de um projeto consistente, mas também nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

(Re)iniciando o projeto em 2024

As atividades do projeto no ano de 2024 iniciaram-se em abril, com reuniões semanais entre bolsistas e coordenadora, nas quais discutimos textos, analisamos materiais, conversamos sobre as experiências na escola e planejamos as oficinas. Essas reuniões nos incentivaram a reflexões mais aprofundadas. Sabemos que, nos cursos de licenciatura em Letras, ainda pouco se fala em ensino de língua adicional para crianças, sobretudo na educação básica, e as leituras e reflexões nos trouxeram a bagagem sobre o entendimento do processo de educação linguística, especialmente em língua adicional nos primeiros anos da educação básica.

⁶ Ao longo das seções, utilizamos muitas vezes a primeira pessoa do plural, uma vez que as bolsistas cuja trajetória é relatada aqui escrevem, em coautoria com a orientadora e a coorientadora do projeto, este trabalho.

Durante o primeiro encontro, a principal indagação que permeava as reflexões de nós, bolsistas, era: "Como ensinar francês para crianças?". Essa dúvida evidenciava um apego inicial a metodologias consideradas mais tradicionais e com foco no ensino da gramática de modo descontextualizado, sobretudo devido à dificuldade em encontrar materiais didáticos específicos para essa área com uma abordagem que privilegiasse a língua em uso, de modo a fazer sentido para o estudante, por meio de uma perspectiva crítica. Para superar esse desafio, construímos uma base de conhecimento fundamentada em textos teóricos, que nos permitiram refletir e estruturar uma linha de raciocínio para realizar as ações na escola.

A reflexão sobre o conceito de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005; Freitas, 2021) nos possibilitou a compreensão de que o termo não se limita ao ensino de uma língua, mas abrange uma abordagem mais ampla que envolve a reflexão sobre o uso da língua em sua diversidade e complexidade em contextos variados. Nesse sentido, Freitas (2021, p. 6) aponta que a educação linguística é o “processo que ocorre dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida, com foco em um conjunto de saberes sobre língua e sobre linguagem”.

Durante as reuniões, percebemos a importância da aproximação entre escola e universidade, pudemos pensar e repensar a partir das vivências no chão da escola. Ter um olhar mais atento ao que faria sentido no contexto escolar e organizar de maneira mais objetiva o que queríamos levar para os estudantes potencializou a realização de pesquisas, com análise e seleção de textos literários voltados para o público infantil e de vídeos para crianças, além de leituras teóricas, sempre com o objetivo de ampliar nosso repertório e abordar questões como, por exemplo, as sociais e étnico-raciais.

Um segundo conceito importante para pensarmos as oficinas foi o de língua adicional. Em relação ao conceito, Leffa e Irala (2014, p. 32-33) destacam:

O uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico [...] ou mesmo as características individuais do aluno [...]. Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância [...]. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”.

Em consonância à perspectiva dos autores, entendemos que todos os alunos devem ter o direito de aprender uma língua adicional. Nessa perspectiva, destacamos que as oficinas foram planejadas para dialogar com a realidade das crianças, priorizando, no processo educativo, práticas características de seu cotidiano, como brincar, cantar e contar histórias, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para formação cidadã dos estudantes. Para Leffa e Irala,

Língua Adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implantação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno (Leffa e Irala, 2014, p. 35).

A escola parceira e o início de nossas atividades nela, assim como os principais desafios enfrentados ao longo do projeto, serão alvo de um maior detalhamento na próxima seção.

A escola parceira e os primeiros desafios

Nosso contato com a escola campo foi de extrema importância. Para atuarmos, precisamos construir um relacionamento com toda a instituição, desde direção, coordenação, professoras/es e demais profissionais da educação até os alunos. Pudemos construir uma relação de confiança e comunicação, até mesmo para que as pessoas envolvidas conhecessem a essência do projeto.

As visitas à escola, localizada no bairro de Charitas, em Niterói, iniciaram-se em agosto, quando tivemos a oportunidade de conhecer sua estrutura e organização. A escola atende majoritariamente crianças residentes no Morro do Preventório. Em nossas interações com os alunos e funcionários, surgiram relatos sobre operações policiais que, frequentemente, ocasionavam o cancelamento das aulas. Além disso, algumas crianças compartilharam, em sala de aula, experiências marcadas por dificuldades típicas das periferias, revelando vivências que refletem os desafios sociais enfrentados por elas diariamente. Durante nossa passagem, registramos as experiências em um diário de pesquisa e mantivemos diálogo constante com a equipe escolar, que nos ofereceu apoio e liberdade para desenvolver o projeto e explorar o espaço escolar, enriquecendo as possibilidades de atuação.

Foi a partir desse diálogo que as bolsistas tomaram conhecimento de que as escolas da rede municipal de Niterói realizam anualmente um projeto instituinte, a fim de aprimorar a qualidade do ensino e fortalecer os Projetos Político-Pedagógicos das instituições. Em 2024, a equipe da UMEI Darcy Ribeiro elaborou o projeto "Eu leio, você lê, nós lemos o mundo JUNTOS! UBUNTU: SOMOS-COM-OS-OUTROS!", refletindo, portanto, sobre o conceito filosófico africano *Ubuntu*, que incentiva as relações interpessoais cooperativas.

O trabalho colaborativo junto à professora de língua francesa da UMEI nos proporcionou a oportunidade de conhecer mais profundamente as turmas envolvidas e nos permitiu refletir de maneira mais ampla sobre o que desejávamos para as oficinas. Acompanhamos as turmas, as atividades, o planejamento e as aulas, de modo a perceber sua relação com o projeto da escola e a identificar elementos que pudessem ser incorporados à nossa proposta de forma pertinente e em diálogo com o contexto e com o projeto anual instituinte.

Na UMEI, fomos acolhidas, contudo, como é inevitável que nem tudo ocorra exatamente como planejado, pois imprevistos surgem ao longo do percurso, com nossa experiência não foi diferente. Os desafios começaram antes mesmo da visita à escola, já que, para acessar o espaço escolar, foi preciso passar por trâmites junto à Fundação Municipal de Educação de Niterói. Apesar de serem necessários e importantes para garantir a segurança nas escolas, esses processos acabaram por retardar o início das atividades presenciais. Além disso, no primeiro semestre do ano de 2024, a Universidade Federal Fluminense enfrentou um período de greve, o que também dificultou o andamento do projeto.

Outro desafio foi ajustar nossos dias de atividade na escola a nossos horários na universidade. No segundo semestre letivo da UFF, iniciado no final do mês de agosto, em virtude da greve, as duas bolsistas passaram a ter, cada uma, uma disciplina obrigatória na faculdade, no dia da aula de Francês para as turmas de segundo ano, com as quais iniciaram suas atividades na escola. A mudança de dia foi difícil, sobretudo porque já havia sido criado vínculo com as crianças. A alternativa encontrada foi acompanhar a turma do primeiro ano, cujas aulas ocorriam em outro dia.

Relataremos, a seguir, os caminhos trilhados e o desenvolvimento das oficinas.

E as oficinas tomam forma

Anterior e concomitantemente ao planejamento das oficinas, acompanhamos a professora de francês em suas atividades na sala de aula, observando sua interação com os alunos. Durante esse período, analisamos a rotina da turma, contribuímos em algumas atividades e refletimos a partir do planejamento da professora e das diretrizes da escola.

As oficinas foram ofertadas em novembro, mas o processo preparatório envolveu, nos meses anteriores, observação e análise no contexto escolar e em sala de aula. Identificamos os interesses e preferências dos alunos e a metodologia da professora, incluindo a forma como ela abordava os conteúdos, organizava o espaço e gerenciava o tempo das aulas conforme a rotina e os horários da escola. Essas observações foram registradas em nosso diário de pesquisa, o que nos ajudou a alinhar nossas ações à estrutura e dinâmica escolar.

Com base nessas informações, planejamos atividades diversas, reconhecendo a necessidade de flexibilidade diante de possíveis imprevistos no ambiente escolar. Elaboramos uma lista de materiais para a execução das oficinas e desenvolvemos um cronograma, que foi compartilhado com a professora de francês. Além disso, escolhemos os temas das atividades de acordo com o planejamento pedagógico da professora e da escola, ajustando-o às necessidades das turmas e ao ambiente escolar.

Esse processo, marcado por pesquisas e diálogos, foi fundamental para que pudéssemos levar contribuições relevantes às reuniões e organizar oficinas alinhadas tanto ao contexto da sala de aula quanto à formação cidadã dos alunos. Por meio desse ciclo de planejamento, conseguimos desenvolver oficinas que promoveram o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes, as quais apresentaremos a seguir.

As oficinas propostas dialogaram com o tema do projeto anual instituinte, "Ubuntu: Eu Sou Porque Somos" e com a contação de história do livro "Kiriku e a Feiticeira" realizada pela professora com as turmas de primeiro ano. A história franco-belga se passa em uma aldeia africana e conta a história de Kiriku, um recém-nascido, superdotado, com uma sabedoria e coragem extraordinárias, que decide enfrentar a feiticeira Karabá para libertar o seu povo e trazer paz. O livro mostra a importância das relações humanas, o poder da solidariedade, enfatiza a interconexão e pode ser relacionado à filosofia "Ubuntu".

Através da leitura da obra, desenvolvemos oficinas, explorando diferentes formas de brincar, cantar e narrar. O objetivo foi estimular a reflexão de cada criança, partindo das características dos personagens, e ampliar os conhecimentos em língua francesa dos estudantes. No total, realizamos três oficinas com cada um dos dois grupos de referência do primeiro ano. Na primeira oficina, conversamos com as crianças sobre as características de Kiriku e Karabá, e realizamos uma dinâmica através de *cards* com as características dos personagens em francês. Os alunos colaram no quadro os *cards* que representavam as qualidades e os defeitos de cada personagem e se sentiram à vontade para mostrar aquelas com as quais se identificavam. No final da oficina, brincaram com um jogo da memória sobre o assunto elaborado pelas bolsistas.

Na segunda oficina, retomamos as características dos personagens Kiriku e Karabá. Apagamos as luzes, pedimos para que os alunos fechassem os olhos e se imaginassem como guerreiras e guerreiros, assim como Kiriku.

Criamos uma pequena história, cujo objetivo era salvar a UMEI da chuva, do fogo e, segundo as crianças, dos fantasmas. Após se imaginarem, as crianças se desenharam como guerreiras e guerreiros, do jeito delas/es. Perguntamos o que as/os tornava assim e tivemos respostas com os adjetivos em francês, que foram trabalhados através dos *cards*. Então, organizamos um mural com os desenhos das turmas, centralizado por um Baobá, árvore muito respeitada na história “Kiriku e a Feiticeira” e relacionada à filosofia Ubuntu em razão de sua simbologia e dos valores que representa, com folhas contendo as características das guerreiras e guerreiros das turmas.

A terceira e última oficina contou com estações de jogos. Iniciamos com atividades corporais, como imite o mestre, estátua e com *comptines francophones*, que são músicas ou versos infantis em francês, utilizadas para divertir crianças ou transmitir valores culturais.

As *comptines* escolhidas por nós eram de regiões do continente africano e dialogavam com nossa abordagem e com a história de Kiriku, pois fortaleciam a identidade cultural e a socialização.

Nesse primeiro momento, as crianças pularam, dançaram e cantaram. Em seguida, foram organizados pequenos grupos que, em rodízio, se revezaram em estações de jogos divididos entre as bolsistas e a professora. Brincamos de jogo da memória, com as características em francês, jogamos *Lince*, com *cards* elaborados pelas bolsistas com imagens da história de “Kiriku e a Feiticeira” e *desenho ou ação*, no quadro. As crianças interagiram em francês e se divertiram muito.

O trabalho foi guiado para destacar a importância de fortalecer os sentimentos de pertencimento e reconhecimento. As crianças usaram adjetivos com os quais se identificaram, como forte, grande, pequeno, amigo, carinhoso, observador. Ao se desenharem como guerreiras e guerreiros, atentaram-se aos detalhes dos olhos, bocas, cabelos e tons de pele. Esses sentimentos são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento pessoal e coletivo das crianças.

Figura 1: Jogo da Memória



Fonte: Acervo das autoras

Figura 2 - Cards



Fonte: Acervo das autoras

À continuação, detalharemos a criação de perfil em rede social para divulgação do projeto.

O perfil em rede social

Como parte das atividades do projeto, as bolsistas criaram um perfil em rede social e desenvolveram conteúdos digitais, com o intuito de compartilhar as vivências e aprendizados adquiridos ao longo das atividades.

O canal escolhido para essa divulgação foi o *Instagram*, por ser uma rede social gratuita e de fácil acesso, que permite alcançar diversos públicos. Desse modo, o projeto também colaborou para o letramento digital das estudantes envolvidas e da coordenadora, uma vez que desenvolveu habilidades no uso de ferramentas digitais.

Por meio do perfil criado, as bolsistas aprenderam a planejar as publicações, a utilizar ferramentas como editores de imagem e vídeo, além de redigir legendas adequadas ao público-alvo. Esse processo contribuiu significativamente para o desenvolvimento da escrita e da comunicação digital, permitindo que as estudantes explorassem diferentes formatos, como fotos, vídeos e carrosséis, além de estimular a criatividade e inovação.

Criado em julho de 2024, nosso perfil⁷, ilustrado nas figuras 1 e 2, surgiu para compartilhar as vivências e aprendizados do projeto, apresentando as participantes, como as bolsistas, a coordenadora e a professora da escola. Também destacamos nossa colaboração com a escola parceira, que foi igualmente apresentada em nossa página. Nosso objetivo foi registrar e divulgar o aprendizado tanto teórico, por meio de reflexões baseadas em textos acadêmicos, livros e artigos, quanto prático, ao destacar as oficinas pedagógicas, os jogos desenvolvidos e a metodologia aplicada. Com essas publicações, buscamos não apenas registrar e divulgar nosso trabalho, mas também fomentar reflexões sobre a prática docente.

Figura 1: Algumas de nossas publicações



Fonte: Acervo das autoras

Figura 2: Logo da nossa página



Fonte: Acervo das autoras

⁷ Nosso perfil no Instagram pode ser encontrado por meio da busca por: @oficinade francesuff

Considerações finais

Podemos afirmar que trilhamos um percurso desafiador, marcado por reflexões e aprendizados. Foi necessário desenvolver um olhar atento a detalhes que diversas vezes passam despercebidos e definir com clareza o que desejávamos transmitir. Buscamos oferecer uma abordagem leve, mas significativa. Afinal, ainda que se trate de crianças, é fundamental reconhecer seu papel como sujeitos ativos na sociedade. Crianças pensam, dialogam, possuem direitos e frequentemente levantam questões que, enquanto adultos, muitas vezes não percebemos. Nesse sentido, é importante compreender que o aprendizado de uma língua adicional é também um direito essencial, seja para adquirir novos conhecimentos, conhecer outras culturas, ampliar o repertório, jogar videogames, cantar uma música ou até contar uma piada em outra língua que não a materna. É também uma forma de descobrir o outro e, por meio dele, conhecer a si mesmo e refletir sobre sua realidade local, o que favorece o pensamento crítico e o desenvolvimento global da criança.

Os resultados observados indicam que os estudantes estabeleceram contato com a língua francesa de maneira dinâmica, por meio de atividades desenvolvidas a partir do contexto em que estavam, de modo a fazer sentido para eles realizá-las. Durante as oficinas, ficou evidente que conectar-se à realidade das crianças, considerando seus anseios e sentimentos, é mais significativo, pois promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, reflexivos e participativos. Esse processo inclui dar voz aos alunos, priorizando a escuta e o acolhimento, em vez de apenas transmitir conhecimentos. Além disso, todo o trabalho esteve orientado por questões sociais e étnico-raciais, ressaltando a importância de promover o sentimento de pertencimento. A confiança que os alunos demonstraram nas bolsistas e nas dinâmicas das oficinas ficou clara em cada atividade, reforçando a constatação de que os objetivos foram alcançados. A experiência, além disso, impactou significativamente a trajetória das bolsistas na universidade, proporcionando uma vivência prática enriquecedora e ampliando a compreensão sobre a educação linguística e a formação docente.

Participar deste projeto foi uma experiência enriquecedora e indispensável para nossa formação inicial docente. A vivência em sala de aula, o contato direto com os alunos, o aprendizado de lidar com frustrações e a oportunidade de conhecer pessoas inspiradoras ao longo do caminho nos permitiram crescer como futuras professoras. Embora nem tudo tenha ocorrido exatamente como planejado, soubemos ressignificar os desafios enfrentados e transformá-los em novas perspectivas e aprendizados.

Durante o processo, contamos com o apoio essencial de pessoas que acreditaram em nosso trabalho. Dentro da universidade, recebemos orientações valiosas da professora coordenadora e, na escola, contamos com o suporte da professora de francês. Além disso, a parceria entre uma estudante de Letras-Francês e outra de Pedagogia conferiu uma dimensão ao projeto que, de outro modo, não seria possível. Essa colaboração foi extremamente enriquecedora, pois promoveu a troca de experiências e ampliou nossa compreensão sobre os diversos contextos em que a educação se manifesta.

A pergunta que inicialmente ecoava em nossas mentes — “Como ensinar francês para crianças?” — não foi respondida, mas vivenciada. É, sim, possível ensinar francês para crianças, desde que o processo seja significativo e conduzido por olhar atento e sensível. E isso foi confirmado pelo carinho e pelas palavras recebidas ao final de cada oficina, ao ouvir uma criança cantar a música que levamos ou ao ser surpreendida por um elogio afetuoso. Ensinar também é um ato de cuidado e responsabilidade, visa o desenvolvimento humano integral. Como nos ensina Galdi (2004), mais importante do que nos perguntarmos como ensinamos, é nos perguntarmos “para que ensinamos o que ensinamos?” e “uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (Galdi, 2004, p. 40-41).

Referências

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 5, n. 1, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2029
- FREITAS, L. M. A. DE. Educação Linguística. **Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) línguas na contemporaneidade: questões teóricas e metodológicas. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.
- ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

O ENSINO DOS GÊNEROS *CONTO* E *PODCAST*: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Maria Bezerra da Silva⁸
Antônio José da Silva Filho⁹
Alyssandra Viana Fonseca¹⁰

Resumo

O presente artigo analisa as propostas de produção dos gêneros conto e podcast, de um livro didático de Língua Portuguesa (PNLD 2021), do 3º ano do ensino médio, no que diz respeito às etapas que norteiam o processo da escrita e reescrita. Teoricamente, utiliza prescrições/presupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) que adota uma abordagem de dados qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Como resultados, destaca-se que as propostas de produções textuais articulam os eixos da oralidade, leitura e escrita de forma contextualizada e potencializam a reflexão crítica sobre temas sociais contemporâneos.

Palavras-chave: gêneros textuais; produção textual; análise de livro didático; ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

This article analyzes the production proposals of the short story and podcast genres found in a Portuguese language textbook (PNLD 2021), from the third year of high school, with regard to the stages that guide the writing and rewriting process. From a theoretical standpoint, the study is grounded in the principles/guidelines established by the Common National Curriculum Base (BNCC), Dolz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), and other scholars. From a methodological perspective, this is a bibliographic research study (Gil, 2002) conducted through a qualitative approach to data analysis (Bogdan; Biklen, 1994). The findings highlight that the textual production proposals integrate the axes of orality, reading, and writing in a contextualized way, promoting critical reflection on contemporary social themes.

Keywords: textual genres; text production; textbook analysis; Portuguese language teaching.

Introdução

O desenvolvimento da competência comunicativa, em suas modalidades oral e escrita, nos diversos usos da linguagem exigidos em sociedade, compreende um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa (LP), no Brasil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo esse documento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, **proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens** (Brasil, 2018, p. 63-64, grifos nossos).

⁸ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros.

⁹ Graduando em Letras, Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros.

¹⁰ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC/FUNCAP). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN) e graduada em Letras, Língua Portuguesa pela mesma instituição (FELCS/UFRN).

Para a consecução dessas prescrições, o professor conta com o apoio de materiais e recursos que o auxiliam em suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, a exemplo do livro didático. Esse instrumento é utilizado, na maioria das vezes, tanto pelo professor, quanto pelos alunos, durante todo o ano letivo, daí a importância de se realizar uma análise criteriosa do material didático a ser escolhido, sobretudo no âmbito das propostas de produção textual.

Nesse cenário, o presente artigo objetiva analisar as abordagens de ensino dos gêneros conto e podcast, propostas por um livro didático de Língua Portuguesa, do 3º ano do ensino médio, no que diz respeito às etapas que norteiam o processo da escrita e reescrita.

A justificativa para esse recorte se dá pelas formas de produção e publicação desses gêneros, sendo um predominante da modalidade oral, veiculado em plataformas digitais por meio de equipamentos tecnológicos, e outro da modalidade escrita, na maioria dos casos, em material impresso.

Em relação ao podcast, essa escolha se ancora, ainda, no que propõe a BNCC, ao destacar que o ensino de LP deve contemplar também as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, **tais como** notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, **conto**, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, **mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais** (Brasil, 2018, p. 69, grifos nossos).

Desse modo, se faz necessário analisar os gêneros que circulam nesses espaços, como é o caso do podcast, e como eles são abordados pelo livro didático, haja vista que não é uma produção cuja qual alunos e professores têm contato frequente em sala, quando comparado com a redação escolar e as suas formas de ensino e estrutura composicional.

Já em relação ao conto, o justificamos, haja vista a necessidade de observar se o ensino da literatura tem contemplado o que propõe Candido (1995) ao destacar a importância de esta – e, complementamos, o seu ensino – possibilitar a reflexão sobre os mais diversos problemas em sociedade. Com isso, esperamos evidenciar a importância do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem crítico e situado, tanto contemplando as experiências e vivências dos alunos, quanto suas inserções na era atual, cada vez mais globalizada e tecnológica.

Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

O estudo e o ensino de uma língua, principalmente a materna, não pode, segundo Geraldí (1996), deixar de considerar as diferentes instâncias sociais, como se estas não fossem pertinentes. Ou seja, o trabalho com a língua em âmbito escolar não deve ser alheio ao social, contemplando práticas desenvolvidas e discutidas para além dos muros escolares.

Na esteira dessa discussão, Dolz e Schneuwly (2004, p. 49), ao refletirem sobre a organização da progressão no ensino, apontam três metas cujas quais dão prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos estando, entre elas, “prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes”. A BNCC, por sua vez, segue essa mesma perspectiva e aponta, para o professor, habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, em todas as fases do processo de escolarização.

Especificamente no e para o Ensino Médio, ilustramos com as competências EM13LP01 e a EM13LP02, que tratam do texto como objeto de estudo no componente de Língua Portuguesa:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de **análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.**

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (Brasil, 2018, p. 506, grifos nossos).

A partir dessas orientações, destacadas nos fragmentos, observamos que o trabalho com o texto em sala de aula deve considerar o contexto de produção destes, tanto para analisá-lo dentro de um recorte histórico, quanto para adequar-se ao público receptor, aos graus de formalidade exigidos, a estrutura composicional, entre outros aspectos igualmente relevantes, que prepararão os discentes para agirem socialmente, conforme o que é esperado.

Desse modo, o ensino dos mais diversos gêneros textuais deve ser desenvolvido em sala de aula, de modo sistematizado, sob um viés crítico, levando em consideração a importância destes para a mediação da interação e comunicação entre pares, em práticas situadas.

Produção textual

Os gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem a partir de ações realizadas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (Dell'Isola, 2007). Corroborando, Marcuschi (2008) destaca que os gêneros textuais não podem ser tidos como estanques, mas sim como entidades dinâmicas da materialização de ações comunicativas.

Considerando essa dinamicidade, o trabalho com a leitura, interpretação e, principalmente, a produção dos mais diversos gêneros deve ser desenvolvida de modo a contemplar tanto as especificidades de cada um, em termos de estrutura composicional, quanto aos aspectos linguístico-discursivos inerentes aos processos de escrita e reescrita.

Nessa seara, no que diz respeito ao processo de planejamento e elaboração de gêneros textuais escritos em sala de aula, Santos, Riche e Teixeira (2012) apresentam uma proposta de ensino que contempla 9 (nove) etapas¹¹ a serem desenvolvidas pelo professor. Essas etapas podem ser sintetizadas em 5 (cinco), são elas: planejamento, primeira produção, revisão, avaliação e reescrita.

¹¹ Preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção coletiva, primeiro rascunho individual, revisão pós escrita, avaliação da produção textual, avaliação e reescrita do texto.

Na etapa de planejamento, se realiza a preparação, a pré-escrita e o esboço da produção inicial. Essas ações centram-se em discussões de aspectos introdutórios do texto a ser trabalhado, como a organização estrutural do gênero, a sua função sociocomunicativa, o suporte de circulação (jornal, revista, mural, livro etc.), bem como o contexto de produção e recepção, que influenciará diretamente nos graus de (in)formalidade exigidos (Santos; Riche; Teixeira, 2012). Ainda conforme as autoras, realiza-se também, nessa etapa, pesquisas de materiais e a leitura de textos variados sobre o tema do texto a ser produzido com o objetivo de enriquecer o grau de informatividade.

Após o esboço do roteiro do texto a ser elaborado, é orientado que o discente produza sua primeira produção textual que pode se dar, primeiramente, coletivamente e, depois, de modo individual, não sendo avaliadas, a princípio, em termos de nota ou conceito (Santos; Riche; Teixeira, 2012).

Na sequência, na fase de revisão e avaliação, é realizada a leitura e análise do primeiro texto redigido, tomando como base as observações que devem ser feitas pelo docente em termos de problemas evidenciados nas produções, bem como as suas respectivas formas de superação. A partir disso, orienta-se que o aluno realize a reescrita dessa produção, conforme as prescrições presentes nessas fases antecedentes (Santos; Riche; Teixeira, 2012). Assim, as observações do docente são anotadas no rascunho e o aluno deve reescrevê-lo fazendo as alterações necessárias, adicionando informações, modificando, substituindo e reorganizando, a fim de desenvolver melhor as ideias no texto e contemplar as expectativas daquele tipo de produção.

Essa perspectiva, portanto, pode e deve ser utilizada em contextos formais e informais de ensino, na medida em que vê o texto como processo e não como produto, reconhecendo, ainda, a importância das interações entre o aluno e o professor, enquanto mediador de aprendizagem; além das relações entre o autor, o contexto, o propósito comunicativo e o público-alvo.

Metodologia

O estudo adota uma abordagem de dados qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica (Gil, 2002), haja vista que é desenvolvida utilizando um livro didático voltado para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa categoria de material, que engloba obras didáticas, é considerada por Gil (2002) a que mais interessa a esse tipo de pesquisa, sendo chamados livros de leitura corrente. Ou seja, são aqueles que objetivam compartilhar conhecimentos científicos e técnicos, de forma clara e concisa, evitando detalhes especializados.

Para esse estudo, a obra utilizada é intitulada “Ser protagonista: A voz das juventudes - Língua Portuguesa”, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2021, para o 3º ano do ensino médio.

O livro em questão se insere na área de Linguagens e suas Tecnologias e é uma obra coletiva da SM Educação, produzida pelos autores Amanda Moreno, Andréa Alencar, Greta Marchetti, Livia Gonçalves, Mirella Cleto e Wilker Sousa, em 2020. Quanto à disposição do seu conteúdo, a presença da gramática, da produção de texto e da literatura se dá de forma integrada e possibilita aos discentes a criação de um espaço de reflexão e liberdade de pensamento por meio da linguagem.

Em termos de *corpus*, delimitamos a análise apenas às seções “Sua voz no mundo”, especificamente as que tratam das propostas de produção textual dos gêneros conto e podcast. Como categorias de análise, utilizamos os pressupostos de Santos, Riche e Teixeira (2012) que instituem etapas para o planejamento e escrita de gêneros em sala de aula.

Na seção a seguir, tecemos considerações acerca dessas propostas de produção textual no que diz respeito ao atendimento do modelo sugerido pelas autoras.

Análise dos dados

Proposta de produção do gênero conto

A proposta apresentada para a escrita do gênero conto (figuras 1, 2 e 3) direciona os alunos a desenvolverem uma narrativa fictícia que deve abordar a situação política, econômica e/ou social vivenciada pelo Brasil à época (2020), em contexto de distopia ou fantasia urbana – considerando os anos de utilização do livro didático em análise, muito provavelmente os alunos discutiram o contexto da pandemia do Covid-19.

Figuras 1, 2 e 3 - Proposta para elaboração do gênero conto

SUA VOZ NO MUNDO

ESCRITA DE CONTO

Proposta

Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil?

TEMÁTICA	PROBLEMA	OBJETIVO	ORIENTAÇÃO
Conto	Desenvolver um conto	Desenvolver um conto	Desenvolver um conto

Ensaio sobre a realidade

Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil?

Ensaio sobre a realidade

Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil?

Ensaio sobre a realidade

Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil? Como você ficaria se tivesse que escrever um conto que abordasse aspectos da realidade do Brasil?

Planejamento

1. Defina o tema e o assunto político, econômico e social que o Brasil vive na atualidade. Com base nisso, determine o assunto que pode ser abordado no conto, buscando responder as questões a seguir:

a) Qual será o tema do conto?

b) De que maneira o conto abordará a realidade do Brasil?

c) Que elementos narrativos podem ser incorporados metaforicamente para provocar reflexão?

2. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil.

3. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil.

4. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil.

5. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil. Defina o tempo e o espaço para o conto, considerando o tempo, o espaço e o contexto da realidade do Brasil.

Avaliação e revisão

1. Após finalizar o conto, faça uma avaliação com base nos itens abaixo:

a) O conto reflete a realidade social, econômica e política do Brasil?

b) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

c) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

d) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

e) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

f) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

2. Após finalizar o conto, faça uma avaliação com base nos itens abaixo:

a) O conto reflete a realidade social, econômica e política do Brasil?

b) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

c) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

d) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

e) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

f) O conto aborda aspectos da realidade do Brasil de maneira adequada?

Fonte: Moreno *et al.*, 2020, p. 234-236.

Não à toa, a etapa de planejamento, proposta no material didático – em conformidade com o que propõe Santos, Riche e Teixeira (2012) –, inicia com a leitura de um trecho do livro *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago. Essa obra aborda os acontecimentos e as modificações de relações interpessoais/sociais desencadeadas por uma epidemia de “cegueira branca” que contamina a população de uma cidade. A narrativa, desse modo, leva o leitor à reflexão sobre empatia, estruturas de poder, abusos sexuais e outras problemáticas que os personagens vivenciam após serem isolados em decorrência da doença.

A partir dessa leitura, os alunos podem apresentar suas percepções quanto à manutenção e/ou existência ou não desses valores na realidade vivenciada por eles, estabelecendo relações de comparação. Ou seja, quais situações narradas no texto do Saramago se assemelham ao que eles têm vivido em suas casas/comunidades e de que modo o autor as apresenta textual e literariamente em sua obra. Com isso, eles são motivados e orientados a definirem tanto o recorte temático que abordarão no conto, quanto a sua forma. Para tanto, devem responder aos seguintes questionamentos:

- a) Qual será o tema de meu conto?
- b) Ele aborda criticamente a realidade sócio-histórica atual?
- c) Que reflexões e sentimentos pretendo despertar no leitor?
- d) Que elementos fantásticos podem ser incorporados metaforicamente para provocar reflexão? (Moreno *et al.*, 2020, p. 235).

Essa atividade é importante na medida em que o aluno precisa tanto refletir sobre uma problemática social, quanto compreender como ela se efetiva e o que ela pode vir a ocasionar; somente a partir disso ele conseguirá escrever sobre ela por meio de figuras de linguagem, elementos fantásticos e tantos outros recursos linguísticos necessários para prender a atenção do leitor de um conto. Isso demonstra o entendimento da proposta pelo aluno e a sistematização de saberes no e para o texto.

Na sequência, a proposta orienta a realização de pesquisas para ampliar o repertório dos discentes, de modo a situar a narrativa sócio-historicamente e auxiliar na definição de como será feita a inserção desses elementos linguísticos e fantásticos. Essa atividade é orientada por Santos, Riche e Teixeira (2012), haja vista enriquecer o grau de informatividade do texto a ser produzido, considerando que este é um dos critérios de textualidade que devem ser contemplados na produção.

Na fase de elaboração, também é seguido um processo semelhante ao proposto pelas autoras. Nessa etapa, a proposta sugere que os alunos desenvolvam, com base nas orientações dadas anteriormente, uma narrativa em atmosfera envolvente, com tensão, clímax, diálogos e descrições que aprofundem a trama, tornando-a mais interessante.

Já nas etapas de revisão e reescrita, os alunos são orientados a observarem se os elementos fantásticos foram bem articulados, se a introdução e o desenvolvimento dos personagens estão claros e se o clímax e o desfecho são impactantes e/ou potencialmente reflexivos. Além disso, também orienta a observação quanto ao atendimento de normas gramaticais e aspectos de coesão, se coadunando com a proposta das autoras, quanto ao aprimoramento do texto e da sua estrutura.

Por fim, há também a etapa de publicação das produções, na qual, os alunos devem organizar seus contos em uma antologia que será disponibilizada na biblioteca da escola. Para tanto, é preciso que eles sejam divididos em grupos que deverão trabalhar, colaborativamente, na produção do sumário, na organização dos contos e na criação de uma capa.

Esse processo de compartilhamento, desse modo, não apenas valoriza o trabalho realizado, mas também promove interação e permite que outros alunos tenham acesso às narrativas produzidas, incentivando a troca de ideias e a apreciação da diversidade de abordagens para o tema proposto.

Proposta de produção do gênero podcast

A abordagem de ensino do podcast no livro didático em análise segue a mesma estrutura das etapas de produção textual propostas para o conto, contemplando as seguintes seções: proposta, planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração e compartilhamento (figuras 4, 5 e 6). Nessa perspectiva, cabe destacar que, apesar de o podcast ser um gênero que se efetiva na modalidade oral – diferentemente do conto analisado anteriormente –, o analisamos aqui também com base nas categorias de Santos, Riche e Teixeira (2012), haja vista a necessidade da produção e utilização de um roteiro escrito para a elaboração do produto final em áudio.

Figuras 4, 5 e 6 - Proposta para elaboração do gênero podcast



Fonte: Moreno *et al.*, 2020, p. 29, 20, 32.

Essa proposta direciona os alunos a desenvolverem um episódio de podcast, abordando a temática “A questão indígena na atualidade”. Para tanto, inicialmente, o aluno é orientado a escolher entre dois tipos de produção de episódios, sendo estes o cultural ou o noticioso. Desse modo, caso opte pela primeira opção, o discente deve selecionar produtos da cultura indígena, como obras literárias e/ou músicas para comentar ou divulgar durante a produção. Já no caso do podcast noticioso, ele deve pesquisar dados sobre a realidade sócio-histórica do indígena, aumentando seu grau de informatividade (Santos; Riche; Teixeira, 2012), de modo a estabelecer uma relação de credibilidade e não espalhar *fake news* ou distorcer/enviesar os fatos durante a abordagem do conteúdo.

A discussão dessa temática, em ambas as perspectivas, se faz importante na medida em que dá visibilidade, por meio de recursos tecnológicos da comunicação em massa, à produção cultural dos povos originários, principalmente, no/do Brasil. No próprio livro didático em análise, a atividade inicial da proposta de produção consiste na escuta de um episódio em podcast de uma série chamada Originárias. Essa produção é relativamente curta, conta com 21 minutos de duração, e é mediada por uma jovem indígena que entrevista um artista também indígena, o Denilson Baniwa.

O referido entrevistado se considera um artista iconoclasta e discute temas como a colonização e descolonização, questionando, no podcast, a apropriação de elementos indígenas por outras culturas e expressões artísticas, de modo descontextualizado, sem explorar profundamente ou sem ao menos conhecer as significações destes. Para ele, não dá para mudar o passado, mas dá para pensar como estamos hoje e indigenizar o presente, ampliando os conhecimentos da população em geral sobre aspectos particulares e caros ao seu povo e semelhantes.

Esse tipo de texto motivador, nesse sentido, valoriza os saberes indígenas em uma abordagem decolonial. Ou seja, o livro orienta, indiretamente, ao consumo de um produto elaborado por um indígena com um indígena e não de um material sobre o indígena a partir de uma visão eurocêntrica, do branco.

Na sequência, a proposta prevê a elaboração de um roteiro escrito para gravação do podcast (etapa dois da proposta de Santos, Riche e Teixeira, 2012). Nesse momento, o aluno deve realizar a seleção do fundo musical para iniciar o programa, bem como inserir os textos que serão oralizados, como agradecimentos pela presença de possíveis convidados e falas em linguagem fática, de modo a conseguir o engajamento e aproximação com o ouvinte, convidando-o a curtir e compartilhar o programa. Feito isso, é a hora de gravar.

Para essa etapa, orienta-se a seleção de aplicativos e/ou programas gratuitos de edição de áudio no celular ou no computador, a revisão do roteiro e um último ensaio das falas. A partir da gravação em áudio, os alunos são orientados a ouvirem os resultados e, se pertinente, outras gravações devem ser feitas, excluindo ou adicionando informações relevantes para a compreensão do programa. Como podemos inferir, essa etapa corresponde à avaliação e reescrita descrita por Santos, Riche e Teixeira (2012), haja vista que o aluno revisa o episódio visando garantir a qualidade do programa, analisando aspectos como a clareza da oratória e a coerência na exposição da temática.

Por fim, a etapa de compartilhamento, proposta pela abordagem, reflete a etapa de publicação, na qual o texto é divulgado ao público-alvo. Nesse caso, os alunos disponibilizam suas produções, primeiramente, para a própria turma e, posteriormente, nas mídias digitais mais acessadas tanto na comunidade onde eles residem, quanto nos canais específicos de circulação desse gênero. Essa ação é muito importante haja vista a sua potencialidade em termos de contribuição para a ampliação dos saberes dessa cultura e das questões que a atravessam na atualidade, como destaca o Baniwa.

Com isso, podemos observar que ambas as propostas apresentadas no livro didático – tanto do conto, quanto do podcast – destacam o alinhamento do material às prescrições dos documentos que orientam a educação em termos de multiletramentos e práticas situadas. Nessa perspectiva, os discentes além de adquirem conhecimentos e competências no que diz respeito à produção de gêneros textuais, também despertam a criticidade no que diz respeito a temas que refletem vivências e relações em sociedade.

Conclusão

Os gêneros analisados se constituem e se efetivam em diferentes modalidades e suportes de veiculação, apesar disso, suas abordagens no livro didático apresentam semelhanças no que diz respeito à orientação da produção textual. Essas abordagens compartilham uma estrutura que guia os alunos desde a motivação para a produção inicial até a publicação final do texto, o que demonstra diálogo com as concepções de Santos, Riche e Teixeira (2012), no que diz respeito às etapas necessárias a serem contempladas pelo docente no e para o ensino de gêneros textuais.

Além disso, nesse enfoque, observa-se também a preocupação com o desenvolvimento de uma prática pedagógica processual, considerando as fases de avaliação e reelaboração apresentadas no material didático, o que potencializa a autocrítica e a criticidade dos alunos perante os seus textos e os textos dos colegas.

Destaca-se, ainda, que essas propostas de produção não se constituem como meros instrumentos para aferição de avaliação escolar e atribuição de notas, na medida em que o discente é convidado a se engajar, por meio da pesquisa e da produção, em/sobre temáticas que o atravessam como, por exemplo, a pandemia do Covid-19, bem como temas potencialmente decoloniais – como é o caso da discussão sobre o indígena, no podcast.

Assim, tanto o título do livro, quanto da seção objeto de análise desta pesquisa – “Ser protagonista” e “Sua voz no mundo”, respectivamente – refletem o que se espera e o que se propõe do e para o aluno, principalmente em termos de estímulo à reflexão deste perante o papel da juventude como agentes transformadores da sociedade.

Referências

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995. p. 169-191.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros Textuais e o ensino de língua(gem). In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 18-43.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORENO, Amanda *et al.* **Ser Protagonista: A voz das juventudes - Língua Portuguesa: ensino médio**. Obra coletiva desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. Produção de textos orais e escritos. In: SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 97-133.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS COM ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Bruno Gomes Pereira¹²

Resumo

Em tempos de globalização acelerada, o Letramento Digital (LD) tem se tornado um assunto recorrente e pesquisas de todas as áreas do conhecimento. Isso porque a tecnologia tem sido utilizada de diversas formas, com o intuito de facilitar a relação entre as pessoas na atual conjuntura social. O objetivo desse artigo é identificar dificuldades no manuseio da tecnologia por parte de acadêmicos da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa de uma determinada universidade federal brasileira. A fundamentação teórica está alojada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), com ênfase nos estudos sobre Letramento como prática social. A metodologia é um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os participantes da investigação são estudantes regularmente matriculados no curso de Letras na modalidade EaD e que curavam a disciplina “Introdução à Filosofia”, no segundo semestre de 2025. A referida licenciatura é ofertada por uma universidade federal do Norte do Brasil. A pesquisa revela significativa dificuldade por parte dos acadêmicos em utilizar o moodle, bem como as ferramentas mais elementares que o compõe.

Palavras-chave: Globalização. Moodle. Prática social.

Abstract

In times of accelerated globalization, Digital Literacy (DL) has become a recurring topic in research across various fields of knowledge. This is because technology has been used in different ways in order to facilitate relationships among people in the current social context. The aim of this article is to identify difficulties in handling technology among undergraduate students enrolled in the Portuguese Language Teaching Program at a Brazilian federal university. The theoretical framework is situated within the interdisciplinary field of Applied Linguistics (AL), with an emphasis on studies of Literacy as a social practice. The methodology consists of a case study with a qualitative approach. The participants in this investigation are students regularly enrolled in the distance learning program in Letters who were taking the course “Introduction to Philosophy” in the second semester of 2025. This teaching degree is offered by a federal university in northern Brazil. The research reveals significant difficulties among the students in using Moodle, as well as the most elementary tools that compose it.

Keywords: Globalization. Moodle. Social practice.

Introdução

Em uma era dita globalizada, os impactos da tecnologia nas relações sociais têm sido objeto de estudos em todas as áreas do saber humano, especialmente no que compete às discussões estabelecidas no campo das Ciências Humanas. Isso porque a referida área do saber procura problematizar questões associadas ao comportamento e interação das pessoas dentro de domínios linguísticos específicos (Pereira; Toniazzo, 2024).

¹² Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Ibirapuera (PPGE-UNIB).

De acordo com Bauman (2007), o advento da globalização tem influenciado a instabilidade das relações, as quais se mostram cada vez mais efêmeras e superficiais. Em tempos dominados pela tecnologia, o contato presencial tem se tornado cada vez mais escasso, o que influencia uma cultura digital que acaba afastando o contato olho a olho entre as pessoas. Isso, associada à intensificação dos serviços e a correria cotidiana, acaba influenciando o comportamento do ser humano que, inconscientemente, tende a optar por ocupações mais breves e demandas que possam render resultados a curto prazo.

Pensando em colaborar com as discussões acadêmicas propostas a partir desse viés, o objetivo desse trabalho é identificar dificuldades no manuseio da tecnologia por parte de acadêmicos da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa de uma determinada universidade federal brasileira. Este objetivo, por sua vez, nos convida a pensar nas práticas de letramento para além da tecnologia em si, uma vez que a prática social é vista como um processo constituído pelo antes, o durante e o depois da interação com a tecnologia (Silva; Pinho, 2025).

A partir desse objetivo, cabe propor a seguinte problemática de pesquisa: *Como as dificuldades no manuseio da tecnologia pode impactar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa?*

A fundamentação teórica está alojada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2013; Moita Lopes, 2006; Pereira, 2017; Signorini, 2007), com ênfase nos estudos sobre Letramento como prática social (Street, 2014; Street, 1984; Lea; Street, 2014). A partir dessa confluência, optamos pelo Letramento Digital (LD) (Santos; Costa, 2018; Santos; Lacerda, 2017; Tagata; Ribas, 2021) como corrente teórico-metodológica dos dados postos em tratamento.

A metodologia é um estudo de caso de abordagem qualitativa (Yin, 2005; Bortoni-Ricardo, 2008). Os participantes da investigação são estudantes regularmente matriculados no curso de Letras na modalidade EaD e que curavam a disciplina “Introdução à Filosofia”, no segundo semestre de 2025. A referida licenciatura é ofertada por uma universidade federal do Norte do Brasil.

Em tempo, esperamos que esse trabalho possa ser provocativo e, com isso, incentive momentos vindouros de diálogos acadêmicos. Como se trata de uma pesquisa em fase embrionária, os dados que serão coletados posteriormente devem ajudar na construção de análises mais robustas e assertivas.

Noções sobre Letramento e Letramento Digital sob a perspectiva da LA

Nessa seção, apresentamos um breve percurso teórico utilizado para o tratamento e análise dos dados. Entendemos que a sistematização de saberes a partir de uma perspectiva indisciplinar pode colaborar com a complexificação do objeto de pesquisa de maneira mais satisfatória, tendo em vista que os resultados podem ser vistos sob diferentes ângulos (Pereira, 2017; Pereira, 2020).

Abaixo, a Figura 1 ilustra os saberes teóricos considerados nesse trabalho.

Figura 1: Relações teóricas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

A Figura 1 é constituída por três esferas diferentes que parecem se sobrepôr de maneira complementar, a saber: i) a esfera do centro, na qual se lê *Linguística Aplicada*; a esfera superior, em que consta o *Letramentio*; e a esfera inferior, na qual é possível identificar o *Letramento Digital*. Em tempo, assim como sugere a logística da imagem, são saberes que se constituem a partir de zonas fronteiriças que, ao se sobreporem, geram diferentes perspectivas de entendimento das práticas sociais e, portanto, de ações que denotam letramento sob algum viés (Moita Lopes, 2013; Moita Lopes, 2006).

A LA está sendo entendida neste trabalho não como uma disciplina, embora tenha se disciplinarizado por questões de políticas públicas, mas como perspectiva filosófica de se fazer pesquisa. Em outras palavras, os estudos aplicados da linguagem consistem em uma maneira complexa de se perceber os dados a partir das práticas de ensino e aprendizagem de língua, o que, consequentemente, nos convida a pensar para além da concepção léxico-gramatical da escrita, ainda que esta seja fundamental (Moita Lopes, 2006; Signorini, 2007).

No Brasil, a LA indisciplinar tem se firmado como área independente dos estudos da linguística, distanciando-se do que historicamente se compreendeu como aplicação da linguística. Com isso, procuramos alojar nossa pesquisa no bojo dos estudos em LA por acreditarmos que as práticas de leitura e de escrita não podem ser dissociadas do contexto enunciativo maior em que operam os atores sociais¹³ (Moita Lopes, 2013; Pereira, 2017).

O Letramento, por sua vez, está sendo utilizado nesse artigo a partir da sua definição antropológica proposta por Street (2014; 1984). De acordo com o autor, estamos inseridos em diferentes domínios sociais, por meio dos quais estabelecemos relações e construímos significado. Portanto, o termo “letramento” designa práticas sociais em construção, que, de maneira simultânea, nos ajuda na construção da identidade cultural e do leque de saberes que utilizamos para nos firmar como ator social pensante, crítico e reflexivo.

13 O termo “ator social” está sendo utilizado como empréstimo da Sociologia das Relações, de natureza francesa. De acordo com Latour (2012), a referida expressão designa o protagonismo dos seres humanos e não humanos na constituição das relações sociais na era pós-moderna.

Quando entendemos o letramento como prática social, estamos reconhecendo-o como um exercício constante de quem está diariamente envolto a construções de saberes diferentes, por meio dos quais torna-se possível sobreviver e transitar em sociedade. Em outros termos, podemos afirmar que o letramento está em tudo, encontrando nas práticas de leitura e de escrita as principais ferramentas sociossemióticas (Street, 2014; Street, 1984; Lea; Street, 2014).

Já o LD é uma ramificação dos estudos do letramento, com foco nas relações sociais estabelecidas na era digital, permeadas pelo uso de ferramentas tecnológicas. Estas, por sua vez, devem ajudar na semiotização de práticas sociais, por meio das quais é possível construir sentidos, ressignificar comportamentos e gerir situações metalinguísticas diversas (Santos; Lacerda, 2017; Tagata; Ribas, 2021).

Conforme Santos e Costa (2018), o LD deve problematizar as práticas sociais para além do saber mecanizado das ferramentas tecnológicas e digitais. É preciso que estes recursos sejam utilizados de maneira ética e consciente, de modo a favorecer a construção de um ator social socialmente engajado. Portanto, para considerarmos determinada ação como reflexo do LD, é preciso refletir para além da ferramenta, percebendo-a como instrumento capaz de impactar positiva ou negativamente a comunidade linguística que a utiliza.

Em síntese, as discussões sobre letramento são, por excelência, indisciplinadas. Isso porque é impossível rotulá-lo sob uma perspectiva unilateral. É preciso que o pesquisador procure sentidos no entorno de vida do ator social, percebendo-o como representação de um contexto social maior e perpassado por ideologias.

Percurso metodológico

Nessa seção, caracterizamos o percurso metodológico dessa investigação. Para tanto, descrevemos o tipo, a abordagem e a técnica de pesquisa utilizados nesse artigo, com vistas a contextualizar a coleta dos dados tratados.

O tipo de pesquisa mobilizado foi o estudo de caso, que se caracteriza por ser um recorte espacial que delimita a produção do *corpus* da pesquisa. De acordo com Yin (2005), problematizar um caso cientificamente pode colaborar para o entendimento e análise de casos similares, além de descrever o universo da investigação, de modo a evidenciar o rigor acadêmico adotado.

Já a abordagem de pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada pelo seu teor intersubjetivo, além de levar em consideração forças ideológicas e contextuais do universo de investigação. Nesse sentido, a escolha pelo olhar qualitativo nos ajuda a discurrir acerca dos motivos que orientam a produção dos dados analisados sob uma perspectiva que extrapola os limites do texto como artefato linguístico (Bortoni-Ricardo, 2008).

A técnica de pesquisa é a análise de conteúdo a partir das colaborações de Bardin (2011). Conforme a autora, pensar no conteúdo dos dados pode favorecer a criação de categorias de análise a partir das projeções semânticas e temáticas semiotizadas na superfície do *corpus*.

Os dados foram produzidos no contexto da disciplina “Introdução à Filosofia”, no primeiro semestre de uma Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, ofertado por uma universidade federal do Norte do Brasil. Em tempo, a referida licenciatura pertence à modalidade EaD, o que, consequentemente, demanda do acadêmico a mobilização constante de conhecimentos acerca da tecnologia. Como recorte de tempo, optamos por coletar dados materializados entre agosto e setembro de 2025, por intermédio da interação do acadêmico com seu ambiente virtual.

Resultados e discussão

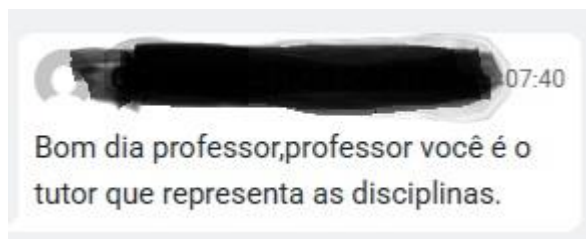
Nessa seção, apresentamos os resultados da pesquisa. Os dados, conforme a análise de conteúdo, estão organizados em categorias de análise propostas a partir do conteúdo semiotizado, a saber: i) interação via *chat* da disciplina; e ii) momento síncrono. Em tempo, reforçamos que existem diversas outras ferramentas de interação no referido ambiente. Todavia, optamos por comentar acerca das duas mencionadas por questões de recortes metodológicos.

Nas imagens abaixo, por questões éticas, não revelamos o verdadeiro nome dos participantes envolvidos.

Interação via *chat* da disciplina

Na Figura 2, apresentamos um recorte advindo da interação virtual entre professor / tutor e o acadêmica da licenciatura focalizada. Trata-se de uma indagação por parte do estudante acerca da atuação do profissional responsável pela disciplina “Introdução à Filosofia”.

Figura 2: Entendimento da figura do tutor / professor



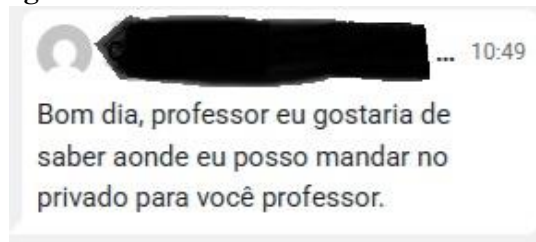
Fonte: Dados originais da pesquisa

Há, na figura acima, um recorte de uma dúvida do estudante que revela um desconhecimento do papel do tutor / professor, evidenciando não saber se o referido profissional é o responsável por qual disciplina. Isso, por sua vez, revela que o acadêmico apresenta dificuldade de identificar no seu *Moodle* a aba correta da disciplina que deseja consultar.

Do ponto de vista do LD, isso evidencia uma dissonância entre o ambiente virtual e o seu próprio caráter de acessibilidade. Nesse caso, esta palavra está sendo utilizada para designar a aptidão no manuseio da ferramenta de maneira mais inclusiva e intuitiva (Tagata; Ribas, 2021).

Na Figura 3, apresentamos um novo recorte da interação entre acadêmico e tutor / professor. Trata-se de uma pergunta feita no grupo da disciplina, localizado no *chat*. Em tempo, reforçamos que a organização do próprio *Moodle* favorece dois canais de interação via *chat*: o grupo, para interação coletiva, e o privado, para interação individualizada.

Figura 3: Entendimento sobre o envio das mensagens



Fonte: Dados originais da pesquisa

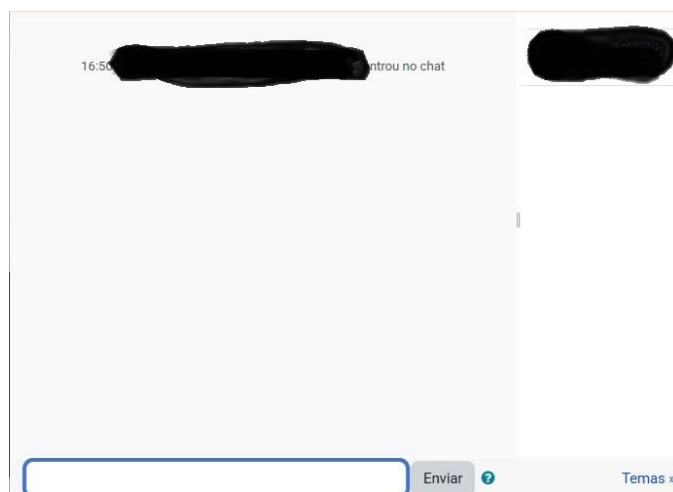
Na figura acima, o acadêmico revela não saber localizar em seu *chat* a aba para diálogo privado com o tutor / professor. Isso, por sua vez, reforça a mesma falta de manuseio com a ferramenta identificada na figura anterior. Todavia, com a diferença de que parece ter identificado a disciplina correta por meio da qual deseja interagir com o responsável.

Conforme o LD, o descompasso entre as ferramentas pode provocar um uso equivocado do ambiente virtual. Isso porque, por intermédio de um canal coletivo, o acadêmico pode expressar dúvidas, opiniões e relatos não condizentes com a referida aba. Portanto, ter conhecimento do manuseio correto pode evitar exposição e momentos de constrangimento para o estudante (Santos; Costa, 2018).

Momento síncrono

Na Figura 4, apresentamos o espaço para interação síncrona entre acadêmicos e tutor / professor da disciplina. O propósito da ferramenta é possibilitar e viabilizar momentos de comunicação mais assertiva, de modo a potencializar os momentos de diálogo acerca dos conteúdos e atividades solicitadas no decorrer da disciplina.

Figura 4: Interação síncrona



Fonte: Dados originais da pesquisa

Como proposta da instituição, o tutor / professor deve disponibilizar 2h semanais para se dedicar à interação no ambiente acima ilustrado. Para isso, há um mural virtual em que esses horários são fixados, o que permite o conhecimento prévio do acadêmico em relação à agenda do docente.

No entanto, os acadêmicos se mostraram ausentes no que compete aos momentos síncronos, o que pode ser resultado de diversos fatores, dentre os quais: i) dificuldade de alinhamento à rotina de um curso EaD; e ii) dificuldade de manuseio da ferramenta de interação síncrona. Segundo o LD, para que a interação possa ser facilitada, pensar apenas no repertório tecnológico, de maneira isolada, pode não ser suficiente. É preciso pensar em questões culturais que podem colaborar na potencialização do uso da ferramenta e engajamento no ambiente virtual (Santos; Lacerda, 2017).

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos o início de um percurso de discussão acerca do uso das ferramentas digitais e seus respectivos impactos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa em um curso EaD, ofertado por uma universidade federal. A ideia é que a referida pesquisa possa progredir e oferecer diversas perspectivas de entendimento do LD, desde a identificação da dificuldade no reconhecimento das ferramentas, até a percepção crítico-reflexiva do saber linguístico no ambiente virtual de aprendizagem.

Com isso, vamos retornar à problemática de pesquisa elencada na Introdução desse artigo, a qual propõe o seguinte questionamento: *Como as dificuldades no manuseio da tecnologia pode impactar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa?*

Como possíveis respostas, este trabalho identificou: a) a limitação da interação nos momentos da participação no *chat*, prejudicando a compreensão do funcionamento do *Moodle*; e b) prováveis resistências ou limitações futuras no que compete ao uso da tecnologia durante as aulas de Língua Portuguesa na prática da função docente.

Esperamos que este artigo possa render desdobramentos futuros, colaborando, assim, com o debate acerca do papel do LD na formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LATOUR, B. **Reagregando o Social**: Uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador/BA: EDUSC, 2012.
- LEA, M. R.; STREET, B. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: Teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, n. 2, v. 16, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs). **Linguística Aplicada**: Um caminho com diferentes acessos. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-24.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.
- PEREIRA, B. G. Relocalization of Reflective Academic Writing from the Look of Applied Language: Representations of Pedagogical Practice in a Licensing in Letters in North of Brazil. **International Journal of Advanced Education and Research**, v. 5, p. 33-36, 2020.
- PEREIRA, B. G. Evolution of Applied Linguistics in Brazil. **Revista São Luis Orione**, v. 4, p. 5-15, 2017.
- PEREIRA, B. G.; TONIAZZO, G. S. L. Letramento Tecnológico e suas Interfaces com a Inteligência Artificial: Um mapeamento em grupos educacionais de capital aberto. **Interfaces Científicas Humanas e Sociais**, v. 30, n. 2; p. 303-313, 2024.
- SANTOS, K.; COSTA, C. Letramento digital e ensino de inglês. **Fólio - Revista de Letras**, v. 10, n. 2, fev. 2018.
- SANTOS, K.; LACERDA, N. O letramento digital na prática docente do professor de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Ininga**, v. 4, n. 1, p. 72-92, 2017.
- SIGNORINI, I. Letramento Escolar e Formação do Professor de Língua Portuguesa. In.: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTE, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada**: Suas faces e interfaces. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 317-338.

SILVA, J. I. O.; PINHO, A. P. de. As tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v.18, n. 3, p. 1-15, 2025.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

TAGATA, W.; RIBAS, F. Rethinking Digital Literacy Practices and Educational Agendas in Times of Covid-19 Uncertainty. en. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 399–431, mai. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

GÊNERO CHARGE: REPRESENTAÇÕES SOCIOSSEMIÓTICAS EM CONTEXTOS DE SUBALTERNIDADE

Emanuel Teixeira da Silva¹⁴

Arlete Ribeiro Nepomuceno¹⁵

Maria Clara Gonçalves Ramos¹⁶

Vera Lúcia Viana de Paes¹⁷

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho¹⁸

Samuel Parrela Braga¹⁹

Resumo

A linguagem é o meio pelo qual atuamos no mundo e com/sobre as pessoas. Assim, objetivamos, analisar escolhas metafuncionais articuladas no gênero charge, com propósitos comunicativos. Valemo-nos da Gramática Sistemico-Funcional para a interpretação do *corpus*, com análise da ideação ressemiotizada pelo *signmaker*, com a (re)produção (a)crítica de contextos. Metodologicamente, selecionamos uma charge, pela relevância dela na contemporaneidade, com potencial para abordar temas sociais. Justifica-se pela necessidade de o leitor realizar uma leitura responsiva. A análise evidenciou a motivação do signo, com escolhas no Sistema de Transitividade, no propósito de conscientizar o leitor sobre grupos marginalizados.

Palavras-Chave: Gramática Sistemico-Funcional; Contextos; Metafunção Ideacional.

Abstract

Language is the means by which we act in the world and with people. Thus, we aim to analyze metafunctional choices articulated, with communicative purposes, in the cartoon genre. We use Systemic Functional Grammar to interpret the corpus, analyzing ideation choices of the signmaker. Methodologically, we selected a cartoon for its relevance in contemporaneity. This is justified by the need for the reader to engage in responsive reading. The analysis highlighted the motivation of the sign, with choices in the Transitivity System, with the aim of raising the reader's awareness of marginalized groups.

Key-Words: Systemic-Functional Grammar; Contexts; Ideational Metafunction.

Introdução

Na contemporaneidade, a popularização do acesso a tecnologias de informação resultou na (re)configuração de práticas socioculturais e históricas na sociedade, estabelecendo novos meios comunicativos e, consequentemente, possibilitando uma articulação reflexiva dos textos, com escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas projetadas pelo *signmaker* que (re)produz, de acordo com propósitos comunicativos dele, representações semióticas da realidade, refletindo sobre ela.

14 Graduando em Letras Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros, desenvolve pesquisas na área da linguística, com ênfase na sociosssemiótica, contemplando as seguintes teorias e perspectivas: Gramática Sistemico-Funcional, Gramática do Design Visual, Multimodalidade e Análise Crítica do Discurso.

15 Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais/MG, professora do Departamento de Comunicação e Letras e do Programa do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes/MG. Coordena o Projeto de Pesquisa APQ 02863-22, intitulado A Promoção do Ensino-Aprendizagem da Leitura de Textos Midiáticos Multimodais na Educação Básica (2022-2026), aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Minas Gerais (Fapemig) e institucionalizado na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

16 <http://lattes.cnpq.br/1316080272752642>.

17 <http://lattes.cnpq.br/4596866121907884>.

18 <http://lattes.cnpq.br/0180031783903467>.

19 <http://lattes.cnpq.br/0007292769009131>.

Adicionalmente, nesse contexto de conectividade digital, o acesso a novos gêneros e a informações se processa de maneira instantânea, com textos que (re)produzem ou representam ideologias, papéis sociais, crenças e valores sobre a realidade, o que incide sobre o modo pelo qual o leitor compreende a si mesmo e o mundo, com representações semióticas (in)validadas pela linguagem em uso. Desse modo, textos ressemiotizam a realidade, com possibilidades de transformação ou de manutenção de estruturas hegemônicas dela.

Adicionalmente, na pós-modernidade, os meios em que os textos se materializam, a exemplo das mídias digitais, não apenas atuam na mera disseminação de gêneros, mas se configuram também como atividade simbólica, com impactos na comunicação, pois construtora de sentidos e de possibilidades do (não)dizer, de modo que as tecnologias de informação, com a instantaneidade e conectividade delas, se somam ao caráter reflexivo dos textos – com reprodução de aspectos do mundo – e instituem novas dinâmicas interativas entre os participantes comunicativos:

[devemos] nos conscientizar de que o desenvolvimento de novos meios de comunicação não consiste simplesmente na instituição de novas redes de transmissão de informação entre indivíduos cujas relações básicas permanecem intactas. Mais do que isso, o desenvolvimento de novos meios de comunicação cria novas formas de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais (Thompson, 1998, p.77).

Nesse sentido, como atividade simbólica, os meios digitais possibilitam a (trans)formação do modo pelo qual interpretamos e agimos no mundo e com/sobre as pessoas, na construção de posicionamentos (a)críticos acerca de temáticas relevantes, a exemplo de desigualdades socioculturais intensificadas no contexto de Covid-19. Somam-se a isso as interações possibilitadas, nas redes sociais, entre o articulista do texto e o usuário da rede, com escolhas semióticas realizadas por aquele com vistas a representar o mundo e incidir sobre o leitor, que, por sua vez, (inter)age ativamente no/com o texto, concordando com ele e discordando dele, sempre atento a intencionalidades (não)manipulativas materializadas em escolhas léxico-gramaticais e semântico-pragmáticas.

Diante disso, a leitura ética e responsiva dos textos a que somos expostos na contemporaneidade, com o reconhecimento de motivações do *signmaker*, é imprescindível, se se pensar que, para nos colocarmos como sujeitos ativos no/do mundo, faz-se necessário reconhecer o texto como um constructo de sentidos que refletem e provocam mudanças no sistema social em que estão inseridos.

Feitas essas breves considerações, o presente trabalho objetiva analisar, por meio de um estudo qualitativo-interpretativista, fundamentado no arcabouço metodológico da Gramática Sistêmico-Funcional, GSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), como escolhas léxico-gramaticais e semântico-pragmáticas, realizadas no gênero charge, ressemiotizam disparidades sociais no contexto da pandemia de Covid-19, considerando o modo pelo qual intencionalidades do chargista são articuladas por meio de metafunções linguísticas. Como objetivos específicos, buscamos:

(i) Analisar, no *contexto de cultura hallidayano* (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), o modo como contextos extralinguísticos mais amplos, com desigualdades sociais, relações hegemônicas, valores e papéis sociais, se processam na charge, e, no *de situação*, como o contexto imediato do texto se traduz nas variáveis sociossemióticas de registro (*campo, relações e modo*), influenciando escolhas do falante.

(ii) Interpretar, via *metafunção ideacional* (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), o sistema de transitividade da oração (*processos, participantes e circunstâncias*), observando o modo como representações são construídas acerca de experiências e condições materiais de subalternidade vivenciadas no contexto pandêmico, em concomitância com propósitos ideológicos do chargista.

Isto posto, o presente estudo justifica-se, pois, para se atender a demandas comunicativas da contemporaneidade, faz-se necessário reconhecer intencionalidades, ideologias, manipulações e propósitos comunicativos (extra)linguísticos produzidos, no texto, por meio de recursos metafuncionais e escolhas léxico-gramaticais do *signmaker*, no entendimento de que a linguagem não é apenas estrutura ou forma (fôrma), mas função, constituindo-se como o meio pelo qual agimos (trans)formativa e criticamente no mundo.

Nessa esteira, sobreleva-se a escolha pelo gênero charge, dada a capacidade de ele abordar, humorística e ironicamente, temáticas de relevância da sociedade, com potencial para construir representações crítico-denunciativas da realidade, conscientizando e mobilizando o leitor acerca de chagas sociais.

Para a análise proposta, este artigo desdobra-se, além desta introdução, em duas partes subsequentes: a primeira, discussão da fundamentação teórico-metodológica da GSF, com vistas a entender e interpretar os contextos e as semioses verbais. Já a segunda, a partir da teoria contemplada e da charge escolhida, apresentamos, na análise, o papel sociossemiótico das ferramentas analíticas de cada um deles, com as considerações finais.

Gramática Sistêmico-Funcional e (con)textos: subsídios a uma leitura crítica

Segundo Halliday e Hassan (1989[1985]), a comunicação linguística se processa por textos, que devem ser entendidos como uma estrutura inacabada, na qual o texto é uma unidade comunicativa complexa, cuja superfície é apenas a base por meio da qual elementos semióticos interagem entre si para criar um significado global. Portanto,

[o] **texto** é um **produto** no sentido de que é uma produção, algo que pode ser registrado e estudado, dotado de uma determinada construção que pode ser representado em termos sistêmicos. É um **processo** no sentido de ser um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento por meio de uma rede de significados potenciais, com a qual cada conjunto de escolhas constitui o meio para estabelecer o próximo conjunto (Halliday; Hasan, 1989, p. 10, grifos nossos).

Nessa perspectiva, para a (re)produção de sentidos, a leitura de um texto, a exemplo de charges, é um evento interativo complexo, com captação das informações pelo leitor, não permanecendo só no nível de representação da realidade, mas também interpretando-a, podendo identificar e explorar (inter)discursos subjacentes aos modos semióticos presentes nos gêneros, na qual convergem o entendimento do contexto e de ações linguístico-discursivas, com o estabelecimento de conexão entre o que o texto apresenta e as práticas sociais do mundo, tendo espírito crítico.

Dito de outra forma, ler criticamente subsume a existência e a exigência de um leitor que não reproduza, mecanicamente, as informações superficiais do texto, mas, sim, inserido em um contexto social e dotado de conhecimentos e de crenças, que responda ativamente à demanda de (re)construção de sentidos, transpondo, assim, a decodificação do código para a interação com o texto.

Nessa direção, sobrepõe-se a importância do estudo dos gêneros, produtos autênticos de interação que exploram a linguagem como prática social, sendo definidos como forma de comunicação que possui, além do propósito comunicativo, características específicas,

[envolvendo] múltiplos interlocutores e diferentes contextos comunicativos e requerendo uma compreensão das relações sociais e das formas de interação que existem nas comunidades em que são produzidos. [...] importantes para a construção e a negociação de significados em diferentes contextos sociais para a utilização de diferentes artefatos semióticos, permitindo que os falantes expressem intenções comunicativas de forma mais clara e eficaz, levando em conta as particularidades do contexto (Nepomuceno, Ramos e Paes, 2023, p. 1955).

Com isso, é importante o leitor reconhecer o (*con*)*texto* de ocorrência dele como modos de significação, pois, para Halliday e Matthiessen (2014, p. 3), “texto é a linguagem em funcionamento em contexto; [...] é o fazer significado em contexto”, para quem o contexto restringe e define escolhas e operações linguísticas, sendo determinante para compreender o dito e não dito, valores, atitudes, comportamentos veiculados no texto. Portanto, “se conhecemos a situação, o contexto social de uso linguístico, podemos prever grande parte sobre a linguagem que ocorrerá, com razoável probabilidade de estarmos certos” (Halliday, 1978, p. 32).

Por essa via, para Halliday (1994[1985]), a GSF embasa o (re)conhecimento da leitura crítica, a partir do *entendimento dos contextos* e dos *recursos semiótico-verbais*, interpretando funcionalidades do sistema léxico-gramatical e semântico-pragmático. Nessa conjuntura, a gramática é *sistêmica* por entender a língua como um sistema semiótico de significados, ligados a escolhas motivadas, e *funcional* por estudá-la contextualmente, analisando as funções da linguagem, abordando o papel que “[a] linguagem desempenha na vida, servindo a universais de demanda, que são muitos e variados” (Neves, 1994, p. 125).

Nessa lógica, subsidiado nos estudos contextuais da GSF, o leitor é convidado a ler, significar, ressignificar e interpretar o mundo do qual faz parte, bem como as perversidades nele subjacentes, com comprometimento ético-responsivo. Logo, ele não é um decifrador, o que favorece a reflexão, oferecendo-lhe a possibilidade de agir no mundo e sobre realidades dispares, no sentido de poder lutar por transformação social, estando apto a compreender aspectos ideológicos, na implicitude, não lexicalmente perceptíveis na superfície textual, mas (re)elaborados no curso da interação, prosseguindo no entendimento do diálogo que o estrutura.

Em vista disso, o texto é visto como campo de materialização e de (re)construção de significados e da interação, na representação do mundo concreto, por meio do qual a linguagem, na construção de significados, instância-se em dois estratos inter-relacionados, destacando-se o nível *extralinguístico* e o *linguístico* nas escolhas do produtor do texto (nesse caso, chargista).

O *estrato linguístico hallidayano* abrange, em sistemas oracionais: (i) o *sistema de conteúdo*, com os sentidos (re)construídos do texto, relacionando o léxico à gramática, semântica e pragmática, a partir da metafunção ideacional (processos, participantes e circunstâncias), no sistema de transitividade, e (ii) o *de expressão*, com significados construídos por gestos, falas, posturas corporais, olhares (*visage*).

Assim é que, na análise sociossemiótica crítica do *estrato linguístico*, no que diz respeito ao sistema de conteúdo, o leitor tem de se atentar, *via sistema de transitividade*, na ideação, como se constroem e se representam significados sociais, considerando a materialização das ações ou da relação dos participantes com o mundo, se se considerar a situação de vulnerabilidade social no contexto representado na charge.

O estrato *extralinguístico* refere-se aos contextos de cultura e de situação (constituído pelas variáveis campo, relações e modo). O contexto de cultura, no qual os gêneros se institucionalizam, ganham forma e são convertidos em eventos sociointeracionais e comunicativos, é o somatório dinâmico de significados que se realizam em uma dada cultura, o qual retrata práticas socioculturais e ideológicas, valores, crenças, costumes de grupos étnicos e de estruturas sociais.

Interpretando o *contexto de cultura*, ressalta-se a importância de o leitor conscientizar-se de que o chargista assume o papel social de questionar atitudes, comportamentos e posturas, criticando uma realidade social mascarada pelo humor não risível, irônico. No contexto de cultura, a maioria das semioses compreendidas só é possível de interpretação pela presença de outros modos semióticos trabalhando com o modo semiótico verbal, podendo o leitor buscar entender o papel de cada modo semiótico.

O *contexto de situação* remete ao tempo real dos acontecimentos por ser imediato, interceptado pelas variáveis que o constituem: (i) *campo*: diz respeito ao assunto (experiências antagônicas por que os participantes passam no mundo, mostrando como se posicionam nele); (ii) *relações*: refere-se às relações construídas entre os participantes, à forma divergente e assimétrica pela qual eles interagem, com posições e papéis diversificados no mundo do qual fazem parte; (iii) *modo*: relaciona-se à maneira como a linguagem se organiza no texto.

Se se considerar a abrangência e maior estabilidade do contexto de cultura, interceptado por práticas culturais de grupos sociais, a exemplo de grupos ditos marginalizados, o leitor, para uma leitura profícua, precisa focar no *contexto de situação*, especialmente nas variáveis *campo*, *relações* e *modo*, que tornam perceptíveis os elementos do *contexto de cultura* (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]). Tal fato se presentifica para que leitor se conscientize do papel dele como produtor de signo, responsável por mudanças necessárias e que precisam ser empreendidas, com espírito crítico e capacidade de leitura do ambiente sócio-histórico-cultural.

Na visão sociossemiótica simbólica *hallidayiana*, interpretando o *contexto de situação*, no *campo*, o leitor deve observar, de forma criativa e crítica, o assunto abordado na charge, materializado pela léxico-gramática, pertencente ao modo semiótico verbal, por meio das falas, atentando-se ao propósito comunicativo do gênero, na exploração de variadas possibilidades que podem ocorrer nos campos semânticos, em relação aos contextos reais que podem ser vivenciados, explorando as semioses.

Na organização da paisagem semiótica da charge, na variável *relações*, o leitor tem de explorar quem está envolvido, as relações entre os participantes e os papéis que eles desempenham, cabendo-lhe entender que o chargista, pela fala entre os participantes, cria situações discursivas para dar relevância social a um tema selecionado, com vistas a buscar despertar a consciência analítico-crítica dos leitores, na promoção da participação deste como cidadão envolvido na prática social da comunicação.

Já na organização simbólica da variável *modo*, o leitor precisa compreender o modo como se lê, como a linguagem é empregada, na relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, advindos da escolha da linguagem (falada ou escrita), de determinado item lexical, de sinais de pontuação, do formato e da tipografia das letras, da palidez da cor selecionada pelo chargista etc.

Metafuncionalmente, no nível *linguístico*, consoante Halliday (1994[1985], realizada no *sistema de transitividade* e relacionada à *variável campo*, os sistemas oracionais são concebidos como representação de experiências, de realidades sociais vivenciadas individual e coletivamente, com diferentes processos, participantes e circunstâncias. Dos tipos de processos, na ideação, destacam-se, neste artigo, o material, o relacional e os de fala²⁰, com os respectivos participantes destes.

Os *materiais* são representações que materializam realidades do mundo concreto, com o conceito de ação subjacente, com ações dos participantes: alguém/algo faz alguma coisa, com o participante *Ator*, que faz algo a outro participante, afetando-o, recebendo o impacto da ação brutal: Meta. Já os *relacionais*, na consideração do *corpus* sob análise, codificam uma relação estabelecida entre participantes, com o propósito de estabelecer uma relação polarizada de (não)posse; via de regra, com os verbos *ter*, *possuir*, *envolver* e *pertencer*.

Caso caracterizem os participantes, são atributivas; caso identifiquem construindo identidades, identificativas. Nas orações atributivas, lexicogramaticalmente, características são conferidas/atribuídas (*Atributos*) ao participante *Portador* (representado por adjetivo ou substantivo, com artigo). Nessa ótica, os processos relacionais são classificados em atributivos, que se subdividem em intensivos, possessivos e circunstanciais. Na consideração da análise, sobrelevam-se os processos relacionais atributivos possessivos, num intercâmbio sociosemiótico entre um participante *Possuidor* e um participante *Possuído*, com ideia de posse.

Nessa direção, cada processo possui uma maneira de construir as experiências em planos específicos, em consonância com participantes, com circunstâncias que lhe são associadas e contextos de uso. Assim é que, no modo semiótico-verbal, com a relação intrínseca entre forma e conteúdo semântico, analisam-se o sistema linguístico e o extralinguístico (contexto de situação e de cultura), com o papel do sistema de transitividade na teia de significados construídos, nos processos sobreditos, com os respectivos participantes e as circunstâncias, visando a verificar a contribuição desse sistema e, conseqüentemente, a obtenção do propósito a que eles se prestam: denunciar uma realidade antagônica que expõe pessoas a dificuldades.

Numa visão sociosemiótica *hallidayana*, cabe ao leitor, em uma perspectiva crítico-reflexiva, perceber que, na *ideação*, os constituintes da oração com representação, com o desdobrar de ações no mundo material e no modo como as pessoas se relacionam no mundo de que participam, não são termos sintáticos, e, sim, categorias léxico-gramaticais e semântico-pragmáticas das experiências sociais dos participantes na estrutura linguístico-funcional.

Assim é que, por diferentes processos e participantes, por exemplo, a *ideação* permite ao leitor o entendimento da má distribuição de renda no país, o que acarreta a marginalização de grupos sociais ditos mais vulneráveis, em virtude da falta de alimentos, empregos, assistência social, saúde etc., que, muito embora seja degradante o modo como se inscrevem na sociedade, evidenciando a falta de políticas públicas assistencialistas, pode ser reavaliada, a partir do momento em que o governo se propor a oferecer condições humanas dignas.

²⁰ Passando em revista os processos, no que concerne aos verbos do dizer, cujos participantes são o Dizente e o Verbiagem, não se observam a alusão a esses verbos. Em que pese isso, existem, semioticamente, na observância das imagens, balões de fala, que apresentam experiências pelas quais os dois participantes passam, na demarcação de ações e estados.

Metodologia

Para a análise proposta, o *corpus* deste artigo consta de uma charge de Gazo, publicizada no meio digital em 19 de julho de 2020, que partiu da realidade vivenciada no contexto da pandemia.

Se se considerar que a linguagem é uma das bases da cultura de um povo, analisar um texto cujo discurso se apresenta estruturado a partir de semioses verbais e contextos extralinguísticos, podemos afirmar, sem medo de errar, a relação intrínseca que se apresenta entre forma e função, nos termos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]). Nessa medida, há uma relação de interdependência entre os contextos (i)mediatos e os modos semióticos do plano de expressão e de conteúdo, estruturando as categorias analíticas em dois grupos interdependentes, num estudo de cunho qualitativo-interpretativo.

O primeiro deles fundamenta-se nos contextos, de cultura e de situação, de uso efetivo da língua. No *contexto de cultura*, presentifica-se a análise de ideologias, atitudes, crenças e comportamentos dos participantes encenados, em uma sociedade que estratifica situações socioeconômicas, com a omissão da participação governamental, que, muito embora se perpetuam maldades com realidades dispare, elas podem ser transformadas com a intervenção de políticas assistencialistas.

Situacionalmente, na consideração do *campo* (assunto das falas dos participantes, com ações irônicas de um deles, em que se desconsideram disparidades socioeconômicas e condições materiais, físicas e psicológicas degradantes, pelas quais o outro participante passa); das *relações* assimétricas (não só de desprezo, estabelecidas com o outro participante, com vistas a resgatar relações de poder que podem se interpor social e coletivamente entre ambos, com o propósito de repensar as condições de um, em contraposição à situação de outro, mas também de humildade, falta de perspectiva de melhoria da situação degradante) e *modo* (a forma como o chargista se propõe a demonstrar a visibilidade de realidades divergentes, na busca por dirimi-las, por meio da ironia, vista como um gesto e uma postura que satiriza mazelas sociais).

O segundo deles apoia-se na *metafunção ideacional*, por meio da qual representações de mundo são construídas, via sistema de transitividade, em processos, participantes (ator, meta, possuidor e possuído) e circunstâncias (no contexto de subalternidade), ressemiotizando experiências materiais, relacionais e verbais pelas quais grupos marginalizados passaram no mundo concreto, na realidade do contexto pandêmico.

Feitas essas considerações, passemos à análise sociosemiótica de uma charge, na qual se evidenciam disparidades sociais intensificadas na pandemia de Covid-19, como forma de consubstanciar a teoria funcional *hallidayana* na prática contextualizada.

Resultados e Discussões

Figura 1: Desigualdade no contexto pandêmico



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-diferencas-na-pandemia/>

Oração 1

ESSA MÁSCARA	TAMBÉM	NÃO	TE	ATRAPALHA	NA HORA DE COMER?
Participante Ator		Polarizador negativo	Meta	Processo material	Circunstância

Oração 2

SÓ QUANDO	EU	TENHO	O QUE COMER
Circunstância	Possuidor	Processo relacional atributivo possessivo	Possuído

No contexto de cultura, o gênero sob análise se insere em um cenário em que desigualdades sociais – causadas por fatores diversos, a exemplo da má distribuição de renda, concentração de poder e falta de investimentos em áreas sociais – são naturalizadas no país, resultando na marginalização de grupos sociais em situação de vulnerabilidade, que se veem sem acesso a direitos e necessidades básicas: saúde, moradia, alimentos etc.

Assim sendo, o propósito comunicativo da charge é de denunciar essas chagas sociais, conscientizando o leitor sobre essas realidades subalternas experienciadas por grupos ditos invisibilizados socialmente.

No contexto de situação, o chargista, ao transpor para as mídias digitais a situação de pessoas à margem da sociedade na pandemia, reporta a crítica dele à degradação causada pela(s) pobreza e pelas injustiças sociais, agravadas naquela ocasião, apontando como grupos sociais divergentes experienciaram-na (*campo*). Para tal, o chargista contrapõe, pela verbo-visualidade, dois indivíduos que, por pertencerem a diferentes estratos sociais, vivenciaram a pandemia de maneira diversa, na representação de uma relação de desigualdade entre ambos (*relação*). Sob tal perspectiva, essa relação é resultado da interação hegemônica entre grupos sociais dominantes e dominados na sociedade, com uma distância social enorme entre eles.

Assim, grupos sociais invisibilizados pela sociedade apresentaram dificuldades quanto à adoção de medidas preventivas contra a COVID-19, diante da vulnerabilidade financeira. Nesse enquadramento, esses indivíduos sequer conhecem o distanciamento social, pois não possuem residência própria, enfrentando adversidades na adoção de medidas higiênicas, já que nem mesmo possuem água e alimento para consumo.

Quanto ao *modo*, essa oração constitui-se de múltiplos elementos semióticos, numa união verbo-visual, com vistas a acentuar a distância social entre os participantes, expondo a perversidade dessa relação díspar. Conclui-se, assim, que o papel desempenhado pela linguagem na charge é de conscientizar o leitor sobre essa chaga sociocultural.

Trazendo isso à baila, a oração “Essa máscara também não te atrapalha na hora de comer?” representa uma pergunta sugestiva, dirigida ao segundo participante (possivelmente, um morador de rua), revelando um discurso no qual o falante assume, de maneira insensível, que o interlocutor compartilhe da realidade dele, vivenciando, no mundo concreto, as mesmas experiências e dificuldades durante o período pandêmico: O atrapalhar (*processo material*) da máscara (participante *ator*) na hora de comer (*circunstância*), pressupondo-se que o interlocutor tenha o que comer. Assim é que a escolha pelo processo material acentua a insensibilidade do falante e a alienação dele quanto às realidades subalternas vivenciadas por grupos vulneráveis; essa alienação resulta da falta de visibilidade social desses grupos.

Com isso, o chargista constrói, por meio da *metafunção ideacional*, a representação de uma realidade na qual a pobreza extrema, derivada de relações de dominância, resulta na marginalização de grupos vulneráveis, que, por não disporem de voz nas esferas coletivas, passam a lidar com a estigmatização e invisibilidade social, o que perpetua a exclusão social deles, resultando em uma sociedade que, por ingenuidade ou falta de empatia, ignora os desafios enfrentados por grupos minoritários.

Nessa direção, o produtor sótico visa, na construção de sentidos, à representação de realidades outras, com vistas a conscientização do leitor sobre as dificuldades experienciadas por pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, com atenção ao modo como as disparidades sociais se inscreveram durante o período pandêmico, já que, durante esse período, tivemos o agravamento delas.

Isso posto, diferentes estratos sociais experienciaram o mesmo contexto de modos distintos, sendo a pandemia, para grupos hegemônicos, sobretudo, uma inconveniência, como aponta a primeira oração. Assim, diante da necessidade de adoção de medidas preventivas, grupos sociais dominantes experienciaram o uso dessas medidas como um incômodo a ser seguido, enquanto pessoas em contexto de subalternidade, muitas vezes, sequer possuíam meios para adotar tais medidas.

Na análise da segunda oração, percebe-se que ela materializa, via metafunção ideacional, a resposta dada pelo morador de rua ao outro participante, na representação de um discurso sarcástico, como se o falante estivesse habituado a ter dificuldades e experiências invisibilizadas. Desse modo, essa oração representa, pelo processo relacional, arrolado à metafunção em foco, a realidade dele enquanto despossuído na sociedade, retratando as dificuldades por que passou na pandemia, também experienciadas por muitos outros vulnerabilizados.

Nessa esteira, a escolha pelo *processo relacional possessivo*, via *metafunção ideacional*, contribui para a caracterização desse participante como à margem da sociedade, e que, portanto, vivencia o agravamento da invisibilidade social. Por conseguinte, indivíduos marginalizados experienciaram a pandemia de modo discrepante, pois, vivendo de esmolas, sofreram as consequências do distanciamento social, não tendo mais acesso ao seu único meio de subsistência, estando impossibilitados de prover suas necessidades básicas.

Assim é que, frente a insensibilidade inerente à pergunta proferida pelo outro participante sociointerativo, o participante em foco opõe a realidade dele à experiência do outro, na representação da vivência dele enquanto despossuído. Portanto, ele expressa que o uso da máscara só se mostra inconveniente na hora de comer, quando (circunstância) ele (possuidor) possui algo com que se alimentar (possuído), o que, infere-se, não ocorre frequentemente.

Em última análise, a escolha do chargista pelos processos *materiais e relacionais*, via *metafunção ideacional*, atende a propósitos comunicativos, pois, ao atribuir uma metafunção à fala de cada um dos participantes, ele constrói uma representação das vivências e percepções destes, com vistas a conscientizar o leitor quanto às chagas sociais que foram agravadas naquela ocasião, objetivando, ainda, a conscientização quanto à vulnerabilidade vivenciada por grupos marginalizados.

Considerações Finais

Nesse artigo, analisamos uma charge que se volta à denúncia de desigualdades sociais no período pandêmico, apresentando construções sociossemióticas realizadas pela linguagem verbal, no nível extralinguístico, com estruturas semiótico-semânticas no *contexto de cultura e situação*. Além disso, analisamos, *ideacionalmente*, o sistema de transitividade, evidenciando como processos, participantes e circunstâncias atuaram para construir significados e representações da realidade.

Posto isso, pudemos observar, no contexto de cultura e de situação, como o produtor sóico constrói sentidos por meio das variáveis de registro *campo, relações e modo*, com vistas a abordar as desigualdades sociais enfrentadas por grupos ditos invisibilizados na sociedade. Nesse sentido, culturalmente, a charge insere-se em uma prática social que permite a existência de chagas socioculturais, a exemplo de disparidades financeiras, representando, pela organização de elementos multissemióticos, as realidades e experiências de grupos (não)marginalizados na pandemia.

Na análise das orações, via sistema de transitividade, arrolado na *metafunção ideacional*, podemos observar que a presença do processo material (expresso pelo verbo *atrapalhar*) contribui para a representação de diferentes vivências experienciadas, no mundo concreto, pelos participantes na pandemia. Assim, a escolha desse processo explica o propósito de conscientizar o leitor do modo como desigualdades sociais se inscreveram nas experiências de grupos invisibilizados pela sociedade.

Além dos processos materiais, a escolha pelo processo relacional atributivo possessivo contribuiu para a caracterização da realidade experienciada pelo participante, identificando-o como um indivíduo despossuído de condições materiais dignas na sociedade. Outrossim, por meio dos significados relacionais, o produtor sóico visa contrapor a condição de subalternidade e invisibilidade, vivenciada por um do participante em foco, entrecortada pela realidade do outro participante. Diante do exposto, a escolha desse processo evidenciou o propósito do chargista em mostrar a distância social entre ambos, ressaltando realidades diferentes, sobretudo, durante o período pandêmico.

Quanto à análise do sistema de transitividade, observamos como a escolha de participantes, processos e circunstâncias atuaram em consonância com as intencionalidades do chargista, pelas quais ele pôde, pelas escolhas, construir uma representação semiótica dos contextos e das vivências subalternas experienciadas por grupos não hegemônicos, o que comprovou o propósito social do gênero charge: conscientizar o leitor, pelo arranjo de elementos semióticos, sobre a realidade que o cerca.

A análise sociosemiótica da charge selecionadas possibilitou-nos a compreensão da linguagem como um recurso semiótico pelo qual podemos realizar papéis sociais no mundo, (re)produzindo estruturas sociais hegemônicas ou, inclusive, transformando-as. Em vista disso, a capacidade de realizarmos uma leitura crítica dos gêneros e discursos a que somos expostos se mostra de extrema importância, pois, por meio de uma leitura criteriosa, questionadora e analítica – atenta ao modo como os contextos socioculturais se inscrevem na malha discursiva dos textos e às intencionalidades ideológicas do produtor signico –, podemos nos tornar mais críticos na sociedade, compreendendo e questionando o modo como estruturas sociopolíticas moldam as experiências de grupos marginalizados.

Referências

- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London & Baltimore: Edward Arnold & University Park Press, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London and New York: Routledge, 4 ed., 2014[2004].
- NEPOMUCENO, A. R.; RAMOS, M. C.; PAES, V. L. Semiótico Social: intersemiotizações dos significados imagéticos na Gramática do Design Visual. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 31, n.º 4, p. 1952-1987, 2023.
- THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

O COMPORTAMENTO FEMININO: A PATOLOGIA ENQUANTO METÁFORA SOCIAL EM *A VEGETARIANA* (2007) E *SONO* (1989)²¹

Emerson Bras de Santana Júnior²²
Moisés Monteiro de Melo Neto²³

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo evidenciar, de maneira breve, a partir de duas obras literárias contemporâneas, *A Vegetariana* (2007), Han Kang, e *Sono* (1989), Haruki Murakami, as expectativas atribuídas à figura feminina quanto ao comportamento esperado pela engrenagem social pautada no patriarcalismo. Além disso, pontos convergentes entre as obras supracitadas, e que refletem diretamente o papel atribuído à figura feminina em sociedade, são acentuados ao longo da pesquisa; esta baseia-se em postulados de Butler (2004), Eagleton (2003) e Lodge (2020); além disso, quanto ao caráter comparativo, buscou-se amparo em Carvalhal (2006), sobretudo.

Palavras-chave: Literatura Comparada; Han Kang; Haruki Murakami.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo destacar brevemente, a través de dos obras literarias contemporâneas, **La vegetariana** (2007), de Han Kang, y **Sueño** (1989), de Haruki Murakami, las expectativas atribuidas a la figura femenina respecto al comportamiento que exige la estructura social patriarcal. Asimismo, a lo largo de la investigación se enfatizan los puntos de convergencia entre ambas obras, que reflejan directamente el rol de la mujer en la sociedad. Esto se fundamenta en postulados de Butler (2004), Eagleton (2003) y Lodge (2020). Además, en cuanto al carácter comparativo, se buscó apoyo principalmente en Carvalhal (2006).

Palabras clave: Literatura comparada; Han Kang; Haruki Murakami.

Introdução

De maneira intrínseca, o processo de associações entre símbolos faz parte da construção artística; comparar é, em última instância, parte do fazer artístico-literário. À luz de Carvalhal (2006), “comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura”, ou seja, contrapor elementos, seja no campo da forma ou do conteúdo, é um processo de organização cultural, portanto social. Ainda sob o prisma de Carvalhal (2006), “em síntese, a comparação [...] é um meio, não um fim. Partindo desse pressuposto, pensa-se o campo dos estudos comparados enquanto ambiente propício às mais variadas reflexões acerca das relações de poder que norteiam o desenvolvimento e funcionamento coletivo. Sobre isso, Eagleton reflete:

[...] o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que as constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros (Eagleton, 2003, p.22).

21 Artigo referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de Letras-Português do *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

22 Estudante do curso de Letras-Português do *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

23 Doutor em Teoria da Literatura pela Universidade Federal Pernambuco (UFPE).

Aqui, estabelece-se a ideia fixa de que pensar coletivamente é adotar a necessidade de se considerar as relações de poder existentes entre os grupos enquanto variável fundamental no que diz respeito ao funcionamento coletivo. Desse modo, busca-se observar o comportamento feminino a partir do controle sugerido por uma engrenagem patriarcal e que perpassa o papel da personagem mulher na literatura, bem como na composição do corpo social. Sendo assim, parte-se de duas obras, *Sono* (1989), de Haruki Murakami, e *A Vegetariana* (2007), de Han Kang, a fim de estabelecer um paralelo entre realidade e literatura; para isso, também, adota-se o conceito de patologia enquanto “metáfora social”, com o intuito de estabelecer a comparação no âmbito geral, de um ponto de vista comportamental, e não só enquanto constatação de semelhanças e disparidades.

Pensar as relações de poder, perpetuadas em sua maioria por grupos e ideias unilaterais, é caminho fulcral para se estabelecer um padrão comportamental; para isso, a literatura, enquanto ferramenta intelectual, adota um caráter de reflexão e entendimento do que se está estabelecido; sobre isso, Butler (2004) afirma:

[...] uma vida pode ser lesada, por exemplo, ou que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte é sublinhar não somente a finitude de uma vida (o fato de que a morte é certa), mas também sua precariedade (porque a vida requer que várias condições sociais e econômicas sejam atendidas para ser mantida como uma vida). A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos de outro (Butler, 2004, p. 31).

A partir das considerações de Eagleton (2003) e Butler (2004), estabelece-se, aqui, o objetivo axial desta pesquisa: erguer pontos, existentes nas obras supracitadas, que estejam a serviço de um reflexo, limite, entre realidade e ficção e que, em menor ou maior grau, sirvam de comprovação quanto ao caráter opressor que perpassa as relações socioculturais – nesta altura, entre a figura feminina e o norte comportamental defendido pelo viés patriarcal.

***A Vegetariana* (2007) e *Sono* (1989): a manutenção do ódio**

Quanto ao caráter estrutural, das escolhas estilísticas aos caminhos narrativos, os autores, Haruki Murakami e Han Kang, por mero fatalismo, estabelecem pontes entre suas obras. A partir daqui, a título de contextualização, segue-se breve exposição quanto aos enredos em questão. Em *A Vegetariana* (2007), Kang, em menor ou maior grau, tece uma narrativa de caráter onírico, mas não menos ancorada no sentido amplo de realidade; ao longo da trama, a autora estabelece, e subverte, um paralelo entre a vida comum da protagonista, Yeonhye, e a natureza fantástica que se apresenta a partir da quebra de expectativas proposta por ela.

David Lodge (2020), lançando mão de Tzvetan Todorov, em *A Arte da Ficção*, mais precisamente no capítulo O Estranho, elenca três categorias referentes às histórias sobrenaturais: “o maravilhoso, em que nenhuma explicação dos fenômenos sobrenaturais é possível; o estranho, em que são possíveis; e o fantástico, em que a narrativa hesita, sem se decidir, entre explicações naturais e sobrenaturais” (Lodge, 2020, p. 255).

A partir de uma análise pormenorizada das obras em questão, e levando em consideração as nuances estabelecidas pelas definições propostas acima, admite-se, aqui, o caráter, sobretudo, fantástico presente nas tramas; isso, graças ao jogo estabelecido pelos autores: ora as narrativas caminham em direção ao sobrenatural, ao insólito, ora flertam com explicações bem menos metafísicas.

A Vegetariana (2007), ancorada em um foco narrativo em terceira pessoa, propõe ao leitor a possibilidade de observação de uma protagonista deslocada da realidade, tendo sua história contada através do prisma de terceiros, seu marido, seu cunhado e sua irmã. Yeonghye, a protagonista, subitamente resolve não apenas abandonar o hábito de se alimentar de carne, mas abominá-lo; desse modo, instaura-se a quebra de expectativas que norteará a narrativa.

A primeira parte da obra, partida do ponto de vista do marido, se dedica a narrar o declínio do relacionamento. Ao longo das páginas o leitor acompanha um narrador impaciente e pouco preocupado em entender a mudança de comportamento apresentada pela protagonista; o tom do relato é próximo de algo como “por que você mudou?”, “por que não é como costumava ser?” e “quem autorizou essa mudança?”. A segunda parte, pautada no olhar de outro personagem masculino, o cunhado, é transpassada por um sentimento de desejo, com laivos de possessão, beirando a obsessão; nela, o narrador confessa desejos sórdidos e eleva Yeonghye ao patamar de objeto de desejo – com ênfase na objetificação da personagem –; logo, abstendo-a de toda e qualquer possibilidade de resposta, visto que ao objeto cabe apenas o caráter inanimado, passivo – característica intrínseca à figura feminina no patriarcalismo. Por fim, a voz derradeira entra em ação, a irmã; aqui, apesar de não haver um agente personificado, há a reprodução do discurso através de uma personagem feminina – além disso, a voz de um outro personagem secundário atravessa toda a terceira parte, o pai.

Dentro dessa perspectiva, através das três vozes distintas, mas que convergem para um ponto comum – Yeonghye –, o comportamento visto como inadequado, a quebra do padrão, a fuga das leis vigentes, ganha tons de subversão; lavando, assim, a protagonista a ser vista como uma espécie de anomalia social, visto que não atende aos padrões estabelecidos.

Em *Sono* (1989), por outro lado, o leitor se depara com uma narrativa menos pragmática, mas não menos opressora. A novela tem foco narrativo em primeira pessoa e se ancora no relato de uma mulher que subitamente não consegue mais dormir. Ao longo da trama, o leitor é apresentado a uma personagem negligenciada e entregue aos padrões estabelecidos socialmente.

Já nas páginas iniciais, a protagonista da obra apresenta ao leitor uma afirmação equivalente ao mote que ditará o tom das relações de poder, expectativas e comportamentos estabelecidas: “meu marido e meu filho nem sequer desconfiam que estou há dezessete dias sem dormir”, Murakami (1989, p.6). A partir disso, desenrola-se uma dinâmica pautada no cumprimento de deveres, no alcance de expectativas; ou seja, enquanto a protagonista cumprir seu papel de mulher e mãe, atribuído a ela por uma conjuntura social, nada que subverta os limites dos padrões de sobrevivência terá importância, mesmo o fato de se estar por dezessete dias seguidos sem dormir.

Ainda sobre o viés conformista que perpassa a obra, a protagonista, em uma tentativa inconsciente de retorno a tempos primitivos, entregue à ausência de expectativas – pelo menos não de maneira tão agressiva –, resolve reler uma obra que, indiretamente, marcou o cruzar da linha tênue entre vida e marasmo: *Anna Karenina*, de Liev Tolstói. Sobre isso, a protagonista afirma: “O romance se inicia com a frase ‘Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira’”, Murakami (1989, p. 22); aqui, nota-se outra alusão ao padrão – e mais, ao conformismo – seguida de uma quebra; a igualdade, o padrão, enquanto signo atribuído a algo positivo; e a diferença, a fuga, enquanto signo de equivalência negativa.

Murakami conduz a trama sem maiores interferências das personagens masculinas, muito pelo contrário, a protagonista atravessa um deserto de dores entregue à solidão, num impasse entre versões mais próximas dela mesma e versões forjadas pelo meio. A narrativa segue em tons de devaneio e se conclui, em brinde, com o seguinte parágrafo:

Desisto de pegar a chave, encosto no banco e cubro o rosto com as mãos. E choro. A única coisa que me resta a fazer é chorar. As lágrimas não param de cair. Estou presa nesta caixinha e não tenho para onde ir. É a hora mais escura da noite e os homens continuam a sacudir o carro. O que eles querem é virar o meu carro (Murakami, 2015, p. 110).

A partir do excerto acima, Murakami sela a narrativa com o artifício da sugestão, evocando, uma vez mais, um tom onírico, assim como o fez tantas vezes ao longo da trama. Aqui, uma “caixinha” nunca é uma caixinha, um “carro” nunca é um carro, assim como uma mulher jamais é ou será uma “mulher”, a esperada, o objeto exemplar do patriarcalismo, o norte a ser seguido, o padrão.

Subversão: a mulher é a quebra de expectativas

A Vegetariana (2007), já em suas primeiras páginas, estabelece o tom da discussão proposta pela autora, Han Kang, trazendo, em síntese, um discurso que encontra voz a partir da afirmação de um dos personagens centrais, o marido da protagonista; em pensamento, ele confessa: “conforme minha expectativa, ela desempenhou a função de esposa sem grandes dificuldades”, Kang, (2018, p. 10). Ao longo da narrativa, porém, a protagonista, Yeonghye, adota um comportamento contrário ao esperado; desse modo, instaura-se a reprovação e, enquanto caminho natural, a tentativa de restabelecimento do padrão. Ainda seguindo essa linha de raciocínio, algumas páginas depois, outro personagem – homem –, agora o cunhado da protagonista, revela: “para o marido, a teimosia de não comer carne era a prova de que ela não tinha voltado ao normal”, Kang, (2018, p. 69). Desse modo, constata-se o funcionamento primitivo de dominação: cria-se uma expectativa e quando esta não é alcançada lança-se os indivíduos subversivos em direção ao posto de “anormais”, a fim de invalidar a conduta adotada por eles e preservar o padrão estabelecido.

Em *Sono* (1989), por outro lado, a invalidação ocorre de maneira menos pragmática, mas não menos sistemática. Na obra, Murakami tece uma trama enraizada em relações com um grau físico brando, dando lugar, a partir disso, às simbologias e às sugestões. Sobre isso, a protagonista constata: “Eles inclinam a cabeça num mesmo ângulo e para o mesmo lado, e, com as palmas voltadas para mim, acenam rapidamente em breves movimentos da direita para a esquerda. É como se alguém lhes tivesse ensinado essa coreografia [...]” (Murakami, 2015, pp. 18-19).

O excerto acima ilustra a manutenção de um padrão: o patriarcalismo enquanto estado natural, enquanto preservação das expectativas. Nele, a metáfora partida de um simples aceno, padronizado, cotidiano, portanto normalizado, sugere algo maior, algo alheio ao estado da protagonista.

Ao longo da trama, ao criar uma vida alternativa, alheia aos padrões sociais estabelecidos a mulheres na posição a qual a protagonista se encontra, o autor busca alternativas semânticas e simbólicas para expor a dualidade tão comum aos conflitos, sugerindo, assim, haver algo fora do lugar, uma anomalia, e que não se justifica na personagem principal, uma anomalia social.

Han Kang: a metáfora feminina e a existência negligenciada

Han Kang (1970), primeira autora sul-coreana laureada com o Nobel de Literatura (2024), assume, mesmo que sem intenção, um lugar significativo na literatura mundial: o de personificação da subversividade. Neste ponto, há um encontro entre vida e obra, realidade e ficção. Sua voz, a tantos anos ecoando entre livrarias e sebos, encontrou validação no prêmio máximo da literatura mundial.

Outra vez, a figura feminina alcança um lugar de prestígio, mesmo que por pouco tempo, a duras penas, por intermédio das vozes masculinas que sustentam o meio literário e, por consequência, a sociedade.

Em uma espécie de dança entre luz e sombra, Kang reflete em sua obra o viés subversivo que permeia sua trajetória enquanto mulher; em *A Vegetariana* (2007), uma figura ambígua - o pai -, em silêncio, acompanha os últimos passos da protagonista. Paralela à ficção, em um jogo que inverte a ordem e as regras, Han Kang deu seus primeiros passos rumo à literatura acompanhada de seu pai, o também romancista Han Seung-won. A figura masculina, mais uma vez, adota um papel próprio, de obrigatoriedade, como se a figura feminina, por si só, não bastasse. Em *A Vegetariana* (2007), por exemplo, a protagonista não existe fora do discurso patriarcal, de regras e comportamentos aceitáveis socialmente.

Em menor ou maior grau, a literatura de Kang, sobretudo em *A Vegetariana* (2007), funciona como uma espécie de catarse feminina, uma metáfora redonda, onde as cicatrizes de se saber mulher são evidenciadas; em consonância a isso, acerca do caráter análogo da literatura, Martins declara:

O livro funciona como um divã; através da escrita, uma dor é compartilhada e elaborada. Escrever sobre um trauma [...] da vida é o “impulso autoficcional” do escritor. A aventura da linguagem permite que o autor exteriorize aquilo que está incomodando, machucando ou deixando-o angustiado (Martins, 2013, p. 188).

Em paralelo, vida e obra se encontram, uma enquanto metáfora da outra: a arte a serviço do protesto, da denúncia, da constatação do diferente, do que é alheio às normas pré-estabelecidas - por isso menor, menos importante, evitável. O indivíduo só existe em contraponto a outros; a comparação nos concede a existência. Sobre isso, Judith Butler reflete: “o corpo supõe mortalidade, vulnerabilidade, práxis: a pele e a carne nos expõem ao olhar dos outros, mas também ao contato e a violência” (Butler, 2006, p. 52). Ou seja, em *A Vegetariana* (2007), a protagonista - Yeonghye - alterna entre existir e não existir; isso, por intermédio das vozes que transpassam sua jornada - em sua maioria, homens -, seu luto particular e a guinada rumo à ruptura completa com os padrões vigentes.

1. Sono: o insólito cotidiano
[...] o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. [...] O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito, que se põe sempre como o essencial, e as exigências de uma situação que a constitui como *inessencial*. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? (Beauvoir, 2016, p. 23).

Simone Beauvoir, em *O Segundo Sexo: a experiência vivida* (2016), mesmo que sem intenção, no excerto acima, condensa a essência apresentada por Haruki Murakami, em *Sono* (1989). Na trama, ao longo de pouco mais de cem páginas, o autor dissecou o conflito vivido pelos indivíduos femininos, sobretudo os imersos no cotidiano normativo e que atuam em papéis pré-estabelecidos pela lógica patriarcal: esposa, mãe, mulher do lar. A protagonista da obra de Murakami, já nas primeiras páginas, evidencia seu papel perante as figuras masculinas centrais: esperá-las, resignada, a retornar de suas rotinas.

Em *Sono* (1989), a protagonista assume, inicialmente, uma postura conformista diante do cotidiano imposto a ela. Ao longo da trama, no entanto, a ideia do Outro, abordada por Beauvoir, toma forma e a personagem central entende seu papel, sua contribuição na manutenção do padrão.

Ao longo da trama, as personagens masculinas alteram a ordem das coisas, a visão diante do cotidiano, como se a manutenção da realidade dependesse delas - o que não é verdade, visto que a protagonista, uma mulher, mãe e esposa, exerce a função de pilar familiar.

Com o avançar das páginas, porém, as anomalias/patologias apresentadas pela protagonista não são postas como fundamentais, como questionáveis, até o ponto em que alteram a ordem patriarcal: contanto que seja mãe e esposa, a indelicadeza de ser mulher é perdoada. O descanso, as necessidades fisiológicas, os anseios individuais, tudo, exerce papel secundário no panorama normativo. A manutenção da norma é posta acima de tudo; e, enquanto “norma”, lê-se “anseios patriarcais”.

Yeonghye: o apagamento feminino em três atos

Em *A Vegetariana* (2007), Han Kang produz um efeito gradual quanto ao silenciamento da figura feminina; Yeonghye, a protagonista, experimenta, além de ter sua história contada por vozes externas ao seu ser, um declínio fragmentado em três atos: a inexistência, a ingenuidade e o descontrole. Estas nomenclaturas buscam, acima de tudo, deslegitimar a personagem central ao passo que refletem a visão patriarcal vigente na sociedade, desde o Oriente ao Ocidente.

As vozes - marido, cunhado e irmã - buscam, antes de tudo, uma explicação socialmente plausível para a mudança repentina de Yeonghye; isso, pautadas na norma, no convencional, nas regras pré-definidas. Vale salientar, a tempo, que a irmã, diferente das outras vozes - marido e cunhado -, serve de modelo a ser seguido, segundo o qual a regra não deve ser questionada, apenas imposta pela lógica masculina e todo ser que respire, sobretudo os pertencentes à casta feminina, devem apenas seguir e replicar as normas - assim, em tese, não haverá infortúnios, intonações ou tratamentos a serem aplicados.

“A voz de Yeonghye, [...] em sonho, era baixa e afável no começo; depois ficou ingênua como a de uma criança, para no fim se dissipar em ruídos animais incomprensíveis [...]”, Kang (2018, p. 121). Partindo de um cenário onírico, a terceira voz - a irmã - condensa o que entende-se como declínio em três atos - em um processo lento e igualmente agressivo. A essa altura da trama - na terceira parte, pautada na voz do terceiro narrador, a irmã -, a protagonista encontra-se debilitada e já silenciada, no papel de enferma, deslegitimada.

O primeiro ato - a inexistência - busca, sistematicamente, ocultar a voz feminina, pô-la em estado de ausência permanente, marginalizando-a ao ponto de soar como delírio, sonho distante, objeto imerso em seu próprio caráter absorto - por isso, talvez, a autora tenha optado por uma narrativa fantástica, postulada por Tzvetan Todorov e já abordada neste artigo. O próprio Todorov, em *Memória do Mal, Tentação do Bem: indagações sobre o século XX* (2002), lança luz sobre a concepção de enfrentamento da barbárie por meio dela própria - em alguma altura, é justamente o que Yeonghye busca fazer: assumir uma postura incômoda para com o mundo, devolver na mesma moeda a inconveniência, o desequilíbrio, o sentido patológico do ser e estar no mundo, em sociedade.

Ouvida, Yeonghye precisa ser silenciada; aqui, tem-se início o segundo ato: a ingenuidade. A terceira voz narrativa, a irmã, compara os sons emitidos pela protagonista aos de uma criança, buscando, assim, elevar o discurso de Yeonghye ao posto de ignorável, sem peso real no mundo adulto. David Lodge, em *A Arte Da Ficção* (2020), refaz os passos do Simbolismo, sobretudo a partir das contribuições de Baudelaire, Verlaine e Mallarmé, expoentes do movimento.

Em *A Vegetariana*, Han Kang joga com os princípios simbolistas, no que Lodge afirma: “[...] alguém já disse que a tarefa do romancista é chamar as coisas pelos seus devidos nomes antes de transformá-las em símbolos [...]”, Lodge (2020, p. 169).

Ao longo da trama, a figura da protagonista é concebida, desconstruída e transmutada por meio das vozes narrativas; no início, porém, é devidamente apresentada por seu nome, como sugerido por Lodge: “Era uma mulher de poucas palavras [...], Kang (2007, p. 10). Neste ponto, Han Kang, por meio da primeira voz narrativa, demonstra a primeira faísca de desconforto social advindo da mudança de postura apresentada pela protagonista - ao passo que se faz ouvir, incomoda.

Através do primeiro ato, tenta-se ignorá-la: fracassam; ao ser lançada à existência, Yeonghye vê-se diante do silenciamento; outra vez, porém, vence seus algozes. Por fim, enquanto único e último recurso, tem-se início o terceiro ato: elevar a figura da protagonista à posição de animal, irracional, de indivíduo entregue ao descontrole. “[...] era sempre difícil adivinhar o que se passava no coração e na cabeça de Yeonghye, tanto que às vezes a sentia como uma estranha”, Kang, (2007, p. 123). este trecho faz parte da terceira parte do romance, onde, em tom onírico, a irmã reflete sobre Yeonghye e seus comportamentos atuais; buscando, de alguma forma, escanear aquele indivíduo tão familiar e, paradoxalmente, tão alheio à concepção outrora atribuída a ele.

Em Todorov, o “estranho” parte de algo alheio às normas, mas, de todo modo, passível de explicação lógica. Em *A Vegetariana* (2007), o comportamento da protagonista, em menor ou maior altura, a partir da perspectiva apresentada aqui, encaixa-se perfeitamente no conceito manifestado pelo autor búlgaro. Yeonghye, ao ser creditada enquanto ser existente no tempo e no espaço; ao ser ouvida e lançada ao posto de indivíduo animalesco, apenas confirma a tese central desta seção: Han Kang esculpiu ao longo da trama a personificação de uma voz reclusa, destinada ao vácuo social e ao apagamento cultural. Diante da lógica patriarcal, a voz feminina, ao ser ouvida, deve ser não mais silenciada, mas descredibilizada.

Conclusão

Espera-se, a partir das discussões propostas acima, sugerir um olhar possível quanto ao paralelo entre as obras. A mulher, em seu sentido amplo, em Murakami e Kang, encontra não voz, visto que esta é intrínseca à figura feminina, mas um olhar díspar, uma possibilidade de adesão ao fantástico e de entendimento quanto às dores provocadas por um sistema social baseado no silenciamento e na manutenção de padrões de opressão.

Tendo em vista os aspectos abordados até aqui, espera-se um acréscimo positivo quanto ao caráter comparativo da literatura, sobretudo acerca das relações sociais, de poder e dominação – em especial no que diz respeito à engrenagem patriarcal ainda vigente. Em hipótese alguma, portanto, a pesquisa aqui apresentada adota posição de fim, mas de meio, de ponte, a serviço dos estudos literários e sociais. Sobre isso, Zolin (2009) afirma:

Ler, portanto, um texto literário tomado como instrumentos os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista [...] implica investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades (Zolin, 2009).

Esta pesquisa finaliza-se em uma tentativa, acima de tudo, de lançar luz sobre os estudos comparativos; e entende, primordialmente, a necessidade de permitir-se ouvir as tantas vozes femininas, dentro e fora da literatura, que fazem parte da composição do corpo social, da cultura e da história humana. O silenciamento, infelizmente, seguirá sendo uma máxima do discurso patriarcal, pautado em etapas que desembocam no apagamento sistemático da figura feminina enquanto protagonista. A literatura, porém, seguirá sendo a réplica, a resposta possível diante de tempos cada vez mais obscuros.

Referências

- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. 3 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida, volume 2. 3 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2016.
- BUTLER, Judith. **“Vida precária, vida passível de luto”**. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? (2004).
- BUTLER, Judith. Vida precaria: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- EAGLETON, Terry. **A Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANG, Han. **A Vegetariana**. São Paulo: Todavia, 2018.
- LODGE, David. **A Arte da Ficção**. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- MARTINS, A.F. Escritas do eu: o perfil da autoficção. In: MELLO, A.M.L (Orgs.). **Escritas do eu**: introspecção, memória e ficção. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- MURAKAMI, Haruki. **Sono**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.
- TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**: indagações sobre o século XX. Tradução de Joana Angélica D'A vila. São Paulo: Arx, 2002.
- ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

RECATEGORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS QUE CIRCULAM NO *INSTAGRAM*

Francisco Romário Paz Carvalho²⁴
Deillany Martins Mendes²⁵
Franklin Oliveira Silva²⁶

Resumo

Neste trabalho, nosso objetivo é investigar o fenômeno da recategorização sem menção referencial (cf. Custódio Filho, 2011) em textos multimodais que circulam na rede social *Instagram*. Nessa empreitada, consideramos o texto como um objeto multifacetado em que a construção de sentidos se dá em negociação entre os interlocutores (Cavalcante *et al*, 2019). Na esteira dessa concepção teórica legitimamos que a multimodalidade tem servido como um campo fértil para a abordagem do texto na atualidade. Assim, levantamos a hipótese de que o fenômeno da recategorização é perceptível ao leitor por meio de uma construção inferencial oriunda de indícios cotextuais integrados ao contexto sociocultural dos leitores, sinalizadas por pistas não-linguísticas. Dessa hipótese inicial derivamos uma segunda, a saber: o processo de recategorização sem menção referencial é responsável pelo efeito de humor no *corpus* investigado. Por conseguinte, analisamos um *corpus* constituído por dois exemplares de textos multimodais retirados da plataforma *Instagram* conforme os seguintes passos metodológicos: **i)** identificação do referente tematizado; **ii)** descrição do processo de recategorização; **iii)** análise do papel da recategorização enquanto elemento deflagrador do riso. Para tanto, consideramos como fundamentos teóricos os trabalhos de Custódio Filho (2011), Batista (2019), Lima e Cavalcante (2015), Sobrinho (2020), dentre outros no campo dos estudos da recategorização. Por meio da análise empreendida constatamos que o fenômeno da recategorização sem menção referencial é bastante frutuoso e que a (re)construção dos referentes tematizados são alcançadas pelo leitor a partir de uma relação inferencial guiados por meio da evocação de elementos linguísticos e não linguísticos somados aos conhecimentos socioculturais compartilhados.

Palavras-chave: Recategorização sem menção referencial. Multimodalidade. Sociointeracionismo.

Abstract

This study aims to investigate the phenomenon of recategorization without referential mention (cf. Custódio Filho, 2011) in multimodal texts circulating on the social media platform Instagram. We approach the text as a multifaceted object in which meaning is constructed through negotiation between interlocutors (Cavalcante *et al*, 2019). Following this theoretical perspective, we recognize multimodality as a fertile field for contemporary text analysis. Our initial hypothesis is that the phenomenon of recategorization becomes perceptible to readers through inferential processes triggered by cotextual clues integrated into their sociocultural context and signaled by non-linguistic cues. From this assumption, we derive a second hypothesis: that the process of recategorization without referential mention plays a central role in producing the humorous effect observed in the corpus. Accordingly, we analyzed a corpus composed of two multimodal texts retrieved from Instagram, following these methodological steps: (i) identification of the thematized referent; (ii) description of the recategorization process; and (iii) examination of the role of recategorization as a trigger for humor. The theoretical framework draws on works by Custódio Filho (2011), Batista (2019), Lima and Cavalcante (2015), Sobrinho (2020), among others in the field of recategorization studies. The analysis shows that the phenomenon of recategorization without referential mention is highly productive and that the (re)construction of the thematized referents is achieved by readers through inferential relations guided by both linguistic and non-linguistic elements, combined with shared sociocultural knowledge.

Keywords: Recategorization without referential mention; Multimodality; Sociointeractionism.

²⁴Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – PPGL/UESPI.

²⁵Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – PPGL/UESPI.

²⁶Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí – PPGL/UESPI.

Palavras Iniciais

Partindo de uma concepção de texto de base interacionista (Cavalcante *et al*, 2022; Muniz-Lima, 2022; Cavalcante e Muniz-Lima, 2022), este trabalho busca investigar o fenômeno da recategorização sem menção referencial em textos multimodais que circulam na rede social *Instagram*. Nesse entorno, consideramos o texto como um objeto multifacetado em que a construção de sentidos se dá em negociação entre os interlocutores (Cavalcante *et al*, 2019). Na esteira dessa concepção teórica legitimamos que a multimodalidade tem servido como um campo fértil para a abordagem do texto na atualidade.

Nesse sentido, a investigação por nós proposta alinha conceitos advindos da Linguística Textual (doravante LT) no que tange particularmente à teoria da *referenciação* (cf. Mondada e Dubois, 1995), especialmente ao conceito de recategorização (Custódio Filho, 2011). Para tanto, tomamos como base a análise qualitativa de um recorte de 2 postagens publicadas na rede social *Instagram*, em outubro de 2024.

Assim, o trabalho apresenta um panorama acerca da discussão sobre o conceito de texto na atualidade, refletindo sobre a relevância de aspectos multimodais na construção de sentidos. Na sequência, caracterizamos o fenômeno da recategorização, focalizando no aspecto central de nossa investigação: recategorização sem menção referencial, conforme proposição de Custódio Filho (2011). Seguindo essa abordagem do fenômeno linguístico ainda recorreremos teoricamente aos postulados de Cavalcante e Lima (2015), Lima (2016), Cavalcante *et al* (2022), dentre outros. Em sequência, analisamos o *corpus* selecionado a partir dos seguintes passos metodológicos: **i)** identificação do referente tematizado; **ii)** descrição do processo de recategorização; **iii)** análise do papel da recategorização enquanto elemento deflagrador do riso. Por último, tecemos as considerações finais, seguida das referências.

O Texto na atualidade: um olhar multimodal

A Linguística Textual (doravante LT), perspectiva teórica a que nos filiamos, tem suas bases iniciais surgidas na Europa, década de 1960, com chegada no Brasil por volta dos anos de 1980 (Koch e Elias, 2016). Nessa trajetória histórica de constituição, a referida área passou por diversas reformulações²⁷ no seu objeto de estudo, ou seja, o texto, evoluindo de uma concepção de base unicamente gramatical para uma noção mais ampla e atual de cunho interacionista.

Contemporaneamente, a LT vem defendendo, que o texto acontece como um evento em interação, que acontece a cada vez que se enuncia, de maneira única e modo singular, ao passo que “um mesmo texto produzido ou lido em situações enunciativas distintas pode se encaminhar para sentidos igualmente distintos, em função de inúmeros aspectos da interação” (Cavalcante; Muniz-Lima, 2022, p. 03).

Na esteira dessa discussão, encontramos em Ribeiro (2021) contribuições relevantes para o conceito de texto, Segundo Ribeiro (2021, p. 11), “Todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”. Dessa maneira, dizer que todo texto é multimodal, é afirmar que todo texto é construído pela combinação de diferentes modos semióticos – como textos escritos, imagens, desenhos, cores, sons, gestos e outros elementos – para construir significado. Esses modos podem ser visuais, auditivos, táteis e até cinestésicos, e juntos formam uma rede maior de interação.

²⁷ Por restrições em relação ao número de páginas que compõem um artigo científico, não faremos aqui uma análise minuciosa das diferentes abordagens de constituição do texto, enquanto objeto de estudo da LT.

A autora dialoga com estudos que destacam a materialidade do texto como parte de sua constituição. Ribeiro (2021) afirma que “todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal” (Ribeiro, 2021, p. 11). Essa concepção está em consonância com a visão de Kress e van Leeuwen (1996), que defendem que o texto multimodal é construído pela combinação de diferentes modos semióticos, como palavras escritas, imagens, cores, sons, gestos e outros elementos que, juntos, criam significado. Esses modos, que podem ser visuais, auditivos, táteis e até cinestésicos, refletem uma rede interconectada de significados que caracteriza as práticas comunicativas contemporâneas. Dessa forma, Ribeiro (2021) apresenta a multimodalidade como um conceito central para compreender a complexidade do texto na atualidade, reforçando a importância de múltiplos elementos no processo de construção e interpretação de sentidos.

O texto, na perspectiva contemporânea, é compreendido como uma entidade que vai além de sua dimensão puramente linguística, integrando diferentes modos semióticos que interagem para construir significados. Desse modo, a linguagem verbal não é o único recurso utilizado na comunicação textual; elementos como imagens, cores, sons e gestos também desempenham papéis fundamentais na transmissão de mensagens. Essa característica é evidente em gêneros como o meme, que combina elementos visuais e textuais para criar mensagens culturalmente contextualizadas e frequentemente humorísticas. Assim, a multimodalidade se apresenta como uma característica essencial dos textos, permitindo que diversos recursos sejam usados para comunicar algo.

Nesse entorno, o texto como objeto de análise e levando em consideração seu caráter multimodal, conforme pontuamos, um aspecto bastante estudado em LT diz respeito à perspectiva da referência (cf. Mondada e Dubois, 1995). Particularmente, sobre essa categoria recai nosso interesse no presente trabalho, por isso dedicamos uma atenção especial na seção que segue.

A perspectiva da Referência

A questão da referência tem sido um tema que tem ocupado espaço na mente de filósofos, logicistas, semanticistas, semiólogos, linguistas e demais estudiosos que se dedicam nos estudos sobre questões de significação e linguagem. Notadamente, a questão da referência configura-se como um campo fértil para os estudos em Linguística de Texto.

Em meados da década de 1990, estudos como o de Mondada e Dubois (1995) e Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), se empenham em questionar a noção clássica da referência e, em consequência desta, a própria noção de referente, erguendo uma proposta de abordagem da referência de cunho não-extensional, hoje mais popularmente conhecida no âmbito da LT como *referenciação*. Segundo essa concepção, que contraria uma noção cartográfica do mundo, “as categorias não são dados *a priori*, numa perfeita relação de correspondência com os objetos mundanos, mas construídas (*no*) e *pelo* discurso” (Lima; Feltes, 2013, p. 32).

De forma mais pontual, recorreremos a Lima e Feltes (2013) no intuito de prover uma descrição mais objetiva sobre essa noção da referência.

Tal pressuposto faz a diferença quando estendido para a questão da referência, porque, diferentemente da visão clássica, a perspectiva da referenciação concebe a referência como resultado de um processo dinâmico em que estão imbricados os propósitos comunicativos dos interlocutores. [...]deslocar o olhar das entidades da língua para a análise dos processos pelos quais se constituem, [...]configura-se aí a passagem da noção de referência para a de referenciação, que se consubstancia pelo questionamento dos processos de discretização e estabilização das categorias. (Lima; Feltes, 2013, p. 32)

Compreendemos que as palavras de Lima e Feltes (2013) podem ganhar reforço na definição de referenciação apresentada em Koch (2002) e em Cavalcante (2011) ao definirem o processo da referenciação como uma atividade textual-discursiva de construção e reconstrução de referentes ou objetos de discurso, no dizer de Mondada e Dubois (1995).

Nesse sentido, por considerar o processo dinâmico que se dá nos textos, Mondada e Dubois (1995) preferem nomear os referentes de objetos de discurso. Para Cavalcante e Brito (2020),

Referentes são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação: seja uma troca conversacional, seja a leitura de um texto verbal ou não verbal, seja o acompanhamento de um filme ou de um programa televisivo qualquer etc. Não são realidades concretas do mundo, mas entidades que representamos, cada um à sua maneira, em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas, congeladas, registráveis em dicionário, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender. Essa apreensão não será igual para todas as pessoas no momento da interação, mas apresentará muitos pontos em comum, de maneira que a enunciação possa ser negociada e possa efetivar-se com mais ou menos sucesso. A essas entidades dinâmicas, ou referentes, ou objetos de discurso (Mondada, 1995) em contínuo processo de reelaboração em todo contexto enunciativo, estão necessariamente ligados os significados e as diferentes formas (significantes) que os materializam, ou não, no cotexto (entendemos cotexto como aquilo que está explícito na superfície textual).

Os referentes, conforme pontuações das autoras, podem ou não se manifestar no contexto como expressões referenciais. Consideramos aqui a atividade de referir como uma negociação complexa, que ocorre na interação efetiva. Destarte, tais negociações “não se restringem a decisões sobre expressões referenciais mais adequadas, mas a qualquer escolha de elementos textuais [sejam eles verbais ou não verbais] interligados” (Cavalcante *et al* 2022, p. 271, acréscimos nossos).

Nesse contexto particular, reiteramos que um objeto de discurso pode ser, portanto, engatilhado por recursos diversos (verbal, imagem, som, gesto), de modo que esses recursos podem exercer funções semelhantes às dos recursos linguísticos. O trabalho desenvolvido por Custódio Filho (2011) trouxe consigo significativas contribuições para os estudos em LT por contemplar um desses recursos – a semiose imagética.

Segundo Cavalcante e Brito (2020), os referentes (objetos de discurso) se comportam de maneiras diversas no texto, sendo construídos ou (re)construídos - recategorizados a depender do propósito pretendido. A esse respeito, dedicamos atenção especial na próxima seção.

O Processo de Recategorização: a definição do objeto

O pontapé inicial no estudo da recategorização foi dado por Apothéloz e Reichler-Béguelin. Em 1995, no artigo intitulado *Construction de la référence et stratégies de désignation*, os autores adotam a concepção de referência não-extensional ou *referenciação*, nas palavras de Mondada e Dubois (1995). Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) conceituam a recategorização lexical como o processo pelo qual os “falantes designam os referentes, durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos” (Lima, 2003, p. 59). Para eles, a recategorização é, pois, uma estratégia de designação em que os referentes (objetos de discurso) podem ser reapresentados/remodulados a partir do momento da enunciação.

Dessa maneira, um falante pode, na designação de um referente, deixar de lado a sua denominação-padrão e dependendo das suas necessidades comunicativas fazer adequações à expressão por um processo de recategorização lexical.

No estudo desenvolvido pelos referidos autores, a recategorização é tida como um mecanismo de progressão referencial, sendo mais facilmente percebida, numa simples relação referencial de anáfora direta e indireta. O clássico exemplo a seguir ilustra a proposta de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995).

(1) Um rapaz suspeito de ter desviado uma linha telefônica foi interrogado há alguns dias atrás pela polícia de Paris. Ele havia ‘utilizado’ a linha de seus vizinhos para fazer ligações para os Estados Unidos em um montante de aproximadamente 50000 francos. *O tagarela...* (citado por Apothéloz; Reichler-Béguelin, 1995, p. 262).

Notamos que no exemplo (1), a expressão referencial “o tagarela” tanto retoma como recategoriza o referente inicialmente introduzido (“um rapaz suspeito”). Percebemos, a partir disso, que essa recategorização fornece uma informação nova, investida do julgamento do interlocutor acerca do ato cometido (desvio e uso abusivo de uma linha telefônica).

Por outro lado, conforme já mencionamos anteriormente, pode o fenômeno da recategorização ocorrer sem a dependência de sua homologação via expressão referencial, podendo está também ancoradas nas estruturas e no funcionamento cognitivo (Lima, 2009; Lima e Feltes, 2013). Particularmente, para estes casos Custódio Filho (2011), concebeu como a categoria de *recategorização sem menção referencial*.

Grosso modo, conforme Batista (2019), a categoria recategorização sem menção referencial pode ser definida como a possibilidade de remodulação de um referente sem a necessidade de menção a uma expressão referencial específica manifestada no texto. Nesses termos, Custódio Filho (2011) argumenta que “uma análise nesses moldes não pode ser feita quando o foco recai apenas sobre as expressões” (Custódio Filho, 2011, p. 169), pois o que se realça nesse processo é a complexidade das relações que são estabelecidas no texto, que levam em conta diferentes partes do cotexto e suas diversas implicações contextuais, considerando no universo das análises esse tipo de recategorização como o resultado da integração de múltiplos fatores (linguísticos e não linguísticos).

Dessa maneira, notamos uma considerável ampliação sobre o processo de recategorização apresentado a partir dos postulados iniciais (Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995), em que a homologação do processo depende diretamente da manifestação de uma expressão referencial explícita no texto. Sobre a recategorização sem menção referencial, o autor acentua que é necessário à homologação do processo considerar o fato de que:

o aparato extratextual necessário para a produção dos referentes (e, conseqüentemente, dos sentidos) não se limita à identificação de associações entre a materialidade textual e os conhecidos esquemas (socio)cognitivos. Trata-se de um procedimento muito mais difuso, mas não menos necessário (Custódio Filho, 2011, p. 169).

Sintetizando a proposta do tipo de recategorização apresentada pelo autor, temos um fenômeno homologado por relações bastante complexas, sem que haja, essencialmente, menção a uma expressão referencial voltada à homologação do processo. Assim, a homologação da recategorização leva em consideração múltiplos fatores (linguísticos e não linguísticos), não se limitando às expressões referenciais.

Aspectos Metodológicos

Antes de passarmos à análise, procuramos detalhar, neste tópico, os procedimentos metodológicos que adotamos para a coleta, organização e análise do *corpus*. Desde já, ressaltamos que nossa análise adota uma abordagem qualitativa, interessando-nos, especificamente, investigar o fenômeno da recategorização sem menção referencial (cf. Custódio Filho, 2011) em textos multimodais que circulam na rede social *Instagram*.

O *corpus* deste estudo é constituído por seis postagens publicadas na rede social *Instagram*, retirados do perfil (@professoressonhadores) ambos publicados no mês de outubro de 2024. A escolha pela referida página justifica-se por sua singular relevância no cenário digital ao congregar conteúdos atinentes à vida acadêmica e profissional do magistério. Trata-se de um espaço virtual que, ao articular elementos multimodais, fomenta reflexões sobre a práxis docente, abrangendo desde questões pedagógicas e metodológicas até aspectos socioculturais que permeiam a atuação do professor contemporâneo. Ademais, a página evidencia um caráter formativo e crítico, ao mesmo tempo em que se constitui em *locus* fértil para a análise linguístico-discursiva de fenômenos como a recategorização sem menção referencial, em virtude da recorrência de postagens que exploram, de modo inventivo, estratégias discursivas voltadas à construção de sentidos e à produção de efeitos de humor. Para a seleção das postagens que compõem o *corpus*, definimos, primeiramente, um critério de análise que corresponde às postagens que não possuem um referente homologado, seja via semiose verbal ou imagética. Feito esse critério, selecionamos, por meio de captura de tela (*PrtSc*), duas postagens que correspondiam ao critério de seleção.

Após a coleta e sistematização do corpus, buscamos investigar o fenômeno da recategorização sem menção referencial, partindo do pressuposto de uma abordagem multimodal de análise dos textos. Além disso, elegemos como hipótese principal o fato de que o fenômeno da recategorização é perceptível ao leitor por meio de uma construção inferencial oriunda de indícios cotextuais integrados ao contexto sociocultural dos leitores, sinalizadas por pistas não-linguísticas. Dessa hipótese inicial derivamos uma segunda, a saber: o processo de recategorização sem menção referencial é responsável pelo efeito de humor no *corpus* investigado. Explicados os procedimentos metodológicos associados à coleta e ao tratamento do corpus passamos, agora, para a análise das postagens.

Análise dos Dados

A análise das postagens que compõem o corpus deste trabalho buscou investigar o fenômeno da recategorização sem menção referencial (cf. Custódio Filho, 2011). Adotamos, pois os seguintes passos metodológicos, são eles:

- i) identificação do referente tematizado;
- ii) descrição do processo de recategorização;
- iii) análise do papel da recategorização enquanto elemento deflagrador do riso. Esmiuçamos a análise das postagens a seguir.

FALE-ME UM POUCO DE VOCÊ!

VOCÊ É NERVOSO(A)? <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO	VOCÊ É BIPOLAR? <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO
VOCÊ É ALCOÓLATRA? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	VOCÊ É INFANTIL? <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO
VOCÊ É PARANOICO(A)? <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO, porque???	VOCÊ É INDECISO(A)? <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO não sou!

Figura 1 - Postagem 1

Fonte: Instagram

A *postagem 1*, intitulada “Fale-me um pouco de você”, se assemelha com um questionário que avalia traços de personalidade, como nervosismo, bipolaridade, infantilidade e saúde mental. A postagem se apresenta composta por perguntas e respostas. Percebemos, inicialmente, que são as respostas que conduzem o interlocutor na compreensão do fenômeno da recategorização sem a menção do referente por meio de uma expressão referencial, podendo ser sua percepção aferida por meio de pistas linguísticas e não linguísticas.

Na primeira pergunta, ao questionar se a pessoa entrevistada é nervoso(a), percebemos por meio da resposta indícios não linguísticos que confirmam características peculiares de uma pessoa nervosa, muito embora, o entrevistado(a) tenha assinalado a opção de não ser. Notamos que o rabisco acentuado na opção não, evoca traços de uma pessoa nervosa e isso é provocado por meio da impulsividade da rabiscada. Essa estratégia conduz o leitor na rotulação do entrevistado(a) como nervoso(a) e carrega consigo a construção do humor. O mesmo acontece com as perguntas que seguem, vejamos:

Na segunda pergunta, ao ser questionado sobre a bipolaridade, o entrevistado (a) acaba por responder às duas opções de resposta: sim e não. Um forte indício apresentado ao leitor para a compreensão de que se trata de alguém bipolar.

O termo bipolar é, com frequência, utilizado para descrever pessoas que são instáveis e mudam de humor ou de ideia rapidamente. Assim, ao marcar as duas opções o interlocutor atinge a recategorização do referente como sendo bipolar pela atitude duplicada na marcação das alternativas.

A terceira pergunta é, sem dúvidas, uma das que mais nos chama atenção. Ao ser questionado sobre ser alcoólatra, o entrevistado acaba por não marcar nenhuma das opções de resposta. Até aí, o leitor não consegue perceber a confirmação ou não do fenômeno da recategorização. Em contrapartida, o tremor no rabisco ao lado das alternativas guia o interlocutor na percepção da recategorização, já que partimos do pressuposto de que uma pessoa alcoolizada apresenta tremores no corpo e falta de equilíbrio e atenção.

A resposta à pergunta “Você é infantil?” vai além de um simples “sim” ou “não”, pois quem a responde utiliza um desenho que, por si só, encapsula o conceito de infantilidade. A pessoa desenhou uma casa, uma árvore e flores em formato de corações, elementos frequentemente associados às formas de expressão de crianças. Além disso, as cores escolhidas, que parecem vibrantes e diversificadas, como verde para a árvore e vermelho e rosa para as flores e corações, reforçam o aspecto infantil da resposta. Dessa forma, esses desenhos coloridos adicionam mais camada de significação à resposta, transformando a pergunta em uma oportunidade para se expressar melhor.

Em relação à penúltima pergunta, “Você é paranoico?”, percebemos pistas de uma pessoa com traços de paranoia. A pessoa com transtorno de personalidade paranoide suspeita que os outros estão planejando explorá-la, enganá-la ou prejudicá-la. Ela acha que pode ser atacada em qualquer momento e sem nenhum motivo. Embora a pessoa tenha nenhuma ou pouca evidência, ela insiste em manter suas suspeitas e pensamentos. Essa assertiva é confirmada pela resposta dada à pergunta, tendo em vista que o entrevistado responde à alternativa ‘não’, mas complementa com um ‘porque’. Assim, embora haja na resposta a marcação da opção não, o indício verbal conduz o leitor na percepção da recategorização do referente como paranoico. Essa estratégia, embora não dita na superfície textual, congrega pistas verbais que conduzem o leitor na construção da recategorização, embora não exista a menção de uma expressão referencial.

A pergunta “Você é indeciso(a)?” apresenta uma resposta que brinca diretamente com o aspecto questionado. Ambas as opções, “sim” e “não”, estão assinaladas, e ao lado há uma anotação escrita à mão que diz “não sou!”. A combinação das marcações e da anotação simultaneamente cria um efeito cômico, deixando claro a indecisão de quem respondeu ao questionário, pois as quatro marcações, no espaço destinado e em cima das opções “sim” e “não” reflete a dificuldade em tomar uma única decisão. Além disso, a anotação “não sou!” reforça a contradição e adiciona um toque humorístico, porque a própria tentativa de negar a indecisão é feita de forma indecisa.

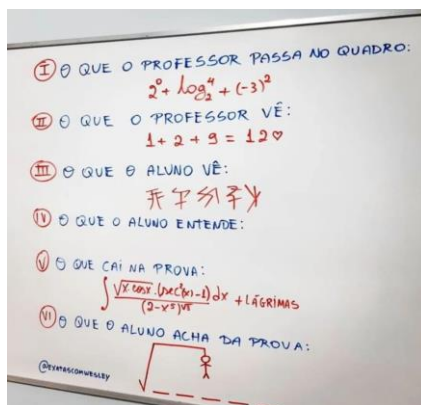


Figura 2 - Postagem 2
Fonte: Instagram

A postagem 2 é muito similar aos traços trazidos para discussão na postagem 1. Percebemos ao fundo uma lousa em uma parede branca que muito se assemelha ao contexto de sala de aula em uma escola. A porção verbal materializada na lousa nos parece pontuações de um professor para que os alunos tomem nota. As marcações apresentadas em cor vermelha se mostram referentes à disciplina escolar de matemática: a assertiva (I) representa uma equação logarítmica, compartilhada como sendo de grande dificuldade de compreensão para alunos em formação; a (II) apresenta uma simples soma de números naturais; a (IV) traz uma função trigonometria referente ao seno e cosseno associado a um ponto de uma circunferência - conteúdo que apresenta certa complexidade para aqueles que não possuem habilidades com o conteúdo matemático.

A primeira parte é a anotação do professor “O que o professor passa no quadro” apresenta uma equação matemática com elementos como logaritmos, potências e números negativos elevados ao quadrado. Essa representação demonstra como o professor organiza o conteúdo para os alunos, considerando-o uma parte rotineira de sua aula. Enquanto para o professor, que tem domínio do conteúdo, o cálculo parece ser bem simples, é evidente que essa equação pode ser desafiadora e intimidante para os alunos que não tem familiaridade ou prática com tais conceitos matemáticos.

Na segunda parte da imagem “O que o professor vê”, o conteúdo apresentado no quadro é simplificado na visão do professor para uma soma básica: $1 + 2 + 9 = 12 \heartsuit$. Essa simplificação mostra como o professor enxerga a conta como algo simples e fácil. O coração ao lado do resultado reforça a ideia de que, para o professor, o processo de aprendizagem deve ser algo agradável de estudar. Porém, essa interpretação pode deixar de considerar as dificuldades que os alunos enfrentam ao interpretar e compreender o conteúdo, especialmente quando a explicação não é ajustada às possíveis necessidades de mais explicações e dúvidas da turma.

Na parte intitulada “O que o aluno vê”, o conteúdo é representado como um conjunto de símbolos confusos e incompreensíveis, refletindo a dificuldade de interpretar o material apresentado pelo professor, o que demonstra a sensação de alienação que alguns alunos enfrentam com relação a alguns assuntos complexos que são introduzidos sem explicações aprofundadas ou muito claras. O que para o professor pode parecer lógico e fácil, para o estudante se torna um “código indecifrável”, ressaltando a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizado.

A proposição “O que o aluno entende” não apresenta a marcação em cor vermelha. Por não contemplar uma resposta assim como nas assertivas acima desta, o leitor evidencia a compreensão de que “o aluno não compreende NADA”, assim a recategorização do referente é confirmada pela não marcação, ou seja, uma resposta em branco. Nesse sentido, há ainda uma confirmação de um referente geral não homologado na superfície textual, que é o reforço de matemática como disciplina difícil.

Em “O que cai na prova”, a equação apresentada é ainda mais complexa do que o conteúdo mostrado anteriormente, incluindo funções trigonométricas e operações com nível mais avançado. Tal equação pode parecer exagerada por conta do tamanho, pela variedade de elementos matemáticos e pelo fato da expressão ser acompanhada de “+ lágrimas”, que simboliza, de forma humorística, o desespero dos alunos ao se depararem com questões que aparentam ser desproporcionais ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

A proposição “O que o aluno acha da prova” é uma das mais interessantes para análise porque contempla um ícone representativo do campo da matemática que é a “raiz quadrada”, seguida de um desenho de um boneco feito de modo bem rústica e desprovida de criatividade, o que relembra ao leitor uma brincadeira compartilhada entre adolescentes da época de 1990, intitulada de “brincadeira da força”. Nessa brincadeira, os jogadores vão tentando adivinhar a palavra tematizada letra por letra e ao final, ganha aquele que de certa forma consegue a força do boneco tematizado. Desse modo, a confirmação do fenômeno da recategorização é confirmada como força pela marcação em cor vermelha, mesmo sem a pontuação ou âncora materializada de forma verbal, sendo necessário o acionamento de conhecimentos que extrapolam o nível linguístico- verbal.

A análise qualitativa das postagens 1 e 2 nos ajudam a reforçar a proposição de existência de recategorizações sem menção de referente verbalizado. Fenômeno perceptível pelo interlocutor graças à sua interação coletiva em torno do contexto a que estão imersos. Nesse sentido, argumentamos que a presente análise não possui a pretensão de produzir afirmações categóricas acerca do fenômeno apresentado, de modo que, em outros gêneros, o processo de recategorização pode se comportar de modo diferente.

Pontuações Finais

Ao longo da análise, observamos que os resultados demonstram a validação das hipóteses assumidas, além, evidentemente, de atestar que o reconhecimento do processo de recategorização é responsável pela construção do humor no *corpus* analisado, ratificando um valor significativo do fenômeno para a construção de sentidos. Fundamentados, então, nas pontuações acerca da categoria de recategorização sem menção referencial, conforme pontuações de Custódio Filho (2011), Batista (2019), dentre outros, percebemos que a categoria é facilmente percebida no *corpus* analisado.

Nesse sentido, por meio da análise empreendida constatamos que o fenômeno da recategorização sem menção referencial é bastante frutuoso e que a (re)construção dos referentes tematizados são alcançadas pelo leitor a partir de uma relação inferencial guiados por meio da evocação de elementos linguísticos e não linguísticos que são somados aos conhecimentos socioculturais compartilhados entre os interlocutores.

Nossa investigação, portanto, reforça uma tendência a ser seguida pelos estudos atuais em referenciação, isto é, uma percepção do fenômeno para além da retomada de expressões referenciais. Somamos a esta percepção, uma concepção de texto para além de sua materialidade verbal, integrando elementos diversos que ampliam, necessariamente, o horizonte das pesquisas. Esperamos que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para os estudos no âmbito da LT que se dedicam à investigação do fenômeno da recategorização em suas mais variadas perspectivas de análises.

Referências

- APOTHÉLOZ D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Org.). Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.
- BATISTA, J. J. B. A recategorização sem menção de expressão referencial: uma estratégia argumentativa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 112-128, maioago/2019.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Estratégias de referenciação em textos multisemióticos. **SEDA**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, 2020, p. 55-71.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)textos Linguísticos**. v. 13, n. 25. 2019.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022.
- CAVALCANTE, M. M.; MUNIZ-LIMA, I. Texto e interação em ambiente digital. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. esp., e2419, p. 1-17, outubro/2022.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. O texto na Linguística de Textual. *In*: BATISTA, R. O. *et al.* **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, [1996] 2006.
- LIMA, S. M. C. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Intersecções**. v.18. Ano 09. n. 01. p. 61-80, 2016.
- LIMA, S. M. C. **(Re)categorização metafórica e humor**: trabalhando a construção dos sentidos. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- LIMA, S. M. C. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia**: um estudo de processos de recategorização. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) –Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, p. 295-515, 2015.
- LIMA, S. M. C. de; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. **TRANSEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)**, n. 23, p. 273-302, 1995.
- MUNIZ-LIMA, I. **Modos de interação em contexto digital**. 178f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- SOBRINHO, F. A. S. **Processo de Recategorização e relações intertextuais na construção de sentidos de memes mistos e imagéticos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Programa de Mestrado Acadêmico em Letras – PPGL. Teresina – PI. 134f. 2020.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

O DISCURSO DA MULHER NEGRA NA TELENÓVELA BRASILEIRA "VAI NA FÉ"

Hélder Sousa Santos²⁸
Júlia Vitória Ribeiro Xavier²⁹

Resumo

Nosso trabalho analisa o discurso imagético da mulher negra - o da atriz brasileira Sheron Menezes - na telenovela "Vai na fé". Especificamente, construímos descrições e interpretações pautadas em teorias da chamada Análise de Discurso francesa (AD), a fim de sustentar a hipótese que o movimenta, qual seja: embora, hoje, recorrentemente, o corpo negro tenha recebido lugar de protagonista na mídia televisiva do país, quase tudo dali é estruturado ainda em uma lógica do dizer que não é a do significar; isto porque faz circular sentidos de um processo discursivo que responde a injunções constitutivas da formação ideológica capitalista, majoritariamente. Em uma novela cujo elenco foi praticamente composto por pessoas negras (80%), estranhou-nos muito o modo como a cultura delas foi exibida ao espectador, diluindo-se fatos e elementos importantes de sua história e memória.

Palavras-chave: Discurso; Mulher negra; Neoliberalismo; Telenovela.

Abstract

Our work analyzes the imagery discourse of the black woman - that of brazilian actress Sheron Menezes - in the soap opera 'Vai na fé'. Specifically, we constructed descriptions and interpretations based on theories from what is called French Discourse Analysis (AD), in order to support the hypothesis that drives it, namely: although, today, the black body has frequently taken on a leading role in the country's television media, almost everything there is still structured in a logic of saying that is not that of meaning; this is because it circulates meanings of a discursive process that responds to the constitutive injunctions of capitalist ideological formation, predominantly. In a soap opera whose cast was practically composed of black people (80%), we were very surprised by the way their culture was presented to the viewer, diluting important facts and elements of their history and memory.

Keywords: Speech; Black woman; Neoliberalism; Soap opera.

Introdução

Hoje sabemos que o propósito em dar destaque a sentidos de um grupo social – por exemplo, o de negros, o qual por séculos foi marginalizado por sociedades ditas civilizadas – é uma das respostas a um longo processo sócio-histórico de reparação defendido por muitos de nós. Nesse sentido, a criação de mídias democráticas tornou-se, paulatinamente, um importante caminho ocupado em nos fazer pensar o problema da exclusão de pessoas negras do campo do significar social.

Tocados por tal questão, nosso trabalho teve início em observações que produzimos diante de capítulos da telenovela brasileira "Vai na fé". Observações, explicamos, realizadas com foco único: encontrar alguma regularidade discursiva. Ali, o discurso reproduzido sobre uma das personagens, a Sol, mulher negra, mostrou-se a nosso ver diretamente influenciado pela ideologia dominante (a capitalista). Nesse ponto, durante a trajetória da pesquisa, estranhou-nos muito a falta de um discurso efetivamente negro em uma novela idealizada para tanto.

²⁸ PhD em Linguística. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

²⁹ Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Consequentemente, fomos percebendo que a influência da ideologia neoliberal - veremos adiante – apaga, na conjuntura, toda uma história que poderia e deveria ser contada em nossa TV, a fim de acabar com o preconceito e a discriminação enraizada até hoje no Brasil. E nisso, importa ressaltar, os sentidos dos homens ditos brancos - os mesmos sentidos atribuídos infelizmente ao grupo de homens negros - vão se (con)formando como únicos, exatos, aceitos por todos os expectadores da novela “Vai na fé”.

Foi da prévia constatação anterior, portanto, que passamos a analisar a rigor o discurso pregado pelas personagens nos capítulos da novela e, nesses movimentos de interpretação, a refletir sobre como a mídia no Brasil faz para não dizer na TV daquilo que é próprio à história de negros (afrodescendentes) - uma política de silenciamento - e como isso influenciar espectadores e a sociedade no geral.

Insistimos: a classe dominante (sob regime de linguagem único, o neoliberal capitalista) utiliza-se de dispositivos de poder, no caso, de dispositivos da mídia, para influenciar, padronizar o discurso e o ser-negro, silenciando com isso a voz de um povo que vem sendo dominado e explorado há séculos, e também dar continuidade a um modo de produção de sentidos estruturado pelo que é relativo ao que já sabemos de longa data: a dominação/exploração humana.

Resumindo, este trabalho lança olhares analíticos sobre a representação da mulher negra, perguntando-se: qual a imagem que temos dela? Qual a interpretação que se construiu até o presente para ela? Como ela é significada/representada na TV do Brasil? - lembrando que, de nossa óptica, a da AD francesa, representação significa um meio material de atribuição/construção de sentidos. Ou seja, a uma posição sujeito que está sendo representada aplica-se determinado dispositivo visual, criado midiaticamente com apoio em sentidos (comportamentos) formulados a partir de uma dada formação ideológica, com intuito de influenciar telespectadores perante o modo como “são” as imagens.

Sendo essas as questões que tocam nosso problema de pesquisa, consideramos, por conseguinte, a existência de um processo ideológico-discursivo - um funcionamento – constitutivo do discurso representado na novela “Vai na fé”; fato esse que influencia diretamente na forma como o discurso é recebido pela sociedade.

A seguir, apresentaremos resenhas que fizemos de conceitos importantes a este estudo; formulações construídas a partir de percursos de leituras que produzimos no campo de teorias da AD francesa.

Fundamentação teórica: A Análise de Discurso francesa (AD)

A noção de interpretação

Dentro da AD francesa, a noção de interpretação é um elemento fundamental para a compreensão do funcionamento das práticas discursivas e as relações de poder que dali se estabelecem. Para Pêcheux (1997), o termo interpretação pode ser definido como meio de explicar o sentido. O sentido, por sua vez, pode ser amplo e seguir caminhos diferentes, que são definidos de acordo com a formação ideológica (imagem dela para o) do sujeito.

Segundo a analista de discursos Orlandi (2004), a interpretação é um processo que envolve a relação entre o sujeito e a linguagem. Em seu livro *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, é defendido que “interpretar é estabelecer uma relação de sentido com aquilo que se diz” (Orlandi, 2002, p.12).

Nesse sentido, a interpretação não é apenas uma atividade cognitiva, mas também um ato político, pois implica um trabalho com ideologias.

Pêcheux (1997), por sua vez, diz-nos algo mais sobre interpretação, diz-nos da compreensão de todo um processo de significação, dando-nos a saber aquilo que nomeia por "interdiscurso". Especificamente, em sua obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, ele argumenta que todo discurso é atravessado por outros discursos, havendo ali lugar para o equívoco, para a deriva do sentido, que por sua vez é construído a partir de um conjunto de formações discursivas que o precedem. Assim, a interpretação não se restringe ao nível do enunciado, mas também considera as relações interdiscursivas que o constituem; considera a memória, o saber sócio historicamente construído por nós, aquele que nos dá possibilidade de dizer, significar o mundo.

Dessa forma, a noção de interpretação na AD francesa vai além da mera decodificação do significado das palavras. Ela implica considerar os processos de produção e recepção do discurso, bem como as relações de poder que nele se manifestam (cf. Pêcheux, 1997). Como afirma Orlandi, "a interpretação se faz no e pelo discurso, mas não é apenas o resultado de uma atividade individual, é também uma atividade social" (Orlandi, 2004, p. 36).

Com efeito, ao analisar discursos, é essencial considerar a noção de interpretação para compreendermos como as práticas discursivas constroem sentidos e produzem efeitos de sentido. A interpretação não é um processo neutro, estando por isso sempre imersa em relações de poder e em contextos sócio-históricos específicos. É por meio dessa perspectiva interpretativa que podemos desvelar os dispositivos discursivos que operam na produção de sentidos e questionar as formas de dominação e exclusão presentes em discursos hegemônicos (cf., Orlandi, 2004).

Em tese, a noção de interpretação na AD francesa convoca-nos a ir além da superfície do discurso; convoca-nos a buscar, a compreender os processos de produção dos sentidos e, também, os jogos de poder que permeiam as práticas discursivas. Ao considerarmos as contribuições de Orlandi e Pêcheux, ditas aqui grosso modo, podemos aprofundar a compreensão sobre como os discursos constroem realidades e com isso influenciam nossas formas de pensar e agir.

A noção de representação:

Discursivamente, a noção de representação tem a ver com a de "imagem de", a imagem de si e do outro em contexto de discursos, endereçamentos, laços sociais. Grosso modo, toda representação pode ser entendida como um efeito de sentido que atribuímos a algo; sentido esse que é formado de ideologia, mudando de pessoa para pessoa. Trata-se, na prática, da imagem que determinada posição sujeito assume para si - um papel a ser realizado - a partir de algo/uma interpretação que é constitutivo(a) de uma formação ideológica.

Para Orlandi (2004), toda representação está ligada à linguagem e à forma como ela constrói sentidos. "A representação é o lugar onde o sujeito se constitui enquanto sujeito discursivo, é o lugar onde se inscrevem as marcas sociais da ideologia" (Orlandi, 2004, p.30). Dessa perspectiva, a representação não é apenas uma mera reprodução da realidade, mas um processo de produção de sentidos que é atravessado por relações de poder e ideologia.

Pêcheux (1997) ainda destaca a relação entre representação e ideologia, argumentando que a representação é uma forma de materializar ideias e valores em práticas discursivas. Segundo ele, "as representações sociais são momentos de fixação do sentido, momentos em que se fundem e se estabilizam as diferentes formações discursivas" (Pêcheux, 1997, p.161). Ou seja, as representações são construídas a partir das diferentes formações discursivas presentes na sociedade e refletem as relações de poder e as ideologias dominantes.

No entanto, é importante ressaltar que as representações não são fixas e imutáveis; porque toda formação discursiva é heterogênea em si. Elas são fruto de disputas e negociações discursivas, podendo ser contestadas e resignificadas ao longo do tempo. Como afirma Orlandi, "as representações são disputadas, são lugares de luta ideológica" (Orlandi, 2004, p.12). A AD francesa busca, portanto, evidenciar essas disputas e lutas ideológicas, desnaturalizando as representações e permitindo a escuta de novos sentidos e significados.

Enfim, a noção de representação na análise de discurso francesa é fundamental para compreender como os discursos constroem e atribuem sentidos por meio da linguagem. Ela destaca a relação entre representação, ideologia e poder, evidenciando as estratégias discursivas utilizadas para construir e disseminar determinadas representações na sociedade. Em nosso caso, trabalhamos com imagens, e isso diz, segundo Pêcheux, da imagem que é um discurso, a imagem que reclama sentidos, um operador de memória social (cf., Pêcheux, 1997, p.51)

A noção de ideologia:

A noção de ideologia, na AD francesa, é compreendida como um efeito de ideias, crenças e valores que são socialmente construídos e que influenciam a forma como percebemos/interpretamos a realidade, interferido no pensamento, no modo de agir, significar(- se), no pensar e até mesmo no vestir.

Para Orlandi (2004), a ideologia está presente em todo discurso, pois é por meio dele que as relações de poder e as formas de dominação são reproduzidas e mantidas. Ela afirma: "A ideologia é o lugar onde se inscrevem as relações sociais de produção e as relações de poder" (Orlandi, 2004, p.12). Nessa perspectiva, a ideologia não é apenas uma questão de opinião individual, mas está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e às formas de dominação presentes na sociedade. Ideologia é interpretação, conclui, repetidamente, Orlandi (2004).

Pêcheux, também, destaca a relação entre ideologia e discurso, compreendendo que a ideologia não é apenas um conjunto de ideias supostamente fixas, mas sim um conjunto de práticas discursivas que contribuem para a reprodução das relações de poder. Segundo o autor, "a ideologia se manifesta nos discursos, nas práticas de linguagem e nas formações discursivas que constituem a materialidade do discurso" (Pêcheux, 1997, p.162). Ou seja, a ideologia está presente nas formas como os discursos são construídos e disseminados, refletindo as relações de poder e as ideologias dominantes.

Por isso, é importante ressaltar que a ideologia não é estática e imutável. Ela está sujeita a disputas e negociações discursivas, podendo ser contestada, resignificada e transformada ao longo do tempo. Como afirma Orlandi, "a ideologia não é algo dado, é algo que se constrói na história e que pode ser transformado" (Orlandi, 2004, p.39). Para a AD francesa, então, há que se evidenciar essas disputas e lutas ideológicas, desnaturalizando ideologias dominantes para que pensamentos e práticas alternativas emergam dali.

Concluindo, a noção de ideologia, no quadro da AD francesa, nos dá saber os meios de se compreender como os discursos reproduzem e mantêm as relações de poder e as formas de dominação presentes na sociedade.

A noção de formação ideológica:

A noção de formação ideológica refere-se ao processo pelo qual indivíduos adquirem e internalizam ideologias, ou seja, o processo de adquirir certa cultura por influência de um grupo social. Orlandi (2004) destaca a relação intrínseca entre linguagem e ideologia (ligando-as), enquanto Pêcheux (1997) enfatiza a ideia de que a linguagem é um instrumento de luta política. Nesse contexto, a compreensão da formação ideológica é crucial para desvendar nuances discursivas.

Orlandi (2004) também destaca que a formação ideológica determina todo o processo de produção da linguagem, dado que não há sentido sem sujeito e que a construção de sentidos é moldada pela ideologia presente na sociedade. Assim, a AD francesa busca desvelar as marcas ideológicas presentes nos discursos, revelando como o poder se manifesta na e pela linguagem.

Pêcheux (1997), por sua vez, acrescenta a tudo isso o conceito de "interdiscurso". A esse respeito, diz-nos que os discursos são atravessados por diferentes formações ideológicas pré-existentes na sociedade. O interdiscurso evidencia a complexidade das relações entre linguagem e ideologia, sugerindo que a compreensão do discurso requer uma análise mais profunda de suas condições de produção, a relação entre locutores, sentido e memória. Daí, ao se analisar discursos, ser essencial considerar as estratégias discursivas utilizadas por posições sujeitos para naturalizar determinadas ideologias. Orlandi (2004), nesse passo, destaca que a naturalização ideológica é um processo no qual as ideias dominantes são apresentadas como universais e inquestionáveis: a formação ideológica se manifesta na própria estruturação dos discursos, influenciando a percepção dos sujeitos sobre a realidade. Pêcheux (1997), de outro modo, procura introduzir o conceito de "memória discursiva" ali, indicando que os discursos são marcados por traços ideológicos que fazem retornar momentos/sentidos históricos específicos.

No contexto da AD francesa, então, considera-se que a formação ideológica não se limita apenas à produção dos discursos, mas também à sua recepção. Orlandi (2004), a esse respeito, lembra que a interpretação de um discurso é influenciada pela posição social e ideológica do sujeito, evidenciando a importância de considerar o contexto sócio-histórico na análise discursiva.

Enfim, a noção de formação ideológica é fundamento-chave para trabalhos de AD francesa, permeando a produção, estruturação e recepção dos discursos.

A noção de condições de produção:

A AD francesa tem como objetivo nodal compreender e explicitar as condições de produção que permeiam os discursos, ou seja, os elementos sociais, políticos, históricos e ideológicos que influenciam a forma como os discursos são construídos e interpretados. Essas condições têm a ver com questões do tipo: quem escreveu determinado discurso?; para quem o escreveu?; quando o escreveu (ano, evento social)?; de onde o escreveu? Resumindo, são fatores/questões que influenciam diretamente na compreensão do discurso produzido, a sua exterioridade.

Orlandi destaca a relevância das condições de produção na análise de discurso, afirmando que "o discurso só se torna discurso quando está inserido em uma formação social, histórica e ideológica" (Orlandi, 2004, p.40). Segundo ela, é fundamental compreender as relações de poder, as ideologias e as práticas sociais que estão presentes no contexto em que os discursos são produzidos, pois esses elementos influenciam diretamente as formas de construção e interpretação dos discursos.

Pêcheux (1997) também ressalta a importância das condições de produção na análise de discurso. Para o autor, as condições de produção são responsáveis por determinar os limites e as possibilidades de sentidos que emergem/significam nos discursos. Pêcheux afirma que "as condições de produção são o ponto de partida para a análise do discurso, pois são elas que vão delimitar o espaço de possibilidades de sentido" (Pêcheux, 1997, p.160). Ou seja, as condições de produção estabelecem os parâmetros e as restrições que moldam os discursos e influenciam a sua interpretação.

Dessa forma, a AD francesa busca investigar as condições de produção dos discursos, levando em consideração aspectos como a posição social dos sujeitos, as relações de poder, as formações ideológicas e as práticas discursivas presentes no contexto. Orlandi salienta que "a análise de discurso se interessa pelas formações ideológicas que se constituem a partir das condições de produção do discurso" (Orlandi, 2004, p.51). Isso significa que a análise de discurso busca compreender como as condições de produção influenciam a construção dos sentidos nos discursos e como as formações ideológicas são produzidas e reproduzidas por meio da linguagem.

Ao considerar as condições de produção, a AD francesa rompe com a ideia de que os discursos são neutros e transparentes, revelando que eles são atravessados por relações de poder, ideologias e práticas sociais. Pêcheux destaca que "o discurso não é transparente, ele é uma prática social que está sempre atravessada por efeitos de sentido" (Pêcheux, 1997, p.159). Portanto, compreender as condições de produção é essencial para desnaturalizar os discursos e evidenciar as relações de poder presentes na linguagem.

Material e método:

Nosso fazer analítico foi empreendido com base no método descritivo-interpretativo, via batimento "análise, interpretação e descrição" de cenas da telenovela brasileira "Vai na fé" (nosso material de estudo). Isso - damos destaque - é fruto do gesto analista, a quem cabe compreender, mover-se em direção à história, aos trajetos de sentido do dizer, com apoio em ferramentas teórico-metodológicas. Em outras palavras, a análise seguinte movimenta(-se) (entre) noções teóricas trazidas na seção precedente e questões do chamado método hipotético-dedutivo, com o objetivo de explicitar opacidades constitutivas do material tomado para análise.

A escolha do material das quatro cenas da telenovela "Vai na fé" (nosso critério inicial para a análise) se deu por uma questão de recorrência de discursos, isto é, o excesso de representações constituídas no bojo de sentidos da ideologia neoliberal capitalista, a propósito, representações da mulher negra como trabalhadora e naturalmente ajustada à sociedade brasileira.

A análise

Primeira análise: Imagem recortada da abertura da telenovela “Vai na fé”



Imagem n.1

Fonte: https://youtu.be/spkM_G1iLI?si=UYqk3OY6BJ8kNrFs; link de abertura da telenovela “Vai na Fé”

Inicialmente, tomado como objeto de análise a abertura da telenovela brasileira “Vai na Fé”, tem-se uma sequência de imagens em (dis)curso: o amanhecer e em seguida várias pessoas (negros, brancos e indígenas, todos jovens e adultos) dirigindo-se para uma faculdade ou até mesmo para o trabalho; todos com um sorriso explícito no rosto. No final da abertura, imagem n.1, é possível também ver o entardecer e pessoas se divertindo no decorrer de um ambiente circunscrito pela noite.

Do exposto, começaríamos rememorando que, em matéria publicada pelo GShow (2023), “a novela brasileira é um retrato fictício da sociedade [...], representou a brasilidade diversa do país, com o protagonismo negro e as questões sociais em destaque na trama”. Portanto, afirma-se veementemente no e pelo protagonismo negro na novela o suposto efeito da voz do grupo narrando, “sua” realidade. Esse tipo de discurso, porém, é evitado a todo tempo pela mídia, dado que a todo momento a voz-negra (sua história e memória) é silenciada na novela. Tanto é verdade isso que, para escamotear tal falta, a mídia (TV) usa de sua influência social, de sorte a fixar a interpretação da mulher negra naquilo que surge como efeito de propagação da ideologia dominante. Ou seja, a escolha desta cena por nós foi pensada na relação de recorrência de sentidos já conhecidos por nós e no pleno funcionamento do discurso capitalista presente na novela. A classe dominante no Brasil usa da mídia como um dispositivo de poder para propagar sua ideologia, a trabalhista, ideologia que naturaliza rotinas de trabalho (cansativas) e a exploração sofrida por trabalhadores pela classe dominante (todos com sorriso no rosto!). E isso é feito ali ao trazer para a cena pessoas se divertindo naturalmente como se fossem amigos em clima de família, ao final do dia; a TV utiliza desse dispositivo para apagar dali a realidade, a materialidade dos sentidos, e promover uma falsa representação de pessoas, coisas, lugares, onde ao final de um dia cansativo o homem negro se encontra feliz e realizado, reforçando a lógica perversa segundo a qual só se pode gozar da vida se primeiro trabalharmos e estudarmos. Neste último caso, destacamos, estuda-se - quase sempre - não para aprender a pensar, mas para responder à uma demanda de capacitação dirigida para/pelo mercado de trabalho.

Outro detalhe da cena, importante analisarmos, tem a ver com o fato de ali se colocarem pessoas negras, brancas e indígenas dentro de uma mesma realidade, comungando das mesmas benesses. Nesse passo, a mídia põe em funcionamento o sentido de igualdade, dando-nos a entender que todos somos iguais, que partilhamos dos mesmos direitos sociais. Esse discurso igualitário propagado pela classe dominante apaga também sentidos da realidade das classes sociais, a sua luta, o seu conflito constante. E faz isso procurando de toda forma não mostrar que, ao final do dia, comprova-se o óbvio: uma classe sobre-existindo razoavelmente bem, passando ao final da cena à direção, a de um *continuum* de exploração. Essa outra classe continua trabalhando (a de pobre) e se capacitando para o mercado de trabalho, dado que acredita (ela é interpelada pela ideologia

dominante) no que a outra classe tem ao final do dia: conquistas, sucesso após horas, anos de muito trabalho. Todo esse discurso, resumindo, é propagado midiaticamente com o intuito de gerar consenso entre nós, fazendo-nos pensar que a realidade é essa mesma, somente ela, nunca outra, dando continuidade à manutenção de significações determinadas pelo próprio sistema capitalista.

Outra forma de se negar a materialidade do discurso negro é o uso do discurso religioso. Na trilha sonora de abertura da novela em análise, a propósito, temos a música “Vai dar certo”, da cantora brasileira Negra Li, em que percebermos a repetição do trecho “Vai na fé” - esse dizer entendido por qualquer um de nós como uma ordem – em nada relaciona-se a uma escolha; isso leva a entender que a ‘posição sujeito negro’ só tem uma direção na vida: trabalhar. E nesse caso toda sua vida já foi decidida a ser assim, religiosamente dizendo (tenta-se de todas as formas impor um lugar e um papel ideal para o negro na sociedade).

Outra leitura para o uso do discurso religioso na novela alinha-se à possibilidade de se apagar a imagem de desigualdade social, no que diz respeito ao ideal de justiça. É notório em quase todos os episódios que, para toda situação injusta que ocorre com a personagem Sol, a invocação da religião tem a ver com a manutenção de consensos: devem-se manter espectadores aderidos às ideias de esperança, de fé, de que no fim tudo dará certo. A mídia utiliza-se da recorrência desse discurso a fim de fazer da interpretação da imagem de desigualdade social, no que tange à aplicação das leis para pessoas negras e para pessoas brancas, da forma como deveria, um fato esquecido. Ora, devido a todo racismo enraizado na sociedade brasileira - lembramos que foram anos e anos de luta para que os negros pudessem ter seus direitos colocados em pauta - tem-se uma luta constante para que sejam respeitados; mas a novela “Vai na Fé” nada diz disso. Resumindo, ela procura a todo momento esconder o fato, evitar sua imagem em movimento na TV para não gerar conflitos, não dar força a ações prováveis da classe oprimida (a abertura para outra formação discursiva); porque certamente seria o fim de uma exploração causada até hoje pela classe dominante.

Segunda análise: Imagem recortada do episódio n.1 da telenovela “Vai na fé”



Imagem n.2

Fonte: https://youtu.be/spkM__G1iLI?si=UYqk3OY6BJ8kNrFs; link de abertura da telenovela “Vai na Fé”

A cena em tela mostra o amanhecer, pessoas indo para o trabalho, outras já trabalhando. No decorrer de tudo isso, há presença da música "Hello Sunshine" (Olá, Raio de sol), da cantora americana Aretha Franklin, uma música que fala sobre como é bom ter o sol. Mais adiante, na cena, aparecem Solange/a Sol (a atriz Sheron Menezes) e Bruna (a atriz Carla Cristina Cardoso), ambas trabalhando, vendendo "quentinhas" em um local a céu aberto. Na imagem, podemos ver a personagem Sol trabalhando com um sorriso no rosto (ideologia capitalista/neoliberal), ressaltamos dali duas características de Sol, seu sorriso extremamente branco e seu cabelo tingido, reconhecido na telenovela como o da “morena iluminada”.

De acordo com a AD francesa, o sentido constitui-se como uma espécie de bagagem (a memória), a que o sujeito leva consigo (estando situado dentro de uma formação ideológica), o que interfere diretamente na imagem que ele cria sobre o discurso e sobre si. No decorrer da novela podemos notar o quanto a formação discursiva dominante se torna presente: Sol, uma mulher que deveria ser a expressão da história real do que é ser uma mulher negra, na verdade é uma personagem que foi criada no bojo da ideologia de uma classe branca e elitista; ela representa o que é ser negra na óptica de brancos. Uma negra-branca, comportada, um produto do capital.

Ademais, na imagem n.2, a personagem carrega uma grande influência do pensamento branco sobre o corpo da mulher negra. Ao colocar a Sol em cena, sempre bem arrumada, com roupas chamativas, com um sorriso extremamente branco e com uma pele muito bem cuidada, a mídia brasileira idealiza o corpo da mulher negra, e tal idealização tem como consequência a exclusão de uma verdade.

Em outras palavras, a mídia apaga toda a diversidade de corpos negros, outras características prováveis via história da mulher negra. Vale ressaltar aqui outra questão relativa aos sentidos atribuídos ao cabelo da personagem Sol, que, em grande maioria das cenas da novela, aparece extremamente volumoso, em destaque. Ora, o excesso dessa característica física é estratégico, porque retira da cena da novela outras características físicas da mulher negra (a tez, o olhar, o seu toque no e pelo mundo etc.) excluídas por uma demanda de padronização, capitalista, levando o público a pensar que ser negro equivale a ter um cabelo de curvatura fechada, à maneira da personagem Sol.

Com efeito, sabemos que, ao longo da história, o negro sempre foi marginalizado e objetificado pelas sociedades em geral, chegando mesmo a ser tratado como animal. Todavia, o grupo resistiu; e resiste até hoje contra esse tipo de opressão. Só que, em função da formação ideológica *standard* da nossa atual sociedade, há ainda, infelizmente, influência do discurso do homem branco, sobre o corpo do homem negro; essa resistência, pontuamos, movida pela busca por igualdade social, é vista por muitos como agressão e violência, fazendo com que o negro seja notado como alguém agressivo e perigoso (um efeito aí da ideologia da classe dominante). Ao retratarem a Sol sempre alegre, com o cabelo tingido para um tom mais claro e com roupas alegres, caras, a mídia brasileira “clareia” a Sol, tirando todo o traço negro que poderia nos fazer lembrar dessa desigualdade. Novamente, outro apagamento da voz do negro, outro movimento discursivo orientado para se evitar conflito de sentidos, evitar que o passado seja questionado e que o povo afrodescendente ganhe voz, conquistando seu lugar no bojo social.

Além de tudo isso, antes de encerrar a presente análise, há que observar o fato de os roteiristas da novela, visando certamente evitar conflitos de sentido, preferindo a geração de consensos com espectadores, incluem outras mulheres, negras, nas situações vividas pela personagem Sol. Como podemos ver na imagem, Sol aparece trabalhando com sua amiga, isso leva o espectador crer que aquela situação não é complexa e individual, mas sim algo da ordem do normal e irrelevante entre todos os negros. Essa normalidade imposta pela ideologia dominante apaga totalmente a individualidade e a diversidade da história dos negros, mais uma vez calando o poder dizer do grupo.

Terceira análise: Imagem recortada do episódio n.11 da telenovela “Vai na fé”



Imagem n.3

Fonte: https://youtu.be/spkM_G1iLI?si=UYqk3OY6BJ8kNrFs; link de abertura da telenovela “Vai na Fé”

A cena n.3 escolhida é parte da gravação do videoclipe da música “Joaninha”, momento em que a personagem Sol faz o papel principal de Joaninha, e Lui faz o papel de homem (branco?) apaixonado.

Ao analisarmos inicialmente a imagem, vemos Lui ajoelhado de frente a Sol, ao fundo temos o espaço de uma mansão onde se encontram uma piscina, um jardim e uma decoração com cores vibrantes fazendo contraste com a roupa utilizada por Sol. A iluminação usada para representar um dia ensolarado ilumina o corpo da personagem Sol fazendo-a ser destacar na imagem.

Dito isso, pontuamos que formação discursiva dominante (capitalista) usa a novela para propagar o discurso *sobre* a mulher negra (“o que é ser mulher negra na sociedade atual”), discurso no qual a personagem Sol é posta em cena por meio do imaginário de mulher endeusada e inalcançável. Na mitologia greco-romana, as deusas (Afrodite, Atena, Vesta, por exemplo) são vistas como poderosas, belas, protetoras e sábias, todas são consideradas guias espirituais, seres onipotentes e são muito respeitadas por todos. Cena que, ainda uma vez, não condiz com o discurso que estamos analisando.

Assim, a mídia brasileira utiliza-se dos mínimos detalhes dessa memória (discursiva) para reforçar a imagem fictícia (nada real, portanto) atribuída à Sol ali, tanto em cenas quanto em falas. Isto porque, ao representar a Sol como uma deusa, oculta-se com isso a dolorosa história em que da mulher negra, mulher vista por muito na conjuntura na condição de inferiorizada, objetificada por muitos homens. Esse discurso midiático não apenas mascara uma realidade, mas também perpetua a narrativa de que a mulher negra deve ser resiliente o tempo todo. Qualquer demonstração de vulnerabilidade é imediatamente julgada e condenada, reforçando estereótipos opressivos e desumanizadores. Além disso, a idealização em destaque aqui ignora as lutas enfrentadas pelas mulheres negras. A imagem de força implacável imposta pela mídia nega a elas a humanidade plena, que inclui o direito de ser vulnerável e de expressar uma ampla gama de emoções. Ao retratar a Sol como uma figura divina, a mídia desconsidera, por conseguinte, as estruturas sociais e históricas que perpetuam a desigualdade racial e de gênero. Esse discurso, reforçamos, cria uma falsa narrativa, impedindo a sociedade de confrontar e questionar as verdadeiras causas da opressão, apagando o conflito existente, o da classe dominante sempre estando no poder.

Consequentemente, a mídia brasileira utiliza-se de uma riqueza de detalhes imagéticos para convencer espectadores de que o sentido referenciado ao que se supõe ser uma mulher negra é somente um, aquele, contraditoriamente, criado para esconder a realidade dela (mulher), uma realidade onde todas as mulheres negras são menosprezadas. Por meio da repetição de sentidos e da grande influência que a mídia brasileira tem sobre a sociedade, instala-se então esse pensamento

em grande parte da sociedade, fato que toma proporções culturais da ordem de uma verdade única, pouco discutida lamentavelmente.

Ademais, a nomeação da personagem principal como Sol orienta-se pelo sentido de tentar apagar os sentidos estereotipados para o corpo negro na sociedade brasileira: negro como escuro, inferior, com menor valor. Isso tudo pode ser lido pela inscrição do nome Sol numa espécie de fantasia, a fantasia que faz a personagem ser querida, aceita e aplaudida por seus espectadores. Enfim, um gesto de nomear com implicações políticas, e que responde exatamente a uma demanda neoliberal: "todos nós temos de parecer iguais em direitos".

Mais uma vez, diríamos para encerrar a análise, pode-se ver a presença do discurso trabalhista imposto sobremodo a pessoas negras pela novela. Ao colocar Sol em um local nobre, como uma mansão, mesmo que realizando trabalhos alçados a algum valor social - Sol vestindo roupas de marca e desempenhando um papel de ser-endeusado -, a mídia opacifica a realidade e faz o público acreditar que a realidade da mulher negra é assim, e que, assim como a Sol, eles também terão seu momento de ascensão se continuarem trabalhando (estudando?) arduamente.

Neste discurso, o trabalhista, sugere-se que o sucesso e a prosperidade material são garantidos a todos que se esforçam, ignorando as barreiras históricas que muitas pessoas, especialmente mulheres negras, enfrentam diariamente. A narrativa da novela promove a ideia meritocrática de que o trabalho duro é a única chave para o sucesso, desconsiderando fatores como racismo, desigualdade de oportunidades e discriminação econômica; circunstâncias reais que dificultam a ascensão social de muitas pessoas. Ao retratar Sol em um ambiente de luxo, a mídia brasileira cria, então, uma desconexão entre a representação ficcional e a realidade vivida por muitas mulheres negras. Essa idealização (um efeito ideológico) não só alimenta falsas esperanças para as pessoas em geral, mas também desvia a atenção das lutas reais e das necessidades urgentes de justiça social e econômica. Em vez de promover uma compreensão crítica das desigualdades estruturais, a novela perpetua uma visão simplista e de ilusória mobilidade social, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista, explorador, meritocrático.

Quarta análise: Imagem recortada do episódio n.85 da telenovela “Vai na fé”



Imagem n.4

Fonte: https://youtu.be/spkM_G1iLI?si=UYqk3OY6BJ8kNrFs; link de abertura da telenovela “Vai na Fé”

Na cena em análise, temos a seguinte fala dita pelo personagem Benjamim, após posicionar-se sobre uma das problemáticas sociais mobilizadas pela novela, o estupro: “A lei não era tão clara em relação a situações como essa até 2009, mas, hoje, sim”. Assim, na perspectiva da psicanálise desenvolvida por Freud, o estupro é interpretado como uma forma de exercício de poder. A psicanálise reconhece que a agressão sexual pode ser menos sobre desejo sexual e mais sobre o desejo de dominar e subjugar a vítima, refletindo a formação ideológica na qual nossa sociedade

está inserida, uma sociedade na qual a mulher negra é vista como objeto sexual de homens. Ao colocar o estupro como crime, os sentidos atribuídos a ele se deslocam para a formação discursiva da lei/direito, algo que em teoria deveria ser para todos. A troca de sentidos é feita para apagar outro conflito na novela “Vai na fé”, evitando-se, pois, a realidade e mantendo o padrão (idealização) da mulher negra na sociedade. Uma idealização na qual há o discurso de igualdade, que tenta a todo momento mostrar a mulher negra como ser igual as outras, tendo seu lugar respeitado na sociedade.

De acordo com Hailer (2004), em trabalho publicado pela revista Fórum: “As pessoas negras são as principais vítimas de violência sexual”. Essa realidade cruel existente na sociedade contraria totalmente o discurso imposto na novela. Assim que o estupro sofrido por Sol é exposto na novela, outras vítimas começaram a aparecer (mulheres brancas) e, a partir disso, começou-se a retirada de sentidos constitutivos da problemática vivida pela mulher negra (Sol). Essa manobra utilizada pela mídia brasileira (via discurso de igualdade de direitos) desvia os sentidos do estupro vivenciado pela mulher negra (Sol), tornando a situação natural, “comum” (um lamento) para todas as mulheres, tirando toda história de agressão e abuso sofridos por mulheres negras.

Ao considerar Clara (mulher branca) como uma vítima de Theo (personagem que figura com culpado pelo estupro de Sol), a mídia não somente retira o foco da mulher negra, mas também migra os sentidos da agressão física para a agressão verbal, pois, em toda a história, Theo agride verbalmente outra personagem, Clara.

Na mesma fala de Benjamim “A lei não era tão clara em relação a situações como essa até 2009, mas, hoje, sim”, vê-se que o uso do termo “situações” (na forma indeterminada, genérica) para se referir a estupros é outra forma encontrada pela mídia para escamotear o peso do assunto que deveria estar sendo abordado na novela. A todo momento podemos ver o trabalho que a mídia brasileira tem para retirar sentidos comprováveis e impor a idealização da mulher negra. Todos esses esforços são para novamente afastar conflitos, discussões que poderiam (e deveriam ser) ser polemizados em nossa sociedade; o conflito que dá voz ao povo, à diversidade.

A todo momento, portanto, vemos que esses deslocamentos e apagamentos de sentidos realizados pela novela “Vai na fé” não são meramente acidentais, mas parte de uma estratégia discursiva para manter a hegemonia da classe dominante (sua ideologia/interpretação) e silenciar vozes marginalizadas. Dessa forma, a novela, ao invés de servir como um espelho crítico da sociedade, reforça as estruturas de poder historicamente existentes e perpetua opressões na classe menos favorecida economicamente.

Conclusão

Em vista da discussão construída por nós sobre o discurso da mulher negra na telenovela brasileira “Vai na fé”, com base no aparato teórico-metodológico da AD francesa, percebemos que a ideologia dominante, que funciona no corpo (na materialidade) do discurso sobre a mulher negra midiaticizada influencia diretamente nos sentidos atribuídos ao que é da ordem do *ser mulher negra*. Fato discutido, tratado analiticamente por nós via repetição de sentidos, n(a) opacidade da significação, nas análises n.1, n.2, n.3, e n.4; todas elas respondem a demandas subjetivas que lhes são exteriores (a ideologia da classe dominante/neoliberal).

Em outras palavras, as cenas analisadas expõem-nos interpretações a respeito de “como” o discurso “da” mulher negra é propagado midiaticamente. Com efeito, percebe-se que, por mais que a novela tenha sido criada para dar voz à mulher negra brasileira, a classe dominante utiliza-se de formas materiais específicas da mídia televisiva como dispositivo de poder para controlar/administrar e aprisionar os sentidos supostos verdadeiros ali; sentidos que deveriam circular entre telespectadores durante momentos de consumo da novela.

A hipótese de que há influência da classe dominante no discurso da mulher negra apagando histórias e memórias de posições sujeito (mulheres negras) foi confirmada por nós. Nesse ponto, vemos que houve escamoteamento de sentidos na telenovela, sentidos outros foram produzidos sobre o corpo negro, impedindo, pois, que conflitos, momentos de tensão fossem recontados - na TV, tudo é feito assim e não de outro jeito, sublinhamos, para naturalizar a significação, fixar interpretações/ideologias. Nossa aceitação desses sentidos como únicos, na condição de também espectadores da novela, faz com que o motivo de criação de cenas da TV perca a sua razoabilidade, dado que provê a posição sujeito negro em um lugar social estabilizado, o do trabalho apenas, e até mesmo condenando-o a uma sempre marginalização.

Assim, temos que a imagem da mulher negra na telenovela “Vai na Fé” reproduz efeitos de sentido da ordem de uma evidência, e isso, sem dúvida afeta sujeitos em suas relações sociais em avaliações que são esperadas deles para as coisas e pessoas no/do mundo. Isto infelizmente ocorre porque toda imagem posta em circulação demanda de seu leitor uma mesma e sempre interpretação, uma interpretação na qual os sentidos não de ser subtraídos. E eis daí o a se saber nosso com a pesquisa empreendida: uma mostra da contradição constitutiva da língua(gem), apontando sempre para o equívoco, para deslizamento de sentidos, para real da significação.

Referências:

- GSHOW. **Vai na Fé**: elenco de Vai na Fé discute representatividade com autora da novela. Disponível em: <https://gshow.globo.com/novelas/vai-na-fe/noticia/vai-na-fe-elenco-de-vai-na-fe-discute-representatividade-com-autora-da-novela.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- HAILER, M.. In: Revista Fórum. **Mulheres negras são as principais vítimas de estupro no Brasil, diz pesquisa**. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/mulher/2023/7/20/mulheres-negras-so-as-principais-vitimas-de-estupro-no-brasil-diz-pesquisa-139808.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- LIMA, L.. In: Radis. **A luta invisível, o legado e a resistência das mulheres negras**. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/opiniaio/pos-tudo/a-luta-invisivel-o-legado-e-a-resistencia-das-mulheres-negras/>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento. As formas de discurso**. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. **Interpretação**: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- _____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas, SP, Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

MUITO ALÉM DA RESPOSTA CERTA: LETRAMENTO CIENTÍFICO E MULTIMODALIDADE NA ESCOLA

Isaías dos Santos Ildebrand³⁰
José Luiz Domingues Gularte³¹
Fabiana Niedermeier³²
Mélany Blume Matté³³

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a noção de "solução de um problema científico" no contexto escolar, defendendo que tal processo envolve múltiplas linguagens, letramentos e leituras. A partir da abordagem multimodal da comunicação científica, discute-se como a compreensão da ciência exige articulação entre o verbal, o visual e o experimental. Argumenta-se que o letramento científico vai além da memorização de conteúdos, exigindo uma leitura crítica da Natureza da Ciência e de suas implicações sociais. Ao integrar linguagens, narrativas e representações diversas, a escola pode formar estudantes capazes de compreender e intervir no mundo com base em uma ciência situada, ética e significativa.

Palavras-chave: Letramento científico. Multimodalidade. Linguagens da ciência.

Abstract

This article proposes a critical reflection on the notion of "solving a scientific problem" in the school context, arguing that such a process involves multiple languages, literacies, and readings. Based on the multimodal approach to scientific communication, it discusses how understanding science requires articulation between verbal, visual, and experimental modes. It is argued that scientific literacy goes beyond memorizing content, demanding a critical reading of the Nature of Science and its social implications. By integrating diverse languages, narratives, and representations, schools can educate students capable of understanding and engaging with the world based on situated, ethical, and meaningful science.

Keywords: Scientific literacy. Multimodality. Scientific languages.

Introdução

A percepção corrente sobre a ciência, especialmente no ambiente escolar, tende a reduzi-la a um repertório fixo de fórmulas, teorias e experimentos predefinidos, onde "resolver um problema científico" implica apenas em aplicar um método para encontrar uma resposta correta e universal. Contudo, uma análise mais profunda revela que a ciência é um empreendimento humano complexo, dinâmico e intrinsecamente cultural, cuja "solução de um problema" transcende a mera obtenção de um resultado. Trata-se, na verdade, de um processo contínuo de investigação, questionamento e construção de sentido, mediado por diversas linguagens e demandando múltiplas formas de letramento. Este artigo se propõe a uma reflexão crítica sobre essa visão, argumentando que a verdadeira compreensão do contexto da ciência na escola depende da exploração multifacetada das linguagens, letramentos e leituras envolvidas no fazer científico.

30 Doutorando em Psicologia pela UFRGS e Linguística Aplicada pela UNISINOS. Especialista em Gestão da Educação UFRGS (2025). Professor e Tradutor Intérprete de Libras.

31 Doutorando em Teologia pela FEST. Especialista em Educação Especial e Inclusiva FESL. Professor e Músico.

32 Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela FEEVALE. Especialista em Neurociências Aplicada a Educação Inclusiva pela FAMEPLAN. Professora e Assessora Pedagógica.

33 Especialista em Docência Universitária no Século XXI e em Mentoria Docente pela FEEVALE. Professora de Línguas nas redes privadas e públicas.

A complexidade da ciência moderna não se manifesta apenas em seus conceitos, mas também nas formas como o conhecimento é produzido, validado e comunicado. A superação de uma visão logocêntrica da leitura, onde apenas o texto verbal é valorizado, é fundamental. O universo científico é, por excelência, multimodal, com suas ideias expressas através de diagramas, gráficos, modelos, simulações e experimentos visuais. A capacidade de interpretar essa rica tapeçaria de modos de significação, como proposto pela teoria da multimodalidade (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), torna-se, assim, uma habilidade indispensável para qualquer indivíduo que aspire a compreender o mundo científico e a atuar nele de forma crítica.

A escola, como espaço de formação, tem o desafio de ir além da transmissão de conteúdos, cultivando a capacidade dos estudantes de engajar-se de forma ativa e crítica com a ciência. Isso implica em desenvolver não apenas saberes conceituais, mas também uma compreensão da Natureza da Ciência (NdC) – ou seja, como a ciência funciona, seus limites, suas influências sociais e éticas. A maneira como os problemas científicos são apresentados e "resolvidos" no contexto escolar pode reforçar ou mitigar visões distorcidas da ciência. É crucial, portanto, que a prática pedagógica promova um letramento científico que capacite os alunos a "ler" o contexto científico em sua totalidade, reconhecendo suas múltiplas facetas e interconexões (BYBEE, 1997; SASSERON; CARVALHO, 2011).

Neste artigo reflexivo e crítico, buscaremos desmistificar a noção simplificada de "solução de um problema científico", revelando-a como um processo que exige um letramento científico abrangente, mediado por diversas linguagens e leituras. Argumentaremos que a compreensão autêntica da ciência na escola passa pela valorização de uma pedagogia que reconheça e explore a multimodalidade dos discursos científicos (LABURÚ; ZOMPERO; BARROS, 2013), capacitando os estudantes a serem não apenas consumidores, mas intérpretes e produtores ativos do conhecimento. O percurso deste estudo, portanto, visa a lançar luz sobre como a educação científica pode se beneficiar de uma abordagem mais rica e contextualizada (LIMA; RICARDO, 2015; FERREIRA; RABONI, 2013; CARVALHO; REIS, 2020), preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Desenvolvimento

Linguagens na Ciência: A Orquestra da Compreensão

A ciência, em sua essência, é um empreendimento de construção de conhecimento, e esse conhecimento é inevitavelmente expresso através de múltiplas linguagens. Longe de se restringir ao texto verbal dos livros didáticos ou artigos científicos, a comunicação na ciência abrange uma orquestra de modos semióticos. A linguagem matemática, com suas fórmulas e equações, oferece precisão e capacidade preditiva, transformando fenômenos complexos em representações abstratas e lógicas. Essa linguagem, muitas vezes vista como uma barreira, é, na verdade, um pilar que permite a quantificação e a modelagem de hipóteses, sendo fundamental para a resolução de problemas que exigem rigor e exatidão.

Contudo, a compreensão científica seria incompleta sem as linguagens visuais. Gráficos de dados, diagramas de sistemas, modelos tridimensionais, simulações computacionais e até mesmo fotografias e ilustrações são elementos visuais cruciais que traduzem conceitos abstratos em formas mais intuitivas e acessíveis. A representação visual de um átomo, de um sistema planetário ou de uma reação química permite uma apreensão que o texto verbal, por si só, não conseguiria alcançar. A interação entre esses modos, onde um gráfico complementa um texto explicativo e uma equação descreve um fenômeno ilustrado, é o cerne da comunicação científica eficaz e um desafio para o letramento multimodal (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Além do verbal e do visual, a ciência também se realiza por meio da linguagem experimental. Os procedimentos de laboratório, as observações sistemáticas e a manipulação de variáveis constituem uma forma de "leitura" direta da natureza. O ato de realizar um experimento, coletar dados e analisá-los é, em si, uma interação com uma linguagem específica da ciência – a linguagem do fazer. Essa linguagem não é apenas instrumental; ela envolve uma lógica de questionamento, de controle de variáveis e de interpretação de resultados que é intrínseca ao método científico. A prática experimental pode constituir um modo de engajamento que consolida e solidifica a compreensão teórica e desmistifica a ciência como algo distante ou meramente abstrato.

Assim, entender um problema científico e sua "solução" implica em dominar e transitar fluidamente entre essas diversas linguagens. Um aluno que apenas memoriza fórmulas, mas não consegue interpretar um gráfico experimental ou descrever o fenômeno que a fórmula representa, possui uma compreensão limitada. A verdadeira alfabetização científica demanda a capacidade de "ler" o mundo através das lentes multimodais que a ciência oferece, reconhecendo como cada linguagem contribui para a construção holística do conhecimento e para a formulação e resolução de problemas complexos que a realidade apresenta (LABURÚ; ZOMPERO; BARROS, 2013).

Letramentos Científicos: Além da Aquisição de Conteúdos

A complexidade das linguagens científicas aponta para a necessidade de um letramento científico que vá muito além da simples aquisição de fatos e conceitos. O letramento científico, em uma perspectiva abrangente, envolve a capacidade de compreender e interagir criticamente com o mundo natural e tecnológico, utilizando conceitos, processos e valores da ciência para tomar decisões informadas e participar de debates sociocientíficos. Não se trata apenas de "saber ciência", mas de "saber sobre ciência" e "fazer ciência", compreendendo sua natureza, suas limitações e suas implicações sociais e éticas (BYBEE, 1997; SASSERON; CARVALHO, 2011).

Nesse sentido, a leitura multimodal é um componente intrínseco e vital para o desenvolvimento do letramento científico. Em um mundo onde as informações científicas são veiculadas em uma multiplicidade de formatos – de artigos de pesquisa a documentários, de infográficos a reportagens em mídias sociais – a capacidade de decodificar e interpretar esses diferentes modos de significação é fundamental. Um cidadão cientificamente letrado precisa ser capaz de extrair informações de um gráfico estatístico, de analisar a credibilidade de um vídeo experimental ou de compreender como uma imagem visualiza um modelo abstrato da física. Essa proficiência multimodal permite uma participação mais plena e crítica na cultura científica contemporânea (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Além da compreensão de conteúdos e linguagens, o letramento científico demanda uma leitura crítica sobre a própria Natureza da Ciência (NdC). Historicamente, a ciência foi muitas vezes apresentada como um corpo de verdades absolutas, imune a erros e a influências externas. Contudo, uma visão mais crítica revela que a ciência é uma construção humana, sujeita a paradigmas, debates, erros e revisões, e influenciada por contextos sociais, políticos e econômicos. Compreender que a "solução" de um problema científico não é linear nem isenta de controvérsias, e que o conhecimento evolui, é fundamental para que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico sobre as informações científicas que recebem e para que não incorram em visões ingênuas ou dogmáticas (CARVALHO; REIS, 2020).

O desenvolvimento do letramento científico na escola, portanto, deve transcender o ensino conteudista e focar na formação de sujeitos capazes de questionar, argumentar e participar de discussões complexas. Isso envolve o fomento de habilidades metacognitivas, onde o aluno é incentivado a refletir sobre o seu próprio processo de leitura e aprendizagem de conteúdos científicos. Ao monitorar sua própria compreensão, identificar lacunas e ajustar estratégias de leitura, o estudante

desenvolve maior autonomia intelectual. A leitura de textos científicos, mesmo que em contextos ficcionais, pode ser um terreno fértil para a aplicação e o aprimoramento dessas estratégias metacognitivas, preparando o aluno para os desafios interpretativos do mundo real (RIBEIRO; ROSA; ZOCH, 2022).

Leituras do Contexto da Ciência na Escola: Ampliando o Horizonte da Compreensão

A forma como a ciência é "lida" no contexto escolar vai muito além da simples leitura de livros didáticos. Para que os estudantes desenvolvam um letramento científico robusto, é essencial que sejam expostos a uma variedade de "leituras" do contexto científico, que abranjam tanto as práticas formais quanto as informais, e que promovam uma visão integrada e cultural da ciência. Isso inclui a interpretação de experiências de laboratório não apenas como demonstrações, mas como investigações genuínas; a desconstrução das explicações do professor para além de meros fatos, compreendendo os processos que as geraram; e o engajamento com mídias científicas diversas, que apresentam a ciência em narrativas mais dinâmicas e acessíveis.

A ficção científica e a arte, em geral, representam um campo fértil para a ampliação dessas "leituras" do contexto da ciência. Obras literárias e audiovisuais de ficção científica, por exemplo, possuem um potencial notável para contextualizar conceitos científicos complexos e tornar o aprendizado mais engajador. Ao apresentar cenários hipotéticos baseados em princípios científicos, a ficção científica permite que os estudantes visualizem e problematizem conceitos que, de outra forma, seriam abstratos. Essa abordagem promove uma ponte entre o universo juvenil e o conhecimento formal, fomentando a curiosidade e o pensamento especulativo, essenciais para o espírito científico (LIMA; RICARDO, 2015; FERREIRA; RABONI, 2013). A análise de como a arte permeia questões científicas também pode enriquecer a percepção da ciência como uma produção cultural, afastando-a de discursos científicistas ou autoritários (CARVALHO; REIS, 2020).

É fundamental que a escola crie um ambiente onde a diversidade de representações seja valorizada na compreensão dos problemas científicos. Isso significa ir além das fórmulas e gráficos padronizados, incorporando simulações computacionais, modelos virtuais e vídeos que demonstrem fenômenos. A utilização de múltiplas representações permite que os estudantes abordem o mesmo conceito por diferentes vias sensoriais e cognitivas, iluminando distintos aspectos de um fenômeno físico e facilitando a construção de significados. A "leitura" dessas diversas representações não é apenas um ato de decodificação, mas de inferência, conexão e reconstrução de sentido, o que potencializa a compreensão profunda e duradoura (LABURÚ; ZOMPERO; BARROS, 2013).

A "solução de um problema científico", portanto, deve ser compreendida na escola como um processo holístico que envolve a capacidade de identificar o problema em suas múltiplas linguagens, formular perguntas investigativas, projetar abordagens, coletar e interpretar dados em diversos formatos, comunicar descobertas de forma clara e multimodal, e, crucialmente, entender as implicações éticas, sociais e culturais desse conhecimento. Essa visão integrada, que valoriza a interdisciplinaridade e as múltiplas leituras do contexto científico, prepara os estudantes não apenas para reproduzir o conhecimento, mas para participar ativamente de sua construção e de seu impacto na sociedade.

Considerações Finais

A reflexão crítica proposta neste artigo buscou desmistificar a concepção simplificada de "solução de um problema científico" no ambiente escolar, defendendo que a verdadeira compreensão da ciência reside na capacidade de navegar por suas múltiplas linguagens, desenvolver letramentos científicos abrangentes e engajar-se em diversas "leituras" de seu contexto. Demonstramos que a ciência é um campo multimodal, onde o verbal, o visual, o sonoro e o experimental interagem

intrinsecamente para a construção do conhecimento (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A proficiência em decifrar essa teia de significados é crucial para um letramento científico que transcende a memorização e atinge a capacidade de análise crítica e participação cidadã (BYBEE, 1997; SASSERON; CARVALHO, 2011).

A compreensão da Natureza da Ciência, com seus dilemas éticos e influências sociais, é um pilar desse letramento. A escola, ao valorizar abordagens que contextualizam o conhecimento científico por meio de narrativas ficcionais (LIMA; RICARDO, 2015; FERREIRA; RABONI, 2013) e outras manifestações culturais (CARVALHO; REIS, 2020), cria pontes significativas entre o universo dos estudantes e a complexidade do fazer científico. A aplicação de estratégias metacognitivas na leitura de conteúdos científicos (RIBEIRO; ROSA; ZOCH, 2022) e a exploração intencional das múltiplas representações (LABURÚ; ZOMPERO; BARROS, 2013) contribuem para que os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e capacidade de argumentação.

Em suma, a "solução de um problema científico" na escola deve ser percebida como um processo pedagógico que capacita os estudantes a: (1) dominar as diversas linguagens da ciência, reconhecendo seus potenciais e interconexões; (2) desenvolver um letramento científico crítico, que os permita compreender a ciência em seu contexto social, histórico e cultural; e (3) realizar múltiplas leituras do fenômeno científico, utilizando diferentes mídias e abordagens. Uma abordagem integrada e situada da educação científica revela-se fundamental para a formação de cidadãos aptos a compreender o mundo e a intervir nele de forma consciente e responsável.

Portanto, o desafio para a educação científica reside em transcender a tradicional transmissão de conteúdos e abraçar uma pedagogia que promova a fluência em diversas linguagens científicas e o desenvolvimento de um letramento científico robusto. Ao fazê-lo, a escola não apenas capacita os estudantes a "solucionar problemas" em um sentido estrito, mas os prepara para uma compreensão mais profunda, crítica e participativa do universo da ciência e de suas implicações para a vida em sociedade. A verdadeira solução de um problema científico, nesse contexto, é a contínua busca por conhecimento e sentido, que se desdobra em um diálogo permanente entre a ciência, o indivíduo e o mundo.

Referências Bibliográficas

- BENIOFF, David; WEISS, Daniel Brett; WOO, Alexander. **The Three-Body Problem**. Produção: Netflix. Estados Unidos: Netflix, 2024. 1 temporada.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- BYBEE, R. W. *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.
- CARVALHO, T. de A.; REIS, J. C. Diálogos entre Ciência e Arte: Uma leitura a partir da obra de Remedios Varo para um Ensino sobre as Ciências. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 173–196, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/21757941.2020v37n1p173>.
- FERREIRA, J. C. D.; RABONI, P. C. de A. A ficção científica de Júlio Verne e o ensino de Física: uma análise de “Vinte Mil Léguas Submarinas”. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 84–103, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2013v30n1p84>.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. de F.; BARROS, M. A. Vygotsky e múltiplas representações: leituras convergentes para o ensino de ciências. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 7–24, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2013v30n1p7>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. G. de; RICARDO, E. C. Física e Literatura: uma revisão bibliográfica. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 577–617, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2015v32n3p577>.

LIU, Cixin. **O problema dos três corpos**. Tradução de Leonardo Alves. São Paulo: Suma, 2016.

RIBEIRO, C. de A. G.; ROSA, C. T. W. da; ZOCHI, A. N. Estratégias metacognitivas para leitura de textos científicos: avaliação de um modelo utilizado em aulas virtuais síncronas. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 381–410, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2022.e84219>.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 59-77, mar. 2011. Disponível em: https://ienci.ifsc.edu.br/articles/v16_n1_a4.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UM IMPERATIVO PARA O SÉCULO XXI

Isaías dos Santos Ildebrand³⁴

Fabiana Niedermeier³⁵

Melany Blume Matté³⁶

Resumo

Este artigo discute a urgência da inserção da docência compartilhada nos currículos de formação inicial e continuada de professores, com foco específico na capacitação de docentes de línguas, notadamente o inglês. Embora a literatura já reconheça os benefícios da bidocência para a reconfiguração das práticas escolares e a promoção de uma educação mais inclusiva e multicultural (VILLA; THOUSAND, 2000, 2005; MOREIRA; CANDAU, 2003, 2008), percebe-se uma lacuna na preparação dos futuros e atuais educadores para essa modalidade colaborativa. Fundamentado em uma revisão teórica que articula a colaboração docente com as demandas da diversidade linguística e cultural, o estudo analisa como a formação pode desenvolver as competências relacionais, didáticas e éticas necessárias à atuação conjunta. Destacam-se os desafios e as possibilidades de integrar experiências de docência compartilhada em programas de licenciatura e pós-graduação, visando a construção de um professor mais apto a atuar em contextos complexos e a promover um ensino de línguas mais situado e crítico. Conclui-se que investir na formação para a docência compartilhada é um passo fundamental para uma educação de qualidade, equitativa e responsiva aos múltiplos saberes e identidades do cenário educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Docência Compartilhada. Formação de Professores. Ensino de Línguas. Currículo Multicultural. Colaboração Docente.

Abstract

This article discusses the urgent need to include shared teaching in initial and continuing teacher training curricula, with a specific focus on training language teachers, particularly English. Although the literature already recognizes the benefits of two-way teaching for the reconfiguration of school practices and the promotion of a more inclusive and multicultural education (VILLA; THOUSAND, 2000, 2005; MOREIRA; CANDAU, 2003, 2008), there is a gap in the preparation of future and current educators for this collaborative modality. Based on a theoretical review that articulates teaching collaboration with the demands of linguistic and cultural diversity, the study analyzes how training can develop the relational, didactic and ethical skills necessary for joint action. It highlights the challenges and possibilities of integrating shared teaching experiences into undergraduate and postgraduate programs, with the aim of building a teacher who is better able to act in complex contexts and promote a more situated and critical language teaching. The conclusion is that investing in training for shared teaching is a fundamental step towards quality education that is equitable and responsive to the multiple knowledges and identities of the contemporary educational scenario.

Keywords: Shared teaching. Teacher training. Language Teaching. Multicultural Curriculum. Teacher Collaboration.

34 Doutorando em Psicologia UFRGS e Linguística Aplicada UNISINOS. Especialista em Gestão da Educação UFRGS (2025). Professor e Tradutor Intérprete de Libras.

35 Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale (FEEVALE, 2025), Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Dois Irmãos e Professora na Escola de Aplicação Feevale, integrante do Grupo de Pesquisa Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social - LLETIS. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil.

36 Professora graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Feevale (2017), com especialização em Docência Universitária no Século XXI (2020) pela mesma instituição e pós-graduação em Mentoria Docente - Brasil/Finlândia, em parceria entre as Universidades Feevale (Brasil) e Tampere (Finlândia). Possui ampla experiência na educação de crianças e adolescentes.

Introdução

A educação contemporânea, marcada pela complexidade das relações sociais e pela crescente diversidade cultural e linguística, tem imposto reconfigurações significativas às práticas pedagógicas. Nesse cenário, a docência compartilhada (ou coensino) emerge como uma estratégia promissora para atender às demandas de uma escola que se deseja mais inclusiva, dialogada e eficaz (VILLA; THOUSAND, 2000, 2005). Embora o reconhecimento dos benefícios dessa abordagem para a prática em sala de aula seja crescente – seja na ampliação das oportunidades de aprendizagem, seja na construção de currículos mais contextualizados (MOREIRA; CANDAU, 2003, 2008) –, torna-se premente refletir sobre como os programas de formação de professores, em particular os de línguas, estão preparando seus egressos para essa realidade colaborativa.

A questão central que perpassa esta discussão é: De que maneira a docência compartilhada pode ser urgentemente incorporada nos currículos de formação de professores, com especial atenção aos docentes de línguas, para qualificar a atuação profissional em contextos de diversidade? Essa indagação se justifica pela lacuna existente entre a crescente demanda por práticas colaborativas nas escolas e a ainda incipiente preparação dos educadores para atuarem de forma conjunta. A docência compartilhada não se restringe à mera divisão de tarefas, mas configura-se como um processo formativo contínuo, no qual os profissionais compartilham decisões, conhecimentos e responsabilidades, potencializando o ensino e a aprendizagem (SOUZA; SCHANDER, 2024).

O foco na formação de professores de línguas (especialmente inglês) é particularmente relevante, uma vez que o ensino de um idioma adicional em contextos de diversidade exige abordagens que transcendam a mera instrução gramatical, promovendo a integração entre língua, cultura e cidadania (LEMOS, 2014; MARTINS, 2016). A atuação colaborativa entre o professor regente e o especialista em línguas nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, pode potencializar o desenvolvimento de repertórios linguísticos e culturais plurais nos estudantes, desde a primeira infância (RABELLO, 2018). Contudo, essa sinergia depende diretamente de uma formação que dote os professores das competências necessárias para o trabalho conjunto.

Este artigo, embasado em uma revisão teórica, busca aprofundar a discussão sobre a formação docente para a docência compartilhada, explorando seus fundamentos, desafios e possibilidades. Inicialmente, serão abordadas as bases teóricas da colaboração e suas implicações para a reestruturação dos cursos de licenciatura. Em seguida, será analisada a intersecção entre currículo multicultural e o ensino de línguas, destacando a necessidade de uma formação que prepare para a atuação em contextos de diversidade. Por fim, serão propostas algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da docência compartilhada e o papel da formação continuada, culminando nas considerações finais que reforçam a urgência dessa abordagem na formação de professores para o século XXI.

Docência compartilhada e a formação de professores: um olhar necessário

A docência compartilhada, conforme delineada por Villa e Thousand (2000, 2005) em seus diferentes modelos (ensino em equipe, ensino paralelo, ensino sequencial, ensino de apoio e ensino complementar), tem sido amplamente reconhecida como uma abordagem que redefine a estrutura tradicional da sala de aula, promovendo uma prática mais democrática e responsiva às necessidades dos estudantes. No entanto, para que essa reconfiguração se efetive, é fundamental que a formação docente seja igualmente reestruturada, preparando os educadores para as demandas de um trabalho pedagógico intrinsecamente colaborativo.

O desafio de formar para a colaboração: competências e modelos curriculares

A implementação da docência compartilhada na prática escolar, embora desafiadora, demonstra seu potencial transformador (HOCHNADEL; CONTE, 2019). Contudo, a efetividade dessa prática está intrinsecamente ligada à qualidade da formação oferecida aos professores. Não basta que dois profissionais estejam fisicamente na mesma sala; é imperativo que desenvolvam um conjunto de competências que perpassem o âmbito técnico-pedagógico e atinjam as esferas relacional e ética.

Para Capellini (2004), a formação para a inclusão – e a docência compartilhada é um de seus pilares – exige o desenvolvimento de competências colaborativas e princípios éticos de convivência profissional. Isso implica que os currículos de formação inicial de professores precisam ir além da mera apresentação dos modelos de coensino, promovendo experiências que permitam aos futuros docentes:

- Negociar conhecimentos e decisões: a prática da docência compartilhada demanda a capacidade de ceder, dialogar e construir consensos, o que pode ser cultivado por meio de atividades práticas e discussões reflexivas na formação (FERREIRA DA SILVA; FONTEBASSO, 2013).
- Realizar planejamento integrado: a concepção conjunta de objetivos, estratégias e avaliações requer a habilidade de articular diferentes áreas do conhecimento e visões pedagógicas (TRAVERSINI et al., 2012).
- Desenvolver escuta pedagógica ampliada: a atenção às singularidades dos estudantes e a capacidade de adaptar intervenções em tempo real são aprimoradas quando há dois olhares complementares na sala de aula.
- Compartilhar responsabilidades e autorias: o rompimento com a lógica individualista do ensino exige que a formação promova a corresponsabilidade e a coautoria de projetos e práticas.

Barbosa et al. (2024) salientam que, quando as experiências de docência compartilhada são integradas à formação inicial e acompanhadas de reflexão crítica e supervisão, elas fortalecem as parcerias e redefinem a formação como um espaço de experimentação colaborativa. Dessa forma, os currículos de licenciatura necessitam prever não apenas disciplinas teóricas sobre o tema, mas também estágios supervisionados que incluam a prática da docência, a criação de projetos colaborativos e a análise de estudos de caso. A urgência reside em transformar a formação de professores em um locus de desenvolvimento de uma "cultura da colaboração", que prepare os educadores para superar obstáculos como a falta de tempo e a resistência institucional, apontados por Mendez (2010).

Currículo multicultural e ensino de línguas: a formação para a interseção colaborativa

A reflexão sobre a docência compartilhada na formação de professores de línguas não pode prescindir de uma análise crítica do currículo e de sua relação com a diversidade cultural e linguística. Moreira e Candau (2003, 2008) defendem que o currículo é uma construção social permeada por relações de poder, e que a educação multicultural deve ser compreendida como um projeto ético e político, não apenas uma celebração de diferenças (CANEN, 2022). Nesse contexto, a formação de professores de línguas precisa capacitar os futuros docentes para a construção de um currículo multicultural em colaboração.

Para o ensino de Língua Inglesa, essa perspectiva é crucial. Martins (2016) argumenta que o ensino crítico do inglês implica reconhecer que a língua não é neutra, carregando marcas históricas e ideológicas. A docência compartilhada entre o professor de Língua Inglesa e o professor regente oferece um terreno fértil para que essas discussões aconteçam de forma mais contextualizada e integrada. Assim, a formação deve preparar o professor de línguas para:

- Descolonizar o ensino de inglês: questionar os discursos hegemônicos e valorizar as diversas formas de apropriação e uso da língua.
- Promover a integração curricular: desenvolver habilidades para articular o ensino do idioma com os conteúdos das demais áreas do conhecimento, especialmente nos anos iniciais (LEMOS, 2014; RABELLO, 2018).
- Estimular a produção textual colaborativa: Ildebrand (2021) mostra que a coautoria de textos fortalece as habilidades de autoria, argumentação e leitura crítica dos estudantes. A formação deve, portanto, incentivar que os próprios professores em formação vivenciem essa prática e a incorporem em suas didáticas.

A urgência dessa formação reside na necessidade de transcender uma abordagem fragmentada e descontextualizada do ensino de línguas. Ao capacitar professores de línguas para a atuação colaborativa, a formação contribui para que o idioma seja compreendido não apenas como um sistema linguístico, mas como um elemento de mediação cultural e de construção de identidades, em consonância com as múltiplas linguagens que constituem a experiência humana.

Docência compartilhada e a reconfiguração do trabalho pedagógico: implicações para a formação continuada

A docência compartilhada impulsiona reconfigurações significativas na organização do trabalho pedagógico, afetando o planejamento, a mediação e a avaliação (SOUZA; SCHANDER, 2024; TRAVERSINI et al., 2012; SERRANO, 2005). Para que essas transformações sejam sustentáveis, a formação continuada desempenha um papel crucial. Não é suficiente que a formação inicial aborde a docência compartilhada; é imperativo que o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, especialmente aqueles já em atuação, contemple essa prática.

A urgência na formação continuada decorre de alguns aspectos:

- Superação de barreiras culturais e institucionais: A colaboração exige uma mudança de mentalidade e a superação de práticas individualistas arraigadas na cultura escolar (MENDEZ, 2010; HOCHNADEL; CONTE, 2019). A formação continuada pode criar espaços para a reflexão crítica sobre esses desafios e para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento.
- Aprimoramento das práticas de planejamento e avaliação: A formação continuada pode oferecer subsídios teóricos e práticos para que os professores aprofundem suas habilidades em planejar e avaliar de forma colaborativa, utilizando as diferentes expertises presentes na docência compartilhada.
- Fortalecimento de comunidades de aprendizagem: A formação continuada, ao promover o diálogo e a troca de experiências entre os professores que praticam ou desejam praticar a docência compartilhada, contribui para a formação de redes de apoio e aprendizado mútuo (FERREIRA DA SILVA; FONTEBASSO, 2013).

É essencial que as redes de ensino e as gestões escolares compreendam seu papel vital no desenvolvimento de políticas de formação continuada que apoiem e institucionalizem a docência compartilhada. Somente assim, será possível transformar a escola em um espaço onde a colaboração seja a norma, e não a exceção, promovendo uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida neste artigo evidencia que a docência compartilhada representa um imperativo para a educação no século XXI, e sua eficácia está diretamente atrelada à urgência de sua incorporação nos currículos de formação de professores, especialmente os de línguas. A literatura analisada (VILLA; THOUSAND, 2000, 2005; MOREIRA; CANDAU, 2003, 2008; CANEN, 2022;

LEMOS, 2014; MARTINS, 2016) oferece um sólido arcabouço para compreender a necessidade de reconfigurar tanto as práticas escolares quanto a formação docente para a colaboração.

A principal contribuição deste estudo reside na argumentação de que a formação para a docência compartilhada não é um adendo, mas uma competência central a ser desenvolvida nos futuros e atuais professores. Para os docentes de línguas, essa formação é ainda mais crucial, pois os capacita a atuar de forma multicultural, crítica e integrada ao currículo, promovendo um ensino que transcende as fronteiras disciplinares.

Apesar das evidências dos benefícios e da urgência apresentada, reconhece-se que a implementação dessa formação enfrenta desafios estruturais e culturais. A reorganização dos currículos de licenciatura, a criação de espaços para a prática supervisionada da docência e o investimento em formação continuada são elementos cruciais para o sucesso dessa empreitada.

Como perspectivas futuras, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem a eficácia de diferentes modelos de formação de professores para a docência compartilhada, bem como estudos que analisem as experiências de implementação em diversos contextos educacionais. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais e as diretrizes curriculares para a formação de professores contemplem explicitamente a docência compartilhada como uma competência fundamental para a atuação docente.

Em suma, este artigo reafirma que a docência compartilhada, ao ser priorizada na formação de professores, abre caminhos para a construção de uma educação mais equitativa, plural e atenta às demandas complexas da sociedade contemporânea. Acreditamos que o investimento nessa abordagem formativa é um passo decisivo para uma escola pública de qualidade, inclusiva e verdadeiramente transformadora.

Referências

- BARBOSA, Mellissa Moreira Figueiredo et al. Do plano de aula ao chão da escola: a sinergia da docência compartilhada na formação inicial de professores de inglês. **Revista ELITE: Educação, Linguagens e Tecnologias**, ano 6, n. 6, p. 131–141, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://revistaelite.uneb.br/index.php/revistaelite/article/view/396>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- CANEN, Ana. Educação multicultural: desafios e possibilidades. **Revista Diversa Prática**, Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 86-98, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/58934>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A formação do professor para a inclusão: uma abordagem colaborativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. esp., p. 161-178, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- FERREIRA DA SILVA, Gilberto; FONTEBASSO, Maria Rosa. Memórias traduzidas: docência compartilhada no processo de formação inicial de professores. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe (AZ), v. 21, n. 26, p. 1–11, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728026>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- HOCHNADEL, Renata; CONTE, Renata. Docência compartilhada e colaboração docente: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 61, p. 84-102, jan./abr. 2019.
- ILDEBRAND, Isaías dos Santos. Produção textual colaborativa no Atendimento Educacional Especializado: situando uma prática de linguagem com o apoio do Design Thinking. **Revista Educação & Linguagens**, Salvador, n. 72, p. 149–169, jul./dez. 2021.
- LEMOS, Fernanda Cardoso de. **A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

- MARTINS, Tainá Almeida Alves. Cultura e ensino crítico de língua inglesa como língua internacional. **Revista Educação & Linguagens**, Salvador, v. 37, n. 1, p. 182-205, jul./dez. 2016.
- MENDEZ, Eliane Ghedin. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: análise de práticas colaborativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 439-454, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 45-60, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RABELLO, Luiz Ricardo Gonçalves. O professor de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: perfil, percepções e práticas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 59, p. 623–642, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n59.p623-642>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- SERRANO, Jorge. **Percursos e práticas para uma escola inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2005.
- SOUZA, Mariana Venafre Pereira de; SCHANDER, Sofia. Docência compartilhada como princípio basilar na área dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação/UFRGS: entre história e práticas pedagógicas. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.139437>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285–308, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fWmNzcvMqCpZtzK7nVvx3mP>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Creating an Inclusive School**. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2005.
- VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together**. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2000.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

José Romário Pereira da Silva³⁷
Joseane Oliveira³⁸

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública. Com este fim, esta pesquisa de cunho qualitativo teve início a partir de um levantamento bibliográfico na plataforma *Google Acadêmico*. A pesquisa também buscou refletir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática e ainda propor sugestões para o ensino desta em língua inglesa. Ademais, os resultados indicam que as metodologias ativas possuem papel positivo para o ensino.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Gramática; Língua Inglesa.

Abstract

This study aimed to analyze the role of active methodologies in the teaching of English grammar in public schools. To this end, this qualitative research began with a bibliographic survey on the Google Scholar platform. The research also sought to reflect on the possible contributions of active methodologies to the teaching of grammar and to propose suggestions for its teaching in English. Furthermore, the results indicate that active methodologies play a positive role in teaching.

Key-words: Active methodologies; Grammar; English language

Considerações iniciais

Dentre os assuntos que ganham destaque no ensino de língua inglesa (doravante, LI), a gramática aparece como elemento merecedor de atenção, visto que não deve ser negligenciada ou ensinada de forma isolada. Nessa direção, esse trabalho pretende discorrer sobre o assunto a partir da perspectiva de estudos que tratam do ensino de gramática.

Uma vez que as mudanças ocorridas ao longo dos anos geraram novas necessidades para a sociedade, este fato refletiu no ensino de LI. A exemplo, Leffa (1999, p.50) aponta que o ensino brasileiro de línguas sofreu influência do que aconteceu em outros países tanto na metodologia quanto na escolha de conteúdo. Com isso, também surgiram reflexões sobre as abordagens utilizadas pelos professores e como a gramática é abordada no ensino de línguas. Com o intuito de contribuir para que o ensino e aprendizagem ocorra de uma forma significativa, nota-se que as metodologias ativas se mostram pertinentes na forma de conduzir esse processo. Logo, viu-se a necessidade de pensar e analisar o ensino sob o viés das metodologias ativas nas aulas de LI.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública. Nessa direção, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: discutir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática; apontar sugestões para o ensino de gramática de língua inglesa.

³⁷ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

³⁸ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de cunho qualitativa, de natureza exploratória. Paiva (2019) aponta que a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender, descrever ou explicar fenômenos sociais analisando experiências, interações ou documentos. Conforme a autora, a pesquisa exploratória tem como foco ambientar o pesquisador ao objetivo pesquisado. Ademais, Gil (2017) destaca que a pesquisa qualitativa se distingue por ter caráter interpretativo.

Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica na plataforma acadêmica digital Google Acadêmico acerca do ensino de gramática em língua inglesa a fim de elencar as metodologias ativas mais sugeridas e as formas de utilizá-las. Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados 3 artigos para análise.

Isto posto, além desta introdução, o atual trabalho está dividido em três seções; metodologias ativas e ensino de gramática, que discorre acerca de definições das metodologias ativas; análise e discussão dos resultados no qual interpretamos os dados coletados à luz do referencial teórico; e por fim, considerações finais, em que apresentamos os achados da pesquisa e respondemos aos objetivos traçados.

Metodologias ativas e ensino de gramática

As metodologias ativas situam o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva diferente, na qual o professor tem um papel de mediador na produção de conhecimento e interage com os alunos. Conforme Moran (2018), toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” Desse modo, notamos os diversos elementos existentes no processo de ensino e aprendizagem que são considerados pelas metodologias ativas.

Além disso, Moran (2018) destaca que as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista, envolvendo-o diretamente no processo de aprendizagem. O autor argumenta ainda que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais” (MORAN, 2018, p. 19). Assim, podemos considerar as metodologias ativas como possibilidades diferentes de exploração do ambiente no qual ocorre a aprendizagem bem como a forma que o conhecimento é adquirido.

Outrossim, o autor aborda a ideia de gamificação dizendo que “os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de desafios [sic], recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber” (MORAN, 2018, p. 23). Logo, compreendemos que tal estratégia pode incentivar o aprendizado tornando-o mais divertido.

Nessa lógica, no que diz respeito ao ensino de línguas, especialmente de língua inglesa, a gramática é um tema que ganha destaque e é merecedor de atenção. Esse fato se justifica pela importância da gramática como parte constituinte da língua. Entretanto, faz-se necessário observar como este assunto é tratado, dado que o aprendizado de uma língua implica no desenvolvimento de múltiplas competências necessárias para o uso da mesma.

Dessa forma, Antunes (2015) propõe ideias relevantes para se pensar o ensino de gramática. A autora destaca que para utilizar uma língua é necessário, não apenas a gramática, mas também o léxico e regras de textualização e interação decorrentes das situações nas quais a atividade comunicativa se desenvolve. Assim, compreendemos que o ensino de uma língua deve englobar as habilidades necessárias para que o aprendiz consiga se comunicar a partir da língua estudada.

Nessa direção, a autora acrescenta que “fica sem fundamento, portanto, reduzir a condição para uso da língua, apenas, a uma competência de ordem gramatical. Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas *a gramática sozinha é absolutamente insuficiente*” (ANTUNES, 2015, p. 54-55, Grifo da autora). Com isso, a autora mostra a importância da gramática associada às demais competências para uso adequado da língua.

Nesse contexto, Antunes (2015) acrescenta que o uso da língua envolve ainda regras textuais e regras de interação, as quais são estabelecidas pelas situações nas quais a atividade verbal acontece. Desse modo, compreendemos que tais regras são condicionantes para as escolhas adequadas nas diversas situações de uso da língua.

Antunes (2015, p. 24) destaca ainda que “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. Um dos componentes, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais [...]” Assim, entendemos que a gramática é um dos elementos que formam a língua. Ademais, Antunes (2015, p. 67) acrescenta que “[...] a linguagem é uma atividade de expressão, quer dizer *de pôr para fora*.” A autora ressalta ainda que são elementos como informações, dados e ideias que unidos à gramática impulsionam a interação verbal.

Ademais, a referida autora defende que o estudo da língua deve acontecer de forma contextualizada, contemplando os elementos que a compõem e seu uso. Com base em Antunes (2015, p. 68), “efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem; pensar sobre a linguagem; tentar vê-la por dentro; tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo.” Dessa forma, a autora sugere que o ensino de línguas deve englobar a gramática e as demais “peças” necessárias para o funcionamento da língua.

Análise e discussão dos resultados

Os dados apresentados, logo em seguida, foram obtidos a partir da análise de 3 artigos, descritos na tabela abaixo. Estes artigos relatam experiências da aplicação de metodologias ativas em aulas de língua inglesa. Considerando os objetivos deste estudo, destacamos trechos que se mostram relevantes para compreender o papel das metodologias ativas no ensino de gramática e suas possíveis contribuições.

Tabela 1: Artigos analisados

Título	Abordagem utilizada	Proposta (objetivo)
Artigo 1: METODOLOGIAS ATIVAS E DECOLONIALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DE ENSINO NO PIBID-INGLÊS	Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Através do projeto intitulado <i>Brazilian personalities gringos should know</i> (Personalidades brasileiras que gringos devem conhecer), buscou-se promover o aprendizado desenvolvendo o conhecimento sobre outros países falantes de inglês além de Estados Unidos e Inglaterra considerando elementos culturais e a realidade dos aprendizes.
Artigo 2: FOMENTANDO A CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Por meio do projeto “Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa”, trabalhado a partir dos subtemas

		“poluição por plásticos” e “consumo de notícias por jovens”, buscou-se promover o aprendizado da língua inglesa abordando temas atuais e relevantes à realidade dos estudantes e desenvolver também o pensamento crítico deles.
Artigo 3: ENSINO DE INGLÊS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICA DE INTERAÇÃO COM FALANTE NATIVO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL	Aprendizagem Baseada em Tarefas	Mediante a atividade "Carta de Convite e Perguntas Pessoais", promoveu-se, em etapas, a interação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com uma falante nativa da língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria (2024)

Análise do artigo 1: o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP)

Este artigo de Vianini et. al. relata o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP) em uma escola pública. Os autores afirmam que esta abordagem “[...] é uma proposta de ensino que rompe com a norma da educação tradicional por propiciar aos educandos uma compreensão mais abrangente da língua, para além da memorização, da gramática, da tradução e das provas escritas” (VIANINI et. al, 2024, p. 205). O projeto teve uma etapa intitulada ‘*Brazilian Personalities Gringos Should Know*’ (Personalidades Brasileiras que Gringos Devem Conhecer) que é descrita no trecho a seguir.

Trecho: *Brazilian Personalities* (Personalidades Brasileiras)

Nesta etapa, também iniciamos uma nova discussão guiada pelas seguintes perguntas: "Why did these Brazilians get world-famous? How did people get to know them? Do you think there are more Brazilians that are world-famous?" ("Por que esses brasileiros se tornaram mundialmente famosos? Como as pessoas os conheceram? Você acha que existem mais brasileiros que são mundialmente famosos?"). Para concluir a aula, propusemos um jogo em que os alunos praticassem o uso do presente contínuo, descrevendo o que as personalidades abordadas estavam fazendo em fotos específicas (op. cit., p. 215).

Com isso, percebemos que a gramática foi utilizada para descrever as ações das personalidades que estavam sendo trabalhadas, tornando o ensino contextualizado, como proposto por Antunes (2015). Quanto à metodologia adotada, os autores ressaltam que “os jogos, por sua vez, se revelaram uma ferramenta eficaz para manter o interesse dos alunos e evitar a monotonia na sala de aula, oferecendo diversão enquanto consolidam o aprendizado do conteúdo” (Vianini et. al, 2024, p. 215). Desse modo, percebemos uma coerência ao que é expresso por Moran (2018), que os jogos tornam a aprendizagem mais atrativa.

Análise do artigo 2: o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP)

Na sequência, foi analisado o trabalho de Almeida e Portugal (2024), no qual é relatado um projeto intitulado “Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa”, que foi realizado em uma escola da Paraíba. Os autores destacam que “sustentabilidade ambiental e desenvolvimento do protagonismo juvenil foram exploradas nas etapas desse projeto, motivando os alunos a serem protagonistas e críticos.”

Trecho a: Subtema 01: *Stop Plastic Pollution* (Tradução: Pare com a poluição por plástico)

Encontro 03 e 04:

Trabalhamos nesses dois encontros leitura conjunta, interpretação e compreensão do texto “Facts about plastic Pollution” (EM13LP01; EM13LGG103) do livro didático English Vibes (2020, p. 31), foi explorado estratégias de leituras: como encontrar palavras-chave do texto, palavras cognatas entre outras e compreensão da gramática Simple Present.

Encontro 05:

Nesse encontro tivemos a participação dos estagiários da UEPB que fizeram um gaming Quiz sobre problemas ambientais, trabalhando vocabulário em inglês através das metodologias ativas.

Percebemos que os elementos gramaticais e linguísticos foram aplicados através da temática do projeto, desse modo o ensino de gramática se enquadra na perspectiva de Antunes (2015) na qual “gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” (p.47).

Trecho: Subtema 01: *Stop Plastic Pollution* (Tradução: Pare com a poluição por plástico)

Encontro 10:

Para culminar nossa primeira parte do projeto “fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa” organizamos uma exposição dos cartazes pela a escola. E proporcionamos oportunidades para que os alunos compartilhem e apresentem seus cartazes, promovendo o desenvolvimento da expressão oral em inglês ao descreverem suas escolhas de design e discutirem as mensagens transmitidas.

Neste trecho, percebemos que os assuntos da disciplina e elementos gramaticais da LI foram aplicados em produções, utilizando o conteúdo aprendido, trazendo mais significado para o aprendizado destes. Com isso, as produções e apresentações realizadas permitem que a língua e a gramática aprendidas sejam usadas para fins de expressão, como sugere Antunes (2015).

Análise do artigo 3: o uso da Aprendizagem Baseada em Tarefas

Por fim, analisamos o artigo de Tórres e Silva (2024) no qual retratam a atividade "Carta de Convite e Perguntas Pessoais" realizada em turma de 6º ano do Ensino Fundamental através do Programa Residência Pedagógica³⁹. Os autores ressaltam o objetivo de promover o uso da língua por meio da interação com uma falante nativa que atua na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como *English Teaching Assistant* (ETA).

Trecho: Etapa 3: Analisando e Criando: A Arte da Escrita

Objetivo: Identificar os componentes estruturais e as formas de escrita em um e-mail em inglês.

Recursos: E-mail de Júlio e resposta da ETA, bandout com lista de checagem.

Desenvolvimento: O e-mail de Júlio foi dissecado para revelar suas entrelinhas: estrutura, linguagem e elementos essenciais. A análise serviu de guia para a produção escrita dos alunos, que elaboraram suas cartas de convite à ETA. (p. 194-195)

³⁹ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Nessa etapa, percebemos que foram trabalhadas estruturas e formas de escrita necessárias em LI para se comunicar através do gênero e-mail. Notamos também que os elementos estudados foram colocados em prática por meio de uma produção escrita com propósitos comunicativos.

Ademais, analisando as outras etapas do projeto, notamos que este contempla as 4 habilidades necessárias para se comunicar na LI. Desse modo, a proposta engloba as habilidades linguísticas, a função comunicativa da língua proposta Antunes (2015), que torna o ensino e aprendizagem significativo.

Além disso, ao analisar os relatos de aplicação das metodologias ativas no ensino de LI, foi possível perceber que diversos recursos foram utilizados, desde imagens, textos, slides, jogos e ferramentas online. Com isso vemos a possibilidade de utilizar tais recursos para favorecer o ensino de gramática. Vale ressaltar que, embora haja uma diversidade de recursos, nem sempre há disponibilidade de aparelhos ou internet nas escolas, assim as escolhas de recursos ou elementos específicos ficam condicionadas ao ambiente e habilidades a serem trabalhadas.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, foi possível notar que as metodologias ativas desempenham um papel importante para o ensino de gramática de LI, visto que tornam o aprendizado da gramática mais significativo e contextualizado. Logo, concordamos com Moran (2018, p. 17) que “[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.” Assim, o resultado deste estudo aponta que a aplicação das metodologias ativas pode contribuir de forma positiva para o ensino e aprendizagem da gramática em LI.

Dentre as contribuições apontadas, consideramos relevante a possibilidade de engajar os alunos e desenvolver seu pensamento crítico através de temas culturais e assuntos contemporâneos. Com isso, a gramática da língua pode ser trabalhada dentro de assuntos pertinentes.

Destarte, os dados obtidos a partir desta pesquisa indicam que a implementação das metodologias ativas no ensino da gramática de LI traz contribuições significativas para o ensino e aprendizagem.

Com isso, esta pesquisa pode contribuir para outros estudos quanto ao ensino de LI e gramática, pois elenca características e elementos pertinentes acerca das metodologias ativas e como estas podem ser aplicadas em aulas de LI com o intuito de engajar os estudantes, colocá-los como protagonistas do processo de aprendizagem e promover um ensino significativo.

Referências

- ALMEIDA, Anderson Nicacio Medeiros; PORTUGAL, Roberta Rosa. **Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa**. Anais do IX ENID & VII ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/106635>>. Acesso em: 18 de out. de 2024
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. **Gramática contextualizada**: Limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BELÉM, Breno; DOS SANTOS, Érica. Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 2, p. 132–141, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v2i0.1386. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1386>. Acesso em: 20 nov. 2023.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. SP: Atlas, 2017.
- LEFFA, Vilson José. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999
- LEFFA, Vilson José. **O ensino das línguas estrangeiras no Brasil.**
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 02-25.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.**
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2024.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisas em Estudos Linguísticos.** 1. ed. - São Paulo: 2019
- SILVA, Micaelle Gomes da et. al. Concepções sobre metodologias ativas entre professores da educação básica. **Revista Educat**, v. 1 n. 1, p. 59-69, 2020.
- TÔRRES, Cora Romanazzi; DA SILVA, Leonardo Carvalho Guimarães. Ensino de inglês e interculturalidade: prática de interação com falante nativo de inglês no ensino fundamental. **Revista Territorium Terram**, v. 7, n. Especial 1, p. 190-200, 2024.
- VIANINI, Carolina et al. Metodologias ativas e decolonialidade: uma experiência colaborativa de ensino no PIBID-inglês. **Revista Territorium Terram**, v. 7, n. Especial 1, p. 201-223, 2024.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

HARMONIAS DISSIDENTES: A DIVERSIDADE MUSICAL E O ENGAJAMENTO CULTURAL NA MÚSICA BRASILEIRA DOS ANOS 60

Lucas Correia Gonçalves⁴⁰

Resumo

Esta pesquisa busca explicar o engajamento nos movimentos musicais brasileiros da década de sessenta. Para tanto, utilizaram-se como fontes primárias as canções de Roberto Carlos (1965), Chico Buarque (1966) e Caetano Veloso (2006). Também se utilizou como fonte o Manifesto do Centro Popular de Cultura da UNE (1962). Ademais, visando dialogar com as fontes, as obras de Brandão e Duarte (2004), Napolitano (2001, 2010), Ribeiro (2010) serviram como bibliografia principal. Concluiu-se que é vital compreender que o engajamento não se restringe aos temas políticos explicitados nas letras; ele transcende para incluir atitudes, gestos e estilos que desafiam as convenções estabelecidas.

Palavras-Chave: Engajamento, Música Brasileira, Movimentos Musicais.

Abstract

This research aims to explain the engagement within Brazilian musical movements of the 1960s. To this end, primary sources included songs by Roberto Carlos (1965), Chico Buarque (1966), and Caetano Veloso (2006). The Manifesto of the Popular Culture Center of UNE (1962) was also used as a source. Furthermore, in order to establish a dialogue with the sources, the works of Brandão and Duarte (2004), Napolitano (2001, 2010), and Ribeiro (2010) served as the main bibliography. It was concluded that it is essential to understand that engagement is not limited to the political themes made explicit in the lyrics; it also transcends to include attitudes, gestures, and styles that challenge established conventions.

Keywords: Engagement, Brazilian Music, Musical Movements.

Introdução

A música engajada brasileira dos anos sessenta desempenhou um papel crucial na articulação de uma consciência crítica em relação à realidade social e política do país. Nesse período, o Brasil estava passando por transformações profundas, tanto no âmbito político quanto no social e cultural. A música tornou-se uma forma de expressão poderosa para os artistas que buscavam abordar questões relacionadas à desigualdade social, à ditadura militar e à construção de uma identidade nacional-popular.

No entanto, não havia homogeneidade entre os artistas brasileiros quanto a função da canção na sociedade e as ferramentas utilizadas para se construir a música. Devido a isso, surgem naquele momento movimentos musicais com ideários específicos sobre a música brasileira, como a MPB, a Jovem Guarda e a Tropicália.

A MPB foi um movimento que ganhou força nos anos sessenta, destacando-se pela valorização da diversidade cultural do Brasil e pela fusão de diversos estilos musicais, incluindo bossa nova, samba, música folclórica e influências internacionais. Artistas como Elis Regina e Chico Buarque foram expoentes desse movimento, que buscava promover uma música engajada, reflexiva e conectada com as questões sociais e políticas do país.

⁴⁰ Graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe (2025)

Por outro lado, a Jovem Guarda representou uma abordagem mais jovem e rebelde. Surgindo em meados dos anos sessenta, esse movimento foi liderado por artistas como Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléa. Enquanto a MPB focava em temas sociais e políticos, a Jovem Guarda tinha um viés voltado para as questões da juventude e da cultura pop, fato que gerou discussões entre os músicos dos respectivos movimentos.

Ademais, surge no fim dos anos sessenta a Tropicália, trazendo consigo os ideais vanguardistas inspirados no modernismo da década de vinte. Artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Gal Costa e outros exploraram uma fusão de estilos e influências, desafiando as convenções estabelecidas e propondo uma abordagem mais ousada e cosmopolita da música brasileira. A Tropicália não apenas incorporou elementos da cultura popular brasileira, mas também dialogou com movimentos artísticos internacionais, como a *pop art* e o rock psicodélico.

Esses movimentos divergentes refletiam a riqueza e a complexidade da conjuntura musical brasileira na década de 1960. Cada um deles contribuiu de maneira única para a construção da identidade musical do país, oferecendo perspectivas distintas sobre a relação entre música, cultura e engajamento social. A diversidade de abordagens desses movimentos revela a pluralidade de vozes na música brasileira da época, cada uma contribuindo para a construção de um panorama cultural rico e multifacetado.

A partir do exposto, levante-se a seguinte questão de pesquisa: como pode ser observada a problemática do engajamento nos movimentos musicais brasileiros da década de sessenta?

Problemáticas Iniciais Acerca do Engajamento à Brasileira

Quanto à arte engajada existente no Brasil nas décadas de cinquenta e sessenta, Napolitano (2001) sugere que mudanças ocorridas na estrutura do campo artístico-cultural fizeram com que o engajamento da arte brasileira viesse através de linguagens sensoriais que apelavam ao público. Dessa forma, os artistas engajados brasileiros se mantiveram adeptos a ideia de Sartre (1993) sobre o artista se colocar a serviço de causas públicas e humanistas, ao mesmo tempo que se distanciaram do autor, visto que as ferramentas utilizadas não foram a prosa e os ensaios, como propunha Sartre, mas as artes ligadas a performance e lazer tais quais o teatro, o cinema e a música.

Para complementar, Brandão e Duarte (2004) se deleitam no momento histórico brasileiro e observam que o golpe militar de 1964 surpreendeu as bases de esquerda que apoiavam o governo João Goulart, resultando em repressão, dissolução de organizações de esquerda, ilegalidade das greves e intervenção em sindicatos. Assim, a esquerda se viu limitada à militância cultural como única forma de expressão, protestando e buscando corrigir suas falhas organizacionais prévias ao golpe. Apesar da presença militar no poder, essa cultura engajada deixaria uma marca significativa na cultura do país até o final da década.

Quanto a ideia de música popular brasileira, Napolitano acrescenta que

Por volta de 1965, houve uma redefinição do que se entendia como Música Popular Brasileira, aglutinando uma série de tendências e estilos musicais que tinham em comum a vontade de “atualizar” a expressão musical do país, fundindo elementos tradicionais a técnicas e estilos inspirados na Bossa Nova, surgida em 1959. Este processo que redimensionou e consagrou a sigla MPB - Música Popular Brasileira - pode ser vista como parcialmente determinada pelas intervenções culturais que tentaram equacionar os impasses surgidos em torno do nacional-popular, tomado aqui como uma cultura política. (Napolitano, 2010, p. 6)

Com isso o autor evidencia que a busca dos músicos focava em resgatar elementos da cultura brasileira os ressignificando em prol da causa nacional-popular. Dessa forma, os referenciais estrangeiros perderam prestígio entre esses intelectuais e as palavras “música popular brasileira” passaram a trazer consigo uma conotação ideológica. Quanto a isso, ressalta Ribeiro

Um dos objetivos da cultura “nacional-popular”, desta forma, era encontrar referências estéticas que possibilitassem a afirmação ideológica da esquerda na música popular. O impasse político-ideológico por ela vivido em função da frustração causada pelo golpe de 1964 serviu como estímulo à procura pela definição de novos modelos culturais em uma cena musical por um lado emergente e difusa, e por outro, crescentemente organizada e orientada pelo mercado. Este constituiu um dos desafios que figuraram como pano de fundo naquele contexto de nascimento da MPB: conformar um estilo musical brasileiro, engajado e ao mesmo tempo comercial para um público renovado e inserido no contraditório e periférico ambiente de modernização nacional. (RIBEIRO, 2008, p. 47)

No entanto, nem todos os músicos estavam dentro desse pacote que buscava a criação de um identitário nacional popular para a música brasileira, é o caso da Jovem Guarda e da Tropicália. O primeiro, caracterizado pelas letras que continham temáticas populares como felicidade, amor, separações ao mesmo tempo que sempre citava a vida urbana fazendo referências a automóveis e gírias faladas pelos jovens da época (Zan, 2013). Por outro lado, a Tropicália nasce com o intuito de questionar os valores da MPB e ampliar os referenciais artísticos utilizados pelo músico (Ribeiro, 2008).

A partir disso, nota-se que o engajamento foi uma grande problemática para a música brasileira na década de sessenta, podendo ser encontrado em cada movimento de maneira específica, às vezes mais atenuado e outras vezes sendo o protagonista da canção.

As Formas de Engajamento nos Movimentos Musicais Brasileiros da Década de 1960

Primeiramente, é válido dizer que tanto os músicos da MPB, quanto os da Jovem Guarda e da Tropicália estavam produzindo arte engajada. No entanto, o que mudou foi a forma que esse engajamento acontecia nas músicas e nas atitudes dos artistas. Com isso, ressalta-se que a essência do conteúdo reside na postura do autor e de sua geração perante o ambiente em questão. Apenas essa postura é capaz de moldar o universo cultural de uma geração e de uma era, definindo assim o seu estilo (Gramsci, 1978). Sendo assim, o engajamento ocorre através do relacionamento entre artista-arte-público e não só apenas dos referenciais utilizados para a construção da canção.

A Jovem Guarda funciona como ótimo exemplo dessa situação, apesar de sempre acusada de entreguismo a cultura estrangeira e de estar alheia a situação política do país, Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléa significaram para a juventude da época o sinônimo de rebeldia, de contradizer os padrões sociais impostos a seus corpos. Ora, as roupas coladas, o couro, as minissaias, as gírias e o destaque ao aflorar de sentimentos sexuais na juventude não eram referências que iam de acordo com a moral pretendida pelos militares. Assim ressaltam Brandão e Duarte

Esse movimento nos permite compreender por que, na época, a irreverência e o despojamento das massas roqueiras implicariam uma crítica à inocência de um país que se modernizava e, ao mesmo tempo, andava de braços dados com arcaicos padrões de comportamento. (Brandão e Duarte, 2004, p. 51)

Em 1965, Roberto Carlos lança o álbum *Jovem Guarda*, dando início ao movimento de mesmo nome. Nele podemos observar diversas questões sociais que vão de encontro ao ideário moral da Ditadura Militar. Na faixa “Não é papo para mim” é possível observar o eu lírico contrário à ideia de casamento, fugindo das normas sociais de formação de família. Ideia que também é vista em “Lobo Mau”, na qual além da valorização da vida de solteiro depravado do homem, também é possível observar a mentira e geração de inveja como algo bem quisto pelo eu lírico.

Por outro lado, apesar da representação de rebeldia, em “Quero que vá tudo pro inferno”, principal canção do álbum, Roberto Carlos demonstra outras características da juventude da época. Ao dizer que deseja que tudo mais vá para o inferno, o cantor demonstra o desinteresse por tudo que estava acontecendo na sociedade brasileira da época. Sendo assim, o engajamento se faz presente, pois é possível observar que há a valorização de certos ideais como o individualismo e a desesperança política no conteúdo da música. Segundo Souza (2008), que trata desse outro sentido do conceito de engajamento no caso das artes que chama de não significantes (música e artes plásticas), “aqui o artista é ‘engajado’ não porque por meio de sua arte deseja se referir a algo e mudá-lo [...], mas porque, no modo de lidar com sua arte, ele revela seu ser-no-mundo.”

Contudo, é possível notar que foi criada uma ideia no senso comum do brasileiro que apenas a MPB engajou-se politicamente em suas criações. Sensação causada por seu maior sucesso no mercado fonográfico no longo prazo e, por consequência, um maior conhecimento do público sobre os músicos que estavam ouvindo. Além disso, as recorrentes críticas realizadas pelos músicos da MPB à *Jovem Guarda* por conta de seus estrangeirismos e não adequação ao ideário de formação do nacional-popular ajudaram a criar a ideia de alheamento e entreguismo ao mercado por parte do movimento. No entanto, Napolitano destaca que

A MPB foi um produto comercial muito mais eficaz do que a *Jovem Guarda*, pois consolidou um comportamento musical específico, demarcou um público consumidor (concentrado na elite socioeconômica) e instituiu uma nova tradição musical e cultural. (Napolitano, 2010, p. 77)

Dessa forma, evidencia-se que o bom relacionamento com o mercado era essencial nas ambições de qualquer artista que quisesse se tornar relevante no cenário nacional, não sendo motivo, portanto, para retirar de alguém o rótulo de engajado.

Fato é que outros tipos de engajamento que se diferenciavam da ideia nacional-popular não faziam parte daquilo que os intelectuais de arte da esquerda buscavam. Tal ideário nasceu com a criação do Manifesto do Centro Popular de Cultura da UNE, em 1962, mas se fortificou após a instauração da Ditadura Militar (Napolitano, 2001).

No manifesto podemos encontrar a melhor conceituação do que seria necessário para ser um artista engajado naquele momento

Para o artista despolitizado a história da arte não constitui mais do que a história das formas e dos problemas artísticos e a sucessão dos estilos é entendida como não sendo mais que um simples jogo de perguntas e respostas (...) O que distingue os artistas e intelectuais do CPC dos demais grupos e movimentos existentes no país é a clara compreensão de que toda e qualquer manifestação cultural só pode ser adequadamente compreendida quando colocada sob a luz de suas relações com a base material sobre a qual se erige os processos culturais de superestrutura. (Martins, 1962)

A partir disso, os músicos engajados passaram a criar canções resgatando os valores artísticos da Bossa Nova, mantendo os instrumentos musicais utilizados no samba e criando letras com o objetivo de conscientização das classes populares. Durante os anos sessenta, esse tipo de estética e atuação recebeu o nome de “música engajada” ou Moderna Música Popular Brasileira (MMPB).

Dentre as principais canções desse momento pós-manifesto está “A Banda” , lançada por Chico Buarque em 1965 e consagrada no II Festival de Música Popular Brasileira da Record, em 1966. A música traz em sua letra felicidade e tristeza ao mesmo tempo. O autor nos mostra uma cidade desolada, onde todos estão infelizes com algo, porém a passagem da banda pela cidade traz uma alegria contagiante para aquela população. Traçando um paralelo com o contexto brasileiro da época, Chico Buarque mostrou a existência de uma tristeza generalizada na sociedade causada pelos problemas comuns da vida cotidiana em um país de regime ditatorial.

Outros aspectos valorizados pelo Centro Popular de Cultura também podem ser encontrados na construção da música. Ela não possui um público-alvo específico, por conta disso são citados na letra crianças, jovens, velhos, homens e mulheres, uma tentativa de se comunicar com todos em prol de seu pensamento ideológico. Dessa forma, percebemos mais ainda a influência do Manifesto do CPC na Música Popular Brasileira, uma vez que o próprio documento aponta que “a popularidade de nossa arte consiste por isso em seu poder de popularizar não a obra ou o artista que a produz, mais o indivíduo que a recebe e em torna-lo, por fim, o autor politizado da pólis” (Martins, 1962).

Ou seja, a MPB, enquanto movimento, possuía um projeto político-ideológico claro e fazia o máximo para que ele chegasse ao maior público possível. Sendo assim, outras maneiras de criação musical no Brasil foram encaradas com rivalidade, visto que além de motivações diferentes para criar, também estavam disputando o mesmo público. No entanto, o engajamento existia em cada uma delas, porém com motivações e objetivos diferentes

É através da crítica a essa forma engessada de engajamento que surge em 1967 a Tropicália. Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e outros artistas envolvidos nesse movimento buscavam romper com as fronteiras estilísticas e ideológicas preestabelecidas, promovendo uma revolução estética e cultural no cenário musical brasileiro. Ainda sobre o surgimento da Tropicália, Hollanda nos mostra que

Desconfiando dos mitos nacionalistas e do discurso militante do populismo, percebendo os impasses do processo cultural brasileiro e recebendo informações dos movimentos culturais e políticos da juventude que explodiam nos EUA e na Europa – os hippies, o cinema de Godard, os Beatles, a canção de Bob Dylan –, esse grupo [passou] a desempenhar um papel fundamental não só para a música popular, mas também para a toda a produção cultural da época (...) [grifos nossos]. (Hollanda apud Ribeiro, 2008, p. 66)

Um momento que marca a tropicália e explicita sua forma de engajamento é o discurso realizado por Caetano Veloso no III Festival Internacional da Canção, realizado em 1968. O cantor, que subiu ao palco acompanhado da banda Mutantes, utilizava roupas extravagantes e realizava danças sensuais já no início de sua apresentação da música “É proibido proibir”. As vaías então se iniciaram, objetos eram arremessados ao palco e Caetano fez o seguinte discurso

Mas é isso que é a juventude que diz que quer tomar o poder? Vocês têm coragem de aplaudir, este ano, uma música, um tipo de música que vocês não teriam coragem de aplaudir no ano passado! São a mesma juventude que vão sempre, sempre, matar amanhã o velhote inimigo que morreu ontem! Vocês não estão entendendo nada, nada, nada, absolutamente nada. [...] O problema é o seguinte: vocês estão querendo policiar a música brasileira. (Velloso, 2006)

Com isso, percebe-se a insatisfação dos tropicalistas com o enquadramento criativo criado com o Manifesto do CPC e a explosão da busca pelo nacional-popular na música brasileira.

Tal insatisfação já existia anos antes do inflamado discurso. Em um debate realizado pela Revista Civilização Brasileira, em 1966, Caetano evidencia, ao longo de sua fala, a necessidade do artista ser livre para criar e destaca que a música brasileira, por mais que se modernizasse, continuaria sendo brasileira, uma vez que sua construção é depreendida da vivência e da compreensão da realidade cultural brasileira.

Odiados pela direita por causa de suas atitudes provocadoras e longe dos padrões estéticos restritos da cultura engajada proposta pela esquerda, a Tropicália pagaria o preço de sua ousadia com seu próprio fim (Brandão e Duarte, 2004). Napolitano ainda observa que

O Tropicalismo hoje em dia (1998) é saudado por amplos setores da mídia e da indústria cultural apenas pelo seu humor exótico e descompromissado, despojado de toda a vontade crítica que lhe deu origem. De crítica ideológica, ainda que fragmentada e plena de contradições, o Tropicalismo vem sendo transformado em pura ideologia de uma “brasilidade” exótica, sensual e carnalizada, precisamente aquilo que ele problematizava. (Napolitano, 2010, p. 111)

Dessa forma, constata-se que o engajamento na Tropicália se manifestava não apenas nas letras de suas músicas, mas também nas atitudes e nos gestos dos artistas envolvidos. A desconstrução de estereótipos e a quebra de paradigmas eram parte integrante desse movimento, que buscava instigar reflexões sobre a identidade cultural brasileira e suas complexidades. Nesse contexto, é possível perceber que ali o engajamento ocorria não apenas como uma resposta política direta, mas também como uma provocação cultural que desafiava as convenções vigentes. Contudo, o preço pago pela ousadia do movimento foi a incompreensão por parte do público e a deturpação de sua essência crítica, transformando-se, ao longo do tempo, em uma mera ideologia de “brasilidade” exótica desprovida do questionamento original.

Considerações finais

Em síntese, é crucial compreender que o engajamento na música não se limita apenas aos temas políticos explícitos nas letras, mas se estende às atitudes, gestos e estilos que desafiaram as normas estabelecidas. A MPB, consolidada como Moderna Música Popular Brasileira, apresentou um projeto político-ideológico claro, buscando a conscientização das classes populares e a construção de uma cultura nacional-popular. Por outro lado, a Jovem Guarda, embora criticada por sua suposta alienação e apego a referências estrangeiras, representou uma forma de rebeldia e desafio aos padrões sociais da época, influenciando a juventude com uma estética ousada e provocadora. Já a Tropicália, nascida das fissuras na MPB, destacou-se por uma postura crítica e provocativa, questionando valores culturais e estéticos, promovendo uma revolução na música brasileira.

Considera-se ainda que essa pesquisa contribuiu para a compreensão da complexidade do panorama cultural brasileiro nos anos sessenta, demonstrando que o engajamento na música vai além de rótulos simplistas. É na diversidade de abordagens, motivações e desdobramentos que se revela a riqueza e a profundidade do diálogo entre artistas, suas criações e o público, moldando, assim, o panorama musical e cultural de uma geração e de uma era.

Por fim, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas que explorem essa temática, destacando a necessidade de investigar como as escolhas estéticas, como roupas, gírias e atitudes provocadoras, foram meios eficazes de expressar o engajamento tanto na Jovem Guarda quanto na Tropicália. Explorar como esses elementos contribuíram para a construção da identidade e para a transmissão das mensagens culturais e sociais dos movimentos.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Airton Lima. Que caminho seguir na música popular brasileira? **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, ano I, n. 7, p. 375-385, maio 1966.
- BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos Culturais de Juventude**. 2. ed. atual. São Paulo: Moderna, 2004. 104 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/295742447/Movimentos-Culturais-De-Juventude-docx>. Acesso em: 1 jan. 2024.
- D ASSUNÇÃO BARROS, José. História Comparada: Um novo modo de ver e fazer História. **Revista de História Comparada**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-30, 1 jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/144/136>. Acesso em: 1 jan. 2024.
- FAUSTINO RIBEIRO, Janaína. **A Crítica Musical dos Anos 1960 e o Processo de Construção da MPB**: uma análise da coluna Música Popular, de Torquato Neto. Orientador: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Enne. 2008. 234 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17294?locale-attribute=es>. Acesso em: 1 jan. 2024.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 339 p. Disponível em: [3500Concepcao-Dialetica-da-Historia.pdf](https://www.epedagogia.com.br/3500Concepcao-Dialetica-da-Historia.pdf) (epedagogia.com.br). Acesso em: 1 jan. 2024.
- MARTINS, Carlos Estevam. **Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura**, redigido em março de 1962. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Impressões de viagem - CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970. São Paulo: Brasiliense, 2004. 5ed. p.135-168.
- NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a Canção**: Engajamento Político e Indústria Cultural na Música Popular Brasileira. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2010. 293 p. Disponível em: https://www.academia.edu/3821530/SEGUINDO_A_CANCAO_digital. Acesso em: 1 jan. 2024.
- _____. A Arte Engajada e Seus Públicos (1955/1968). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 28, 2001, p. 103-124. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2141>. Acesso em: 1 jan. 2024.
- SOUZA, Thana Mara. **Sartre e a Literatura Engajada**. São Paulo: Edusp, 2008. 160 p. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/livros/sartre-e-a-literatura-engajada/>. Acesso em 1 jan. 2024.
- ZAN, José Roberto. Jovem Guarda: música popular e cultura de consumo no Brasil dos anos 60. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 2, v. 1, p. 99-124, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/12970>. Acesso em: 1 jan. 2024.

Referências fonográficas

BUARQUE, Chico. **A banda**. [Compositor e intérprete]: Chico Buarque. Brasil: Som Livre, 1966. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6wUp7y502iyWLuLuurlOyw?si=af5cb6d9d7a54be8>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CARLOS, Roberto. **Lobo Mau (The Wanderer)**. Compositor: Ernest Mareska. Intérprete: Roberto Carlos. Brasil: Sony Music, 1965. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5nQblwbNHJ2rooqCWCuBas?si=5f6ad27e172d468f>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CARLOS, Roberto. **Quero que vá tudo pro inferno**. Compositores: Erasmo Carlos e Roberto Carlos. Intérprete: Roberto Carlos. Brasil: Sony Music, 1965. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/7HW1cyB3wIU7kaKKR04aqn?si=c0c236c1071848aa>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CARLOS, Roberto. **Não é papo pra mim**. Compositores: Erasmo Carlos e Roberto Carlos. Intérprete: Roberto Carlos. Brasil: Sony Music, 1965. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/57cYZKHtxmiNtEm9SZ2l25?si=024920dbd9114d52>. Acesso em: 11 fev. 2024.

VELOSO, Caetano. **É proibido proibir (ambiente de festival com discurso)**. Compositor: Caetano Veloso. Intérprete: Caetano Veloso, Os Mutantes. Brasil: Universal Music, 2006. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4zTjoiwEMmgQICf4krcDMc?si=df2108733a05460b>. Acesso em: 11 fev. 2024.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE: APROXIMAÇÕES FABULATÓRIAS ARTISTADORAS

Luisa dos Santos Nunes Branco⁴¹

Alberto D'Ávila Coelho⁴²

Resumo:

Esta pesquisa investiga o entrelaçamento entre Educação e Arte, propondo uma cartografia das forças que circulam entre essas áreas. Questiona conteúdos e expressões, visando um "entre" artistador por meio de práticas poetigráficas (Coelho, 2022) com fotografia, vídeo e literatura. Fundamentada na experimentação e na fabulação filosófica, recusa métodos verificadores tradicionais e aposta na criação de novas realidades. Inspirada por Nietzsche e Deleuze, defende a arte como potência ativa, anterior à obra em si. A dissertação propõe problematizações teóricas e práticas que inventam um espaço híbrido e criador entre Educação e Arte, abrindo possibilidades para novos territórios expressivos.

Palavras-chave: Educação; arte; experimentação; fabulação.

Abstract:

This dissertation explores the intersection between Education and Art, proposing a cartography of the forces that circulate between these fields. It questions the contents and expressions they share, aiming to create an “in-between” artistador through *poetigraphic* practices involving photography, video, and literature. Grounded in experimentation and philosophical fabulation, it rejects traditional verification methods in favor of creating new realities. Inspired by Nietzsche and Deleuze, it views art as an active force, preceding the artwork itself. The dissertation offers theoretical and practical problematizations that invent a hybrid, creative space between Education and Art, opening paths to new expressive territories.

Keywords: Education; art; experimentation; fabulation.

Encontros fabulatórios: entre Educação e Arte

Este estudo propõe uma investigação cartográfica sobre o espaço de encontro entre Educação e Arte, considerando ambas como campos institucionais que se tornam matéria de conteúdo e expressão. Inspirada pelas ideias de Deleuze, Guattari, Corazza e pela metáfora antropofágica de Oswald de Andrade, a pesquisa busca explorar o “entre” criador, o espaço de transição e contágio onde forças ativas operam processos de fabulação.

Utilizando o conceito de *artistador*, proposto por Sandra Corazza, a dissertação não se concentra na produção de obras de arte em si, mas na atitude criativa incorporada à vida cotidiana — a *artistagem*. Através de práticas poetigráficas e fabulatórias, a pesquisa promove experimentações com imagem, palavra e audiovisual, evidenciando como a Educação e a Arte podem se afetar mutuamente.

⁴¹ Artista plástica, Bacharel em Artes Visuais - UFPel, Licenciada em Artes Visuais UFPel, Mestranda em Artes Visuais - IFSul.

⁴² Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS; doutor em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica (UFRGS). Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas/ RS. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (cursos de Mestrado e de Doutorado), linha 2 - Intervenções no espaço-tempo da educação básica: filosofia, arte e tecnologia.

A metáfora da antropofagia é mobilizada como estratégia poética, permitindo pensar a relação entre os dois campos como um processo de “digestão mútua”, em que um consome e ressignifica os saberes do outro. Esse movimento cria um território, um plano de composição onde signos artísticos e pedagógicos se encontram para gerar novos modos de pensar, sentir e criar.

A pesquisa rejeita métodos tradicionais de verificação e adota a cartografia como método, valorizando a experimentação e a implicação subjetiva do pesquisador. A experimentação, neste contexto, não busca comprovações, mas sim a produção de realidades e subjetividades a partir de encontros com signos e afetos.

Com base em práticas desenvolvidas em sala de aula, ateliês e no cotidiano da pesquisadora, a pesquisa constrói um espaço de invenção onde a arte se aproxima da vida e a Educação se torna potência de criação. Assim, o trabalho propõe o “entre” como um território estético, ético e político onde a Educação e a Arte podem se reinventar por meio de afetos, fabulações e experimentações.

A arte institucional e a experiência fruidora

Refletindo sobre contribuições da Arte Institucional (Danto, 1981) para o campo da Educação, especialmente no que diz respeito à experiência estética e à criação de sentidos a partir de obras que transitam entre instituições artísticas e realidades sociais. A arte institucional é entendida como um sistema legitimado por especialistas, que delimita espaços e discursos da arte, mas que ainda oferece potentes matérias para pensar a vida e a criação.

A pesquisa investiga obras de artistas contemporâneos cujas poéticas visuais dialogam com a Educação, como Joe Webb, que realiza colagens provocadoras ao justapor universos opostos, como o glamour da moda e a escassez em regiões pobres, despertando reflexões críticas sobre desigualdade e consumo. Seu trabalho inspira uma perspectiva antropofágica ao misturar imagens e sentidos. Outro exemplo é o artista espanhol Valeriano López, cuja obra *Sequela Pública* questiona o espaço escolar como um ambiente de repressão e sofrimento, simbolicamente comparado aos dogmas do cristianismo. Ao criar uma carteira desconfortável, o artista denuncia o mal-estar físico e emocional na escola, promovendo um pensamento crítico sobre a estrutura educacional.

A arte contemporânea, ao circular entre instituições e territórios sociais, contribui para desestabilizar certezas e provocar experiências fruidoras, criando fissuras no pensamento e abrindo espaço para devires criadores entre Arte e Educação.

A arte nietzscheana

Explorando a concepção de arte trágica em Friedrich Nietzsche, particularmente conforme desenvolvida em *O nascimento da tragédia* (1872). A arte, segundo Nietzsche, não é apenas uma instituição ou produto acabado, mas uma força vital, imanente à própria existência. Ela é expressão da vida, uma potência que protege o ser humano das forças reativas e racionalizantes.

A visão de arte como experiência estética contínua e criadora, presente em todas as coisas, conforme destacado por Viviane Mosé (2018). A arte se dá por meio dos impulsos apolíneo (ordem, forma) e dionisíaco (êxtase, caos), que, em constante tensão, geram os processos criativos. Para Nietzsche, é pela embriaguez (dionisíaca) e pelo sonho (apolíneo) que o artista acessa o estado necessário para criar.

Essa perspectiva serve como fundamento filosófico para as experimentações entre Educação e Arte realizadas na pesquisa. Os contos, imagens e práticas poetigráficas surgem como expressões desse entrelaçamento, impulsionadas por afecções e devires sensíveis que escapam à normatividade institucional.

A arte é entendida como um ato de resistência — não por se fixar em objetos, mas por criar territórios de sensações, perceptos e afetos. Ela intensifica a vida, dissolvendo barreiras entre os sujeitos e evocando uma unidade primordial baseada na intensidade do sentir.

Assim, a arte nietzscheana inspira a produção estética e pedagógica da dissertação, oferecendo uma visão ampliada de criação como embriaguez sensível, que deforma a imagem dogmática do pensamento e abre espaço para a invenção no entre Educação e Arte.

Educação contemporânea

Analisando aspectos da Educação como uma instituição historicamente rígida, pouco permeável a transformações estruturais profundas. A crítica parte de autores como Elliot Eisner (2008), que propõe uma revisão das práticas educacionais a partir de contribuições das artes. Para Eisner, a educação tradicional, fortemente influenciada por valores da cultura industrial e pelo modelo científico positivista, prioriza eficiência, controle e mensuração, desvalorizando a sensibilidade, a imaginação e os processos subjetivos.

Eisner sugere que as artes oferecem uma alternativa potente à prática pedagógica, ao ensinar a lidar com a incerteza, confiar nos sentimentos, e valorizar a qualidade do processo mais do que os resultados. Ele defende uma escola que forme "artistas", entendidos como sujeitos capazes de agir com sensibilidade, atenção e dedicação em qualquer área de atuação.

De forma semelhante o documentário argentino *La Educación Prohibida* (2012), denuncia a defasagem do sistema educacional frente às mudanças da sociedade contemporânea. O modelo escolar atual, herdado da lógica da Revolução Industrial, promove competitividade, padronização, exclusão de singularidades e desatenção à diversidade de habilidades humanas.

Diante desse cenário, a pesquisa propõe a criação de um “entre artistador” — um espaço sensível e inventivo entre Educação e Arte — como forma de resistência e reinvenção. Ao adotar práticas poetigráficas, inspiradas pelas forças ativas da arte, busca-se tensionar a educação normativa e lançar luz sobre possibilidades de transformação por meio da fabulação, da sensibilidade e da experiência estética.

Articulações entre linhas: quais matérias se entrelaçam?

Experiências pedagógicas vividas pela pesquisadora durante seu estágio docente em escolas públicas, no contexto do curso de Licenciatura em Artes Visuais, proporcionam matérias de conteúdo e expressão, atualizando criações realizadas para a pesquisa: explorar o *entre* criador entre Educação e Arte. As vivências em sala de aula, embora breves, foram intensas e reveladoras de um campo de práticas sensíveis, inventivas e artistadoras.

Em paralelo às práticas, surgem reflexões sobre a transição entre os papéis de artista e professora, e a resignificação do espaço da sala de aula como um local de exposição, fruição e criação. Propondo uma analogia entre a aula e a obra de arte: com a ideia onde ambas só existem plenamente quando há interação com o outro — seja público, seja aluno —, destacando que a emoção e a conexão são essenciais para que uma aula realmente aconteça.

Inspirada por Gilles Deleuze, a autora compreende a aula como matéria em movimento, onde cada aluno capta aquilo que lhe convém, criando zonas subjetivas de sentido. A experiência docente, então, se revela como um campo de devires, aprendizagens e traduções sensíveis, onde a prática pedagógica se alia à arte para inventar outros modos de ensinar e aprender.

Práticas poetigráficas: nos intervalos virtuais

Inspirada nas ideias de Gilles Deleuze, especialmente no texto “O ato de criação” (1987), a autora compreende que criar não é um ato voluntário ou prazeroso, mas sim uma urgência que emerge de uma necessidade existencial.

Neste contexto, a criação artística é pensada como atravessada por materiais, técnicas e ideias que se articulam de forma específica em cada domínio expressivo. Uma ideia em pintura não é a mesma que em música ou filosofia; cada forma de expressão carrega sua própria lógica e necessidade. Embora distinta da filosofia, a arte “pensa” por meio dos afectos e perceptos, oferecendo composições sensíveis que resistem ao tempo e provocam deslocamentos subjetivos. Nesse sentido, a arte é vista como um campo de resistência à racionalidade utilitarista e produtivista, como propõe Nuccio Ordine (2013), ao defender a “utilidade do inútil” como forma de preservar o humano diante das lógicas mercadológicas.

Atos de criação antropofágicos

Neste trecho da pesquisa, são exploradas práticas artísticas experimentais que articulam os campos da Educação e da Arte a partir da noção da antropofagia (Oswald de Andrade, 1976). Inspirada no pensamento modernista e nos conceitos de fabulação e poiesis, a autora investiga como objetos e signos oriundos do ambiente escolar — como livros, quadros e lápis — podem ser “devorados” poeticamente pela arte, gerando novas formas de expressão e reflexão. A metáfora da alimentação, do preparo e do consumo de saberes, estrutura uma série de criações visuais realizadas durante o primeiro ano da pesquisa, tanto em ambiente acadêmico quanto no ateliê pessoal da autora.

As obras criadas incluem manipulações fotográficas em que crianças consomem tintas de uma paleta artística, esculturas inseridas em contextos escolares e livros “assados” em fornos, prontos para serem “devorados” intelectualmente. Essas experimentações visuais expressam uma relação simbiótica e provocativa entre Educação e Arte, questionando os limites entre ambas e suas possibilidades de transformação mútua. A antropofagia, nesse contexto, é entendida como potência criadora e política, capaz de propor novas realidades sensíveis e simbólicas.

A Educação e a Arte são representadas como personagens simbólicas — uma mulher enclausurada e uma figura líquida e transgressora —, cujos encontros geram afetos, contágios e reinvenções. O projeto aposta na fabulação como estratégia metodológica, abrindo espaço para um modo de pesquisar baseado em encontros, deslocamentos e experimentações. Assim, a pesquisa propõe a construção de um “entre” criador, no qual a Educação se torna sensível à arte e, por sua vez, a arte atua como vetor de vitalização da experiência educativa.

Todas essas experimentações podem ser vistas no catálogo das obras em **Transmutações Contemporâneas — videoarte e fabulação** a partir do conto “Dona Educare: transformações contemporâneas” (pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=uwAqY8MerCw>), a pesquisa dá continuidade às práticas poetigráficas por meio da linguagem da videoarte. O trabalho, intitulado *Transmutações Contemporâneas*, explora a conexão entre Arte e Educação em momentos de revisitação histórica e devir, onde a Arte acessa sua própria trajetória — ora territorializada, ora transformadora.

Nesse processo, ela se renova ao buscar o “novo” em constante transmutação, conforme apontado por Pereira (2011).

A videoarte produzida se baseia em pinturas autorais expostas e reaproveitadas para compor uma narrativa audiovisual. Obras como *Mary Moon*, *Lapso no tempo*, *O Portal* e *Insight* funcionam como signos visuais que evocam reflexões sobre o feminino, o pós-pandemia, o autoconhecimento e a contemplação filosófica. Esses trabalhos foram incorporados em vídeos criados com recursos acessíveis (aplicativo InShot), integrando imagem, som, palavra narrada e iluminação, e apresentados em eventos como o seminário Colômbia/Brasil.

A videoarte surge, assim, como desdobramento do conto e estratégia sensível de pesquisa, ampliando os efeitos da fabulação e das experimentações estéticas. O processo expressa o desejo de unir múltiplas linguagens em busca de afetos e saberes sensoriais.

Por fim, o projeto se expande com um novo conto — *Sobre Arte, Luz e o que não se pode nomear* — que também será transformado em videoarte. A pesquisa, portanto, avança sobre o campo da criação audiovisual como linguagem investigativa, onde imagem e palavra dialogam para expressar experiências subjetivas que rompem com limites racionais e exploram territórios sensíveis entre Arte e Educação.

Sobre Arte, luz e o que ainda não se pode nomear

As reflexões levaram à criação do segundo conto da pesquisa, fruto do aprofundamento da questão central: o encontro entre Arte e Educação. A narrativa poética acompanha a trajetória da Arte ao longo do tempo, destacando suas transformações e sua capacidade de incorporar e condensar saberes, afetos e contextos.

Em continuidade ao conto anterior (*Transmutações contemporâneas*), a Arte agora é simbolicamente atravessada pela luz — elemento que representa o conhecimento em constante expansão. A luz, como metáfora, intensifica-se no corpo da Arte, tornando-se signo das conexões históricas, sociais e culturais que ela carrega e traduz em suas linguagens. Assim, a Arte se apresenta como uma entidade em devir, irradiando saberes que ainda não podem ser totalmente nomeados.

A segunda videoarte foi criada a partir do conto *Sobre Arte, luz e o que ainda não se pode nomear* (pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=JzXKqKqV0qQ>). Utilizando fotografias de livros de história da arte sendo folheados, a obra sugere a passagem do tempo e as transformações da Arte ao longo da história. A imagem central é uma estátua cristã sobre uma coluna de estilo grego, simbolizando o pedestal da Arte como expressão do belo, do sublime e do intocável.

A figura feminina, que também representa a Arte, aparece sobreposta à estátua, compondo uma cena em que ambas coexistem sem hierarquia. O jogo de transparências e luzes cria o efeito de uma “alma” surgindo da figura imóvel, enquanto a edição mescla simbolismo, dramaticidade e sensibilidade.

O vídeo foi produzido com recursos simples (câmera de celular, iluminação direcionada e edição digital), e integra efeitos visuais e sonoros para ampliar sua expressividade. A trilha sonora é uma composição autoral da pesquisadora, baseada no poema “Partindo”, e reforça o tom melancólico e poético da obra. A música atua como elemento afetivo que atravessa imagem e palavra, unindo todas as camadas sensoriais da videoarte.

Terceiro conto e vídeoarte – Educare: fim em si

O terceiro conto da pesquisa, *Educare: fim em si* (pode ser visto no link: https://www.youtube.com/watch?v=oQ_5v-hvFGQ), articula dois sentidos da palavra “fim”: como encerramento de um ciclo e como finalidade da existência. Nele, a personagem Educare reflete sobre si mesma, em um processo de autoanálise poética e afetiva que investiga sua trajetória como figura alegórica da Educação. A narrativa aborda a complexidade das práticas escolares e os afetos que permeiam o cotidiano docente.

A história é atravessada por memórias reais da pesquisadora, incluindo observações escolares e experiências vividas com professores — especialmente com sua mãe, professora aposentada, cuja relação com antigos alunos inspirou passagens do conto. Essas experiências ressaltam o papel sensível, afetivo e formador que certos docentes exercem na vida de seus alunos.

A vídeoarte derivada do conto foi realizada com recursos simples (câmera de celular, materiais reciclados e o aplicativo InShot). A estrutura giratória construída artesanalmente serviu como base para capturar imagens em movimento de palavras e desenhos, criando um jogo visual entre presente e passado. Ao final do vídeo, o corpo desaparece da cena, deixando apenas os traços, reforçando a ideia de legado e permanência simbólica.

A trilha sonora — também autoral — intensifica o caráter dramático e sensível do vídeo, traduzindo visual e sonoramente a poética do conto. A obra reflete sobre o “devir professor”, o papel transformador do educador e a potência da vida escolar como espaço de afeto, cuidado e formação subjetiva. Assim, a pesquisa encerra sua fase narrativa propondo que, entre palavras, imagens e sons, a Educação pode ser reinventada como um ato artístico e vital.

Considerações finais

A pesquisa conclui-se como um percurso poético e sensível, atravessado por práticas inventivas que entrelaçam Educação e Arte em um território de experimentação. Longe de oferecer respostas fixas, a investigação sustentou-se por perguntas que emergiram do próprio processo criativo, explorando aquilo que insiste, pede passagem e ganha expressão nos encontros entre saber, resistência e criação. Amparada pelo método cartográfico e pelas filosofias da diferença — especialmente em Deleuze e Nietzsche —, a dissertação elaborou contos, fotografias e vídeoartes como formas de fabulação e expressão dos afetos vivenciados no contexto escolar. A Educação, tratada como personagem e potência de vida, foi abordada em sua dimensão estética e subjetiva.

As experiências escolares, as memórias familiares e os encontros cotidianos foram incorporados como matéria expressiva, afetando o corpo da pesquisadora-artista e convertendo-se em gestos criadores. Em lugar de certezas, a dissertação propõe deslocamentos: pensar a Educação e a Arte como zonas porosas e inventivas, inspiradas na antropofagia cultural, onde práticas e saberes são deglutidos e transfigurados em novas formas de existência e criação.

As obras produzidas para essa pesquisa podem ser vistas em catálogo de fabulação pelo link: https://www.canva.com/design/DAGf-BmRjT4/Z20IwmslK7csq83uH1K1tw/view?utm_content=DAGf-BmRjT4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h12d0f55258

Referências

- ALVEZ, Arão. **Movimento verde amarelo, movimento pau brasil e movimento antropofágico - semana de arte moderna**. Youtube, 22 de set. de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mEvyKXFXT0>>
- DANTO, Arthur C. **The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- BARROS FILHO, Clóvis. **Vontade de potência e forças ativas e reativas – Nietzsche**. Disponível em: <https://mundodeotavio.wordpress.com/2017/06/10/vontade-de-potencia-e-forcas-ativas-e-reativas-nietzsche-clovis-de-barros-filho/>. Acesso em 24 fev 2024
- BASBAUM, Ricardo. **Quem é que vê nossos trabalhos**. In: FERREIRA, Glória; PESSOA, Fernando (orgs.). Criação e crítica. Vila Velha: Museu Vale; Rio de Janeiro: Suzy Muniz Produções, 2009. (Seminários Internacionais Museu Vale; 4). https://rbtxt.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/10/texto_mvrd_f_.pdf
- COELHO, Alberto D'Avila. **Experiência com graffiti: modos de resistência e educação informal**. *Horizontes*, v. 38, 2020.
- COELHO, Alberto D'Avila; SCHWANZ, Lilian. **A experiência criadora em uma cartografia com educação e arte**. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 16, p. 9767, 2021.
- COELHO, Alberto D'Avila; SCHWANZ, Lilian. Criação em educação e cartografia: os modos inventivos de um método de pesquisa. *Revista Querubim* (Online), v. 5, p. 43-48, 2020.
- COSTA, Luis; DE ANGELI, Andréa. FONSECA, Tania. Cartografar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. Ldo; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 43-45.
- Cauquelin, Anne. **Arte contemporânea : uma introdução** / Anne Cauquelin ; Itradutora Rejane Janowitzer]. – São Paulo : Martins, 2005. (Coleção Todas as artes).
- Déborah Cristina Barbosa Ferreira et al. **A aprendizagem na perspectiva da Filosofia da Diferença e suas implicações para as práticas pedagógicas**. In: ANAIS DO IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Catalão. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/conaed-2019/trabalhos/a-aprendizagem-na-perspectiva-da-filosofia-da-diferenca-e-suas-implicacoes-para?lang=pt-br>>. Acesso em: 18 Set. 2024.
- CASTAMAN, A. S.; FRANCO, K.; FRANCO, P. C. **Abordagem educacional tradicional: uma leitura a partir de “another brick in the wall” da banda Pink Floyd**: Traditional educational approach: a reading from “another brick in the wall” by Pink Floyd . *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3960>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins. 2005.
- COELHO, Alberto. **Práticas poetográficas na formação de uma docência molecular (2022)**. Pesquisa, Estratégias e Recursos Educacionais – CONFERE 2022. Anais do Congresso. em: . “ Acesso em 21 abr 2024”.
- COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Implicar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. Ldo; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 129-131.
- CORAZZA, Sandra Mara. (2012). **O docente da diferença**. *Periferia*, 1(1). <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3422>
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642420>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, v. 27, 1999. Tradução de: José Marcos Macedo. Disponível em: <https://bit.ly/3gH4kT1>. Acesso em: 15 set. 2022.
- DELEUZE, Gilles. Espinosa: **Filosofia prática** / Gilles Deleuze. - São Paulo: Escuta. 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Aurora F. Bernardini e Homero S. Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. Francis Bacon. **A lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- Dias, R. M.. (2015). **Arte e vida no pensamento de Nietzsche**. *Cadernos Nietzsche*, 36(1), 227–244. <https://doi.org/10.1590/2316-82422015v3601rmd>

- DICKIE, G. **Definindo arte: intensão e extensão**. In: **Estética: fundamentos e questões de Filosofia da Arte**. KIVY, P. (Org.). São Paulo: Paulus, 2008. p. 63-83.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Déborah C. B. et al. A aprendizagem na perspectiva da Filosofia da Diferença e suas implicações para as práticas pedagógicas. In: ANAIS DO IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Catalão. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/conaed-2019/trabalhos/aprendizagem-na-perspectiva-da-filosofia-da-diferenca-e-suas-implicacoes-para?lang=pt-br>>. Acesso em: 23 Fev. 2025.
- FURTADO, Leonardo. As intervenções artísticas nas ações socioculturais de empresas na zona portuária de Pelotas. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, ano 9, dezembro de 2020.
- FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos / coord. Selma Garrido Pimenta.
- GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação de mestrado. Orientação: Mônica Zielinsky. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UFRGS, 2014.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores** / Rosa Iavelberg - Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LAZZAROTO, Gislei. Experimentar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.do; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 101-103.
- LAZZAROTO, Gislei; CARVALHO, Júlia. Afetar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.do; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 23-25.
- MAZZALI, Gabriel. **Deleuze e Guattari e o pensamento sem pressupostos**
Jun 9, 202. disponível em: <https://gabrielmazzalik.medium.com/deleuze-e-guattari-e-o-pensamento-sem-pressupostos-828ff8b1416>. Acesso em: 17/09/2024.
- MASP. GUERRILLA GIRLS. NOVA YORK, ESTADOS UNIDOS, Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/busca?author=guerrilla+girls> Acesso em: 01/03/2025
- MENDONÇA, Camila; em 24/05/2019, **Movimento antropofágico** - Artes Enem | Educa Mais Brasil. <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/movimento-antropofagico>>. Acesso data:28/11/2023
- MITTMANN, Daniel. **O sujeito-pixador: tensões acerca da pichação paulista**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013.
- Morais, . C. dos S. ., & Siqueira, R. B. C. de . (2022). **A EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO E MOVIMENTO**. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 08–57. Recuperado de <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6143>
- MOREIRA, Simone. De Princesa do Sul a Satolep: as construções discursivas de uma cidade imaginada. In: Encontro Internacional Fronteiras e Identidades, 2014, Pelotas. **Anais do II Encontro Internacional Fronteiras e Identidades**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária - UFPel, 2014. v. 1.
- MOSE, Viviane. **A vida não é o que a gente vive**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- NACCA, Giovana. **VOCÊ CONHECE AS GUERRILLAS GIRLS?** São Paulo. 15 de março de 2023. Disponível em: <https://www.zippergaleria.com.br/blog/90-voce-conhece-as-guerrillas-girls/> Acesso em: 15 de outubro de 2024.
- NETTO, I. B. **A utilidade do inútil de Nuccio Ordine é uma defesa de tudo que nos faz humanos**. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/literatura/a-utilidade-do-inutil-de-nuccio-ordine-e-uma-defesa-de-tudo-que-nos-faz-humanos-9auy8wb3wurpyx0fbioqrvuh/> Acesso em: 25 de Janeiro de 2025.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo I** Friedrich Nietzsche ; tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. - São Pauto , Companhia das Letras, 1992 "" 85· 7164-285·0
- NOGUEIRA, Tânia Maria da Silva. **Valorização da arte no currículo escolar e a motivação como propulsora de novas construções na realidade escolar**. Google Acadêmico. Brasília, junho de 2013.
- PEREIRA, Marcos. **Contribuições para entender a experiência estética**. Revista Lusófona de Educação. 18, 2011.
- RUANO, Eduardo. **Joe Webb: colagens cínicas sobre problemas crônicos do mundo atual**. Conti Outra, 2016. Disponível em: <https://www.contioutra.com/joe-webb-colagens-cinicas-sobre-problemas-cronicos-do-mundo-atual/>. Acesso em: 04/03/2024.
- SANCHÉZ, José A. **A pesquisa Artística e a Arte dos Dispositivos**. Questão Crítica Vol. VIII. nº65 agosto de 2015, Rio de Janeiro. ISSN 1983-0300.
- SILVA, Marcos F. **Educação antropofágica**. Universidade Federal de Minas Gerais - Boletim, 2018. Disponível em:

<<https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2008/educacao-antropofagica>> Acesso em: 28/11/2023.

São Paulo, Governo do estado. **Uma janela para a América Latina: Ivan Ciro Palomino**. Memorial, 2013. Disponível em: <https://memorial.org.br/exposicoes/ivan-ciro-palomino/>.

HAILER, Marcelo. **A arte contemporânea e crítica de Ivan Ciro Palomino**. Instituto claro, Educação para ensinar, 2019. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/a-arte-contemporanea-e-critica-de-ivan-ciro-palomino/>. Acesso em: 08/03/2024.

La Educación prohibida. **La Educación prohibida**. Youtube, 20 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=1500s>.

LIMA CARVALHO, W. R. ., & JUNQUEIRA DÓRIA, M. C. . (2020). **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (44), 28–48. <https://doi.org/10.26694/les.v0i44.9172>

Philosophical Solution. **DELEUZE, G. Abecedário - P de "professor" (Parte 1)**. Youtube, 20 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNkhf7GDvDA>.

PALOMINO, Ciro. **Consciência de Ivan Ciro Palomino**; Instituto Cervantes de SAO PAULO; disponível em: <https://cultura.cervantes.es/saopaulo/pt/conciencia/141550>; acesso em 09/03/2024.

Philosophical Solution. **DELEUZE, G. Abecedário - P de "professor" (Parte 1)**. Youtube, 20 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNkhf7GDvDA>.

PESQUISAR NA DIFERENÇA: um abecedário / organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin. – Porto Alegre: Sulina, 2012. 261 p.

PEREIRA, Darling De Lira. **A arte como agente de transformação social**. Anais do V CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108611>>. Acesso em: 22/02/2025 10:07

TAVARES JUNIOR, Paulo; COELHO, A. d'Avila. **Experiência com grafítis: modos de resistência e educação informal**. Horizontes, 38(1), 2020.

TEIXEIRA, L.H.O. https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009_A_ABORDAGEM_TRADICIONAL_DE_ENSINO_E_S_UAS_REPERCUSS%C3%95ES.pdf (2018).

TERRAZA, Cristiane Herres (2015) “**O ensino da arte no contexto da educação técnica**.” Revista Matéria-Prima. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 3 (2): 205-216.

VINCI, F. R. G. **O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze**.

(Exemplar dedicado a: Dossiê Schopenhauer), págs. 322-342. Sofia, ISSN-e 2317-2339, Vol. 7, Nº. 2, 2018

VIDEOARTE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3854/videoarte>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2024.

Verbete da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7

WEBB, Joe, 2015. **Página do instagram do artista**. Disponível em: <https://www.instagram.com/joewebbart/>. Acesso em: 04/03/2024.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO EM MACHADO DE ASSIS: UMA ABORDAGEM INTERTEXTUAL

Lukas Nascimento Santana⁴³

Lúcia Maria de Assis⁴⁴

Elismeire Fátima Costa⁴⁵

Resumo

Machado de Assis é um autor cujas produções tornaram-se atemporais, seja por sua escrita, seja por suas marcas representativas. Uma característica recorrente nos textos machadianos é a religiosidade. O autor utiliza-se de trechos bíblicos para narrar suas histórias, como a narrativa da criação, dispondo, assim, do recurso da intertextualidade. O fenômeno é constituído a partir da presença de um texto (ou de suas marcas) em outro cujas características são próximas (ou não) do referente. Nesse sentido, objetiva-se analisar como é estabelecida a intertextualidade entre o conto Adão e Eva, de Machado de Assis, e a história da criação, no jardim do Éden. Para isso, será mobilizado o conceito de intertextualidade, encontrado na teoria da Linguística Textual, a partir do qual serão destacadas as relações estabelecidas entre os dois textos que partilham o mesmo título. Assim, os aspectos intertextuais entre o conto e a narrativa bíblica compõem os resultados deste trabalho.

Palavras-chave: Machado de Assis, Intertextualidade, Adão e Eva.

Abstract

Machado de Assis is an author whose productions have become timeless, either by his writing or by his representative marks. A recurring feature in Machadian texts is religiosity. The author uses biblical passages to narrate his stories, as the narrative of creation, thus having the resource of intertextuality. The phenomenon is constituted from the presence of a text (or its marks) in another whose characteristics are close (or not) to the referrer. In this sense, we aim to analyze how the intertextuality between the story of Adam and Eve by Machado de Assis is established, and the creation story in the garden of Eden. For this, the concept of intertextuality will be mobilized, found in the theory of Textual Linguistics, from which the relations established between the two texts that share the same title will be highlighted. Thus, the intertextual aspects between the story and the biblical narrative compose the results of this work.

Keywords: Machado de Assis, Intertextuality, Adam and Eve.

⁴³ Mestre em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT)

⁴⁴ Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Realizou estágio pós-doutoral no PPGL/UFT, com bolsa PNPd/CAPES, e no PIPGLA/UFRJ. Professora Associada na Universidade Federal Fluminense, onde também atua na área pedagógica, desenvolvendo pesquisas sobre linguagem e autismo e aprendizagem significativa. Membro do quadro de docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PGLIT/UFNT). Coordenadora e coorganizadora da coleção Lima Barreto na sala de aula, publicada pela editora Blucher, e líder do GELTAC - Grupo de Estudos de Linguística Textual e Análise da Conversação, certificado pelo CNPq.

⁴⁵ Graduada em Letras - UFNT

Introdução

*Deus criou o homem à sua imagem; criou-o
à imagem de Deus, criou o homem e a mulher. [...]
O homem e a mulher estavam nus,
e não se envergonhavam.
A serpente era o mais astuto de todos
os animais do campo que o Senhor
Deus tinha formado. (Gênesis 1:27.2, 25-3:1)*

A história da criação é narrada, segundo a doutrina cristã, no livro do Gênesis: Deus criou o mundo e todas as coisas que nele há em seis dias; no sétimo descansou. É plausível atestar que essa história é uma das mais conhecidas da Bíblia, seja pela reprodução oral de geração em geração, seja pela presença catequética dos cristãos no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a narrativa da criação, sobretudo do primeiro homem e da primeira mulher (Adão e Eva), ludibriados, no paraíso, pela serpente que os levou ao pecado da desobediência, é fundamental para a compreensão do homem acerca do criacionismo.

Milhares de anos depois, no século XIX, a mesma história se repete, porém em outro contexto. A princípio, o que foi contado nas Sagradas Escrituras passou a ser narrado no âmbito do cânone literário por Machado de Assis. Conhecido mundialmente por suas narrativas cativantes, repletas de ironias e metáforas que levam o leitor a inquietar-se e a refletir sobre si e acerca do contexto em que está inserido, Machado de Assis, em seus mais de 200 contos publicados, aborda diversas questões que o tornaram atemporal: uma delas é a religiosidade. Esta que será o ponto de partida para a elaboração deste trabalho.

O autor lança mão de trechos bíblicos para narrar suas produções, ora pela relação de personagens, como no romance Esaú e Jacó, ora pela escolha de histórias bíblicas visando à contextualização de suas narrativas, como no conto Adão e Eva, que compõe o *corpus* analisado neste artigo. Adota o mesmo expediente quando atribui ritos da Igreja aos títulos de suas obras, como no conto Missa do Galo.

Seguindo a toada das narrativas e seus diferentes contextos de inserção, a priori, poder-se-ia pensar em uma não relação entre os dois gêneros. Contudo, com um olhar um pouco mais atento, é possível encontrar relações de aproximação entre a escrita machadiana e o texto bíblico, o que se configura como uma relação de intertextualidade, fenômeno linguístico-textual que se dá pela presença implícita ou explícita de termos, trechos ou sentidos de um texto em um outro já produzido. Isso pode acontecer de maneira intencional, sendo inserido no texto pelo autor e recuperado pelo leitor a partir de um pré-conhecimento a respeito do primeiro escrito. Ademais, tal recurso não se manifesta apenas em textos verbais, mas em visuais também. São diversos os tipos de intertextualidade que podem ser encontrados nas produções textuais.

A percepção da ocorrência da intertextualidade é uma possibilidade de ampliação da compreensão de um texto, uma vez que, tendo produzido novos efeitos/deslocamentos de sentidos, o leitor é levado a conhecer/depreender possíveis críticas, reflexões e/ou abordagens temáticas presentes no escrito, o que será a intenção primordial deste artigo.

A pesquisa, de caráter qualitativo, possui enfoque analítico-interpretativo, tendo como objetivo analisar como é estabelecida a relação de intertextualidade no conto de Machado de Assis, intitulado *Adão e Eva* (que constitui o *corpus* desta escrita), com a narrativa bíblica que trata dessa passagem no Jardim do Éden. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de interpretar os significados culturais e literários envolvidos nas referências intertextuais.

Para tanto, foi mobilizado o conceito de intertextualidade, originariamente cunhado pela linguista e filósofa búlgaro-francesa Julia Kristeva em dois artigos, publicados em 1966 e 1967, e retomado em 1969 em outra obra da autora. No Brasil, o conceito de intertextualidade foi, e ainda é amplamente discutido por diferentes teóricos, como Koch e Elias (2006), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), entre outros. A coleta de dados consistirá na leitura crítica do conto selecionado, com foco nas marcas de intertextualidade. Serão observadas referências diretas e indiretas à narrativa do Gênesis.

A análise dos dados será desenvolvida em duas etapas principais: identificação das referências intertextuais. Nessa etapa, serão marcadas todas as passagens que apresentam intertextualidade, categorizando-as conforme os tipos (explícita, implícita, estilística e temática). Em seguida, a partir das referências identificadas, serão elaboradas interpretações que discutam como Machado de Assis utiliza desse fenômeno para construir significados adicionais nos seus contos, partindo do que conta o Livro da Origem Cristã. Dessa forma, a constituição de aspectos intertextuais entre o conto e a narrativa bíblica compõe os resultados deste trabalho.

Incursão teórica

Em razão desta — necessária — presença do outro naquilo que dizemos (escrevemos) ou ouvimos (lemos) é que postulamos a existência de uma intertextualidade ampla, constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2008, p. 16).

O movimento denominado *Maio de 1968*, deflagrado na França ainda no início da década de 1960, seria o ponto de partida para profundas transformações do pensamento humano, bem como para o desenvolvimento ocorrido nas décadas seguintes, nos estudos e nas pesquisas acadêmico-culturais não só na Europa, mas também nas Américas. Significativamente, é nesse ínterim que a crítica literária búlgaro-francesa, Julia Kristeva (1974), filiada aos estudos bakhtinianos, viria a forjar o termo intertextualidade no escopo dos Estudos Literários.

Consequentemente, sob a perspectiva do conceito de dialogismo (Bakhtin, 1929), a autora buscava explicitar que o enunciado (texto) possui a propriedade de associar-se a novas produções (intertexto), de modo a criar diferentes efeitos de sentidos (a contar do contexto). Nesse viés, um texto estaria em constante diálogo com outros textos, (Koch, Bentes e Cavalcante, 2008). Por outro lado, o fenômeno da intertextualidade, a partir da década de 1980, também ganhou vida sob o escopo dos estudos da Linguística Textual. Ali os explicadores filiados ao Círculo de Bakhtin passariam a mobilizar determinados conceitos os quais serão de fundamental importância na fase da análise do presente objeto de estudo, tendo em vista que “todo texto é, portanto, um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior” (Idem, 2008, p. 16).

Se, mediante a vivência em seu contexto sócio-histórico, o interlocutor traz à tona a bagagem de experiências transatas, nessa perspectiva, é imprescindível enfatizar que, por meio da análise, cada gesto de leitura buscará mobilizar amplo conjunto de saberes. Dentre eles, podem-se destacar: o repertório de leituras do interlocutor – em cujo conhecimento prévio poderá conter a historicidade, a rede de memórias e o contexto. Pois, segundo Koch e Elias (2006, p. 59), é o contexto que haverá de demandar para si o explícito (o entorno verbal ou o contexto) e o implícito (a bagagem cognitiva do sujeito ou os modelos construídos mental e socialmente).

Aliás, o conceito de contexto concorre, ainda, para a formação de saberes aos quais o interlocutor recorre sempre que precisa evocar a materialização linguística e a enunciação em torno das pessoas, das circunstâncias situacionais e do propósito desse discurso, bem como sinalizar a inequívoca coerência textual – pela qual se obtém uma explicitação satisfatória da mensagem. Ou seja, mediante a construção de sentidos se faz necessário reafirmar: “cada enunciado é um elo da cadeia de outros enunciados”, (Bakhtin, *apud* Koch, 2006, p. 78).

Ante o exposto, Koch e Elias (2006) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008) buscam explicitar o conceito de intertextualidade, enquanto processo de textos, verbal e visual, que recorrem explícita ou implicitamente a um texto anteriormente produzido e resgatado pela historicidade (memória de dada coletividade) ou pela rede de conhecimentos de mundo e partilhados (dos interlocutores). Nesse sentido, o intertexto denota aptidão tanto ao deslocamento quanto à produção de novos sentidos, mediante a mudança de contexto.

Quanto à forma, essas linguistas identificaram diversas configurações. Contudo, lançaremos breve olhar em apenas quatro delas, as quais, por sua vez, estão aptas a encadear outras possibilidades de articulação intertextual, bem como no que diz respeito ao fato de essas conseguirem ampliar o campo de entendimento em torno do objeto de análise desta escrita.

A intertextualidade explícita, cuja forma é a mais usual dentro do universo acadêmico-científico, tende a ocorrer sempre que o intertexto faz citação do texto-fonte. Logo, esse fenômeno linguístico apresenta-se de modo formal/integral, em parte, ou por semelhança de ideias, como nos casos de epígrafe e de citação. A exemplo disso, pode-se inferir que, objetivando reforçar, legitimar, validar ou autorizar uma tradução, um texto argumentativo ou uma resenha, busca-se a ancoragem teórica a fim de notabilizar tanto o diálogo entre ambos os textos quanto o encadeamento de questionamento, arguição e produção de sentidos (Koch, 2006).

Posteriormente, observou-se outra forma muito usual nos meios artístico-literário, jornalístico-midiático e publicitário, cuja construção se mostra plena de desvios e de substituições do texto-fonte. Esse tipo de intertexto tem a clara intenção de produzir novo sentido e é denominado intertextualidade implícita. Como o próprio nome sugere, nesse tipo, não existe citação direta do autor ou do texto-fonte. Todavia, para que se configure esse tipo de intertextualidade, a autoria deverá ser depreendida a partir da presença de outros textos, do contexto em que está inscrito ou com base na rede de memória social (por trazer à tona um conhecimento prévio). Caso contrário, deixa de ocorrer o *détournement*, (Grésillon & Maingueneau, *apud* Koch e Elias, 2006, p. 93), essa espécie de desvio, sem o qual, a construção de sentidos fica prejudicada e o dito passa a avizinhar-se de mero acontecimento enunciativo, uma vez que não acionou em seu interlocutor nenhum dos três campos anteriores.

Por outro lado, o intertexto pode objetivar a subversão, a reafirmação, a contradição ou ainda a ridicularização. Em tais casos, a intertextualidade implícita poderá ocorrer por meio de uma paródia – nessa forma o intertexto subverte o texto-fonte e passa a promover deslizamento de sentidos ao denotar crítica, humor ou ironia nas novas construções de sentido; uma paráfrase – a qual tem por finalidade a reescrita do texto-fonte, mantendo o mesmo sentido, alicerçado no tema e em determinados elementos semânticos; ou, ainda, por meio do plágio – nesse caso o intertexto busca camuflar-se em aspectos de originalidade de modo integral ou parcial.

Com vistas a atingir os fins específicos desta escrita, ainda cabe tratar aqui dos estudos em torno da intertextualidade temática, dada a sua recorrência em enunciados acadêmico-científicos ou mesmo pertencentes a nichos que demandam por terminologias específicas, pois os conceitos ali dispostos atendem a exigências tácitas (ou não) e muito específicas, as quais se perpetuam em uma espécie de acordo entre o autor e o interlocutor. A exemplo de tal intertexto tem-se as bulas, os

manuais, os periódicos ou mesmo alguns segmentos de gênero literário, tais como a epopeia, a investigação policial, a história em quadrinhos, dentre outros (Koch, Bentes e Cavalcante, 2008).

Além dessas formas, há, ainda, a intertextualidade estilística. Nesse caso, o intertexto pode ocorrer em consequência do enunciado, do estilo de determinado autor ou mesmo de um texto-fonte, os quais tendem a obter reconhecimento em uma produção anterior. Ressalta-se que esse tipo de intertexto remonta ao princípio das escolas literárias, sobressaindo-se no gênero lírico e no teatro. E, posteriormente, vulgarizando-se sobremodo em função dos eventos televisivo e midiático.

Ante o exposto, é plausível inferir que, a depender do contexto, algumas marcas de intertextualidade podem ser descobertas ou recuperadas em um intertexto, sobretudo, quando se torna possível acioná-las dentro da rede de memória de determinada coletividade, ou ainda na memória social do interlocutor.

Nas ruas do Morro do Livramento, nascia o mestre da literatura

Não suspeitava Dona Maria José de Mendonça Barroso, viúva de Bento Barroso Pereira, senador, oficial general do exército, ministro duas vezes, de D. Pedro I e da regência trina, que seu nome só passaria à posteridade por haver, em 13 de novembro de 1839, consentido em ser madrinha de uma criança nascida a 21 de junho desse mesmo ano, numa casinhola vizinha da sua chácara. Era o primeiro filho de Francisco José de Assis e Maria Leopoldina Machado de Assis, êle mulato e pintor, nascido já de pardos forros, ela portuguesa, ilhoa, e, segundo a tradição, lavadeira. Gente humilde, mas organizada, legitimamente casada, benquista no morro do Livramento, onde morava. (Pereira, 1955, p. 28).

Por se falar em história da criação, seria inconcebível começar a discutir Machado de Assis sem voltar ao, então, momento em que o literato dera seus primeiros sinais de história. Nascido no morro do Livramento, em 21 de junho de 1839, Joaquim Maria Machado de Assis era filho de um pintor e de uma lavadeira. Machado era tímido, sofria de gagueira e epilepsia, além de ser descendente de escravos (em um período em que a escravidão estava recém-abolida), mas seu autodidatismo o fez estar sempre à frente de seu tempo. Ao lado de Joaquim Nabuco, em 1897, fundou a Academia Brasileira de Letras. Sua ideia inicial era criar uma casa onde pudesse tratar e cuidar de questões relacionadas à língua e à literatura. Ali, ocupou a cadeira de nº 23.

Machado de Assis é, sem dúvidas, um dos nomes mais importantes da literatura mundial do século XIX. Escreveu textos em quase todos os gêneros literários: poesia, conto, crônica, romance etc. Na concepção de Santana (2012, p. 55), “Machado de Assis estava na plenitude intelectual. Revelara-se um criativo e moderno contista e romancista brasileiro”. É necessário salientar que, apesar de se destacar no século XIX, o escritor está entre os autores mais lidos da contemporaneidade.

Ademais, ainda segundo Santana (2012), o que consagrou Machado de Assis como um dos grandes destaques da Literatura foi sua participação no estilo realista, quando o introduziu no Brasil, em 1881, com a publicação da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Santana (2012, p. 55) diz que “a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é o marco divisor entre as duas fases da escrita machadiana”. Além disso, ele escreveu *Casa Velha*, *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esaú e Jacó* e *Memorial de Aires*.

É importante ressaltar que Memórias Póstumas, Quincas Borba e Dom Casmurro fazem parte da chamada trilogia machadiana. Também são as obras mais conhecidas do autor. A trilogia tem como características em comum o protagonismo da mulher e o Rio de Janeiro como espaço narrativo.

Machado escreveu cerca de 200 contos e mais de 600 crônicas. Citamos “Pai contra Mãe”, “O Alienista” e “A Cartomante” como os contos mais lidos. Embora não tenha sido responsável pela fama do escritor, também caminhou pela poesia. Sua primeira publicação foi a coletânea de poemas Crisálidas.

Segundo Hanna (2012, p. 62), “entender Machado de Assis é entender seu tempo; mais do que isso, entender Machado de Assis é entender, antes de tudo, que ele está em seu tempo, mas não é figura típica dele, está muito além”. Machado de Assis foi um escritor muito à frente de seu tempo, por sua escrita que provoca o leitor, que toca as “feridas” sociais, fazendo-o refletir acerca de muitas questões.

Além disso, um ponto crucial é o fato de que ele poderia não ter sido o grande Machado de Assis dado o contexto em que vivia: pós-escravidão. Ele era descendente de escravo, negro, pobre, tímido. Entretanto, revolucionou o meio literário. O escritor deixou de herança aos seus leitores essas tantas obras, tornando-as criaturas transmissoras do legado de sua miséria.

O Jardim do Éden caiu nas graças de Machado de Assis

Para haver, de fato, uma imersão na seção de análise é fundamental destacar que, em vista do recorte do material de análise, serão elencados somente trechos que estão inseridos no contexto dos capítulos 1, 2 e 3 do livro do Gênesis, uma vez que há marcas de outros livros bíblicos no conto, que não fazem parte do *corpus* deste texto.

O conto *Adão e Eva* inicia acionando uma rede de memórias. Isso porque, ao ler o título, o leitor, que possui um conhecimento prévio da narrativa bíblica, é levado a pensar que o texto literário irá contar o relato dos primeiros humanos na história da criação. Desse modo, é cabível pontuar que, a priori, se trata de uma intertextualidade temática: o tema do texto literário remete diretamente ao tema do texto-fonte. Além disso, após a leitura, é possível compreender que os fragmentos concernentes à narrativa do Jardim do Éden estão inseridos em uma outra versão, que o personagem sr. Veloso conta. Diante disso, veja-se o primeiro fragmento atribuído à referida história bíblica.

Não foi preciso mais; daí a pouco estavam todos discutindo a curiosidade, se era masculina ou feminina, e se a responsabilidade da perda do paraíso devia caber a Eva ou a Adão. As senhoras diziam que a Adão, os homens que a Eva, menos o juiz de fora, que não dizia nada (Machado de Assis, 2007, p. 359).

Ao ler esse fragmento, além de ser acionada uma rede de memórias, outrora discutida, cabe ressaltar que discussões emergem acerca da culpabilidade da perda do paraíso atribuída ao homem ou à mulher. Ademais, uma intertextualidade explícita faz-se presente, uma vez que os personagens bíblicos do jardim do Éden aparecem diretamente no conto.

Por sua vez, “*as coisas no paraíso terrestre passaram-se de modo diferente do que está contado no livro do Pentateuco*” (Machado de Assis, 2007, p. 359). Esse trecho falado por sr. Veloso denota que, mesmo estabelecendo aspectos intertextuais com a história de Adão e Eva, será apresentado um outro final, no âmbito da literatura contística. Além disso, ao dizer “*livro do Pentateuco*”, o narrador faz referência aos cinco primeiros livros da bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. É no primeiro, pois, que está inscrita a narrativa em análise.

Dando continuidade, “*em primeiro lugar, não foi Deus que criou o mundo, foi o Diabo... – Cruz! exclamaram as senhoras*” (Machado de Assis, 2007, p. 360). Tal fragmento estabelece uma relação de intertextualidade implícita com o capítulo 1, versículo 1: “no princípio, Deus criou o céu e a terra” (Bíblia, 2014, p. 49). O espanto e o estranhamento causados pelos ouvintes do sr. Veloso também podem ser despertados no leitor, visto que dada a historicidade e o contexto a versão conhecida é a bíblica. Por seu turno, sr. Veloso explica, em seguida, o porquê da afirmação de cunho apocalíptico.

– Seja o Tinhoso. Foi o Tinhoso que criou o mundo; mas Deus, que lhe leu no pensamento, deixou-lhe as mãos livres, cuidando somente de corrigir ou atenuar a obra, a fim de que ao próprio mal não ficasse a desesperança da salvação ou do benefício. E a ação divina mostrou-se logo porque, tendo o Tinhoso criado as trevas, Deus criou a luz, e assim se fez o primeiro dia. No segundo dia, em que foram criadas as águas, nasceram as tempestades e os furacões; mas as brisas da tarde baixaram do pensamento divino. No terceiro dia foi feita a terra, e brotaram dela os vegetais, mas só os vegetais sem fruto nem flor, os espinhosos, as ervas que matam como a cicuta; Deus, porém, criou as árvores frutíferas e os vegetais que nutrem ou encantam. E tendo o Tinhoso cavado abismos e cavernas na terra, Deus fez o sol, a lua e as estrelas; tal foi a obra do quarto dia. No quinto foram criados os animais da terra, da água e do ar. Chegamos ao sexto dia, e aqui peço que redobrem de atenção. (Machado de Assis, 2007, p. 360).

Essa narrativa inscreve-se no capítulo 1, entre os versículos 3 e 23. A intertextualidade explícita faz-se presente pelo fato de o sr. Veloso contar, de modo sintético, os primeiros cinco dias da criação, sabendo dividi-los em sua fala. Para além disso, a intertextualidade temática torna-se evidente nesse fragmento, tendo em vista que o tema imbricado tanto no fragmento do conto, como no recorte bíblico é o mesmo, ou seja, a criação do mundo. Todavia, como o próprio personagem sr. Veloso contou aos seus convivas à mesa, a narrativa do Gênesis cujo final está ligado à historicidade do público leitor, mesmo que não seja de denominações cristãs, destoa do que é contado no texto de Machado de Assis.

Outrossim, ainda é cabível salientar que há a presença de intertextualidade estilística, uma vez que o narrador personagem apresenta sua versão da história de Adão e Eva, seguindo o estilo encontrado nos capítulos em análise do livro do Gênesis. Isso se torna evidente pela maneira como ele conta os feitos de cada dia da criação. O personagem sr. Veloso ainda, ao chegar ao clímax da criação do homem, pede uma atenção especial, conforme segue:

Veloso continuou dizendo que no sexto dia foi criado o homem, e logo depois a mulher; ambos belos, mas sem alma, que o Tinhoso não podia dar, e só com ruins instintos. Deus infundiu-lhes a alma, com um sopro, e com outro os sentimentos nobres, puros e grandes. Nem parou nisso a misericórdia divina; fez brotar um jardim de delícias, e para ali os conduziu, investindo-os na posse de tudo. Um e outro caíram aos pés do Senhor, derramando lágrimas de gratidão. “Vivereis aqui”, disse-lhe o Senhor, “e comereis de todos os frutos, menos o desta árvore, que é a da ciência do Bem e do Mal.” (Machado de Assis, 2007, pp. 360-361).

No trecho “*Deus infundiu-lhes a alma, com um sopro*”, é possível estabelecer uma intertextualidade explícita com o versículo 7, do capítulo 2: “o Senhor Deus formou, pois, o homem do barro, e inspirou-lhes nas narinas o sopro da vida e o homem se tornou um ser vivente” (Bíblia, 2014, p. 50). Ainda atrelados à intertextualidade explícita, apresentados como forma de discurso direto, estão: “*vivereis aqui*” e “*e comereis de todos os frutos, menos o desta árvore, que é a da ciência do Bem e do Mal*” cujo texto-fonte está no versículo 16, do capítulo 2 (Bíblia, 2014).

Somado a isso, “[...] *nem chegaria lutar com o Senhor; mas ouvindo um rumor no chão entre folhas, olhou e viu que era a serpente*” (Machado de Assis, 2007, 361). Como se pode observar, uma intertextualidade implícita está imbricada ao versículo 1, do capítulo 3, do livro do Gênesis, quando a serpente é descrita como “o mais astuto de todos os animais do campo que o Senhor Deus tinha formado” (Idem, 2014, p. 51); o animal que rasteja.

Por realizar o ato de rastejar, torna-se necessário elencar este fragmento: “*que morda o calcanhar de Eva? Morderei...*” (Machado de Assis, 2007, p. 362), o qual estabelece uma relação de intertextualidade explícita, visto que, no versículo 15, do capítulo 3, o Senhor Deus, após a serpente ter induzido a mulher a comer o fruto proibido, diz “porei inimizade entre ti e a mulher, entre a tua descendência e a dela. Esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar” (Idem, 2014, p. 51). É também implícita, pois a fala da serpente no conto está para algo que ainda irá acontecer e não é dito que a mulher esmagará a cabeça do animal. Paralelo ao desejo de induzir o casal da criação ao pecado, o Tinhoso dá instruções a sua criatura, conforme segue:

– Não, interrompeu o Tinhoso. Quero justamente o contrário. Há no jardim uma árvore, que é a da ciência do Bem e do Mal; eles não devem tocar nela, nem comer-lhe os frutos. Vai, entra, enrosca-te na árvore, e quando um deles ali passar, chama-o de mansinho, tira uma fruta e oferece-lhe, dizendo que é a mais saborosa fruta do mundo; se te responder que não, tu insistirás, dizendo que é bastante comê-la para conhecer o próprio segredo da vida. Vai, vai... (Assis, 2007, p. 362).

Ao ler esse fragmento, o leitor aciona uma rede de memórias que o leva a refletir sobre o momento em que a serpente conversa com Eva e tenta induzi-la a comer a fruta proibida. Nesse prisma, apesar de causar um certo estranhamento ao leitor pelo fato de haver uma possibilidade da mulher dizer “não”, o que não aparece no texto-fonte, o trecho do conto vai ao encontro de uma intertextualidade explícita, visto que o objetivo da serpente foi dar o fruto à mulher que, posteriormente, dera a Adão, fazendo-os pecar. Isso é visto no capítulo 3, versículos de 1 a 5. No que concerne ao diálogo que conduz ao pecado, o narrador personagem do conto diz:

A serpente, mordida de inveja, ia chamar a peçonha à língua, mas advertiu que estava ali às ordens do Tinhoso, e, com a voz de mel, chamou-a. Eva estremeceu.
– Quem me chama?
– Sou eu, estou comendo desta fruta...
– Desgraçada, é a árvore do Bem e do Mal!
– Justamente. Conheço agora tudo, a origem das coisas e o enigma da vida. Anda, come e terás um grande poder na terra. (Assis, 2007, p. 362).

É possível depreender que, na narrativa de Machado de Assis, a mulher não se deixa seduzir pela serpente; pelo contrário, ela a engana. Desse modo, é lícito postular as marcas de intertextualidade temática, uma vez que o assunto do pecado cometido pelos primeiros humanos, no livro da origem, foi abordado dentro da temática da criação no texto literário. Apesar de não conseguir levar a mulher ao erro, observa-se no diálogo, elementos lexicais que se interligam à culpa original, tais como “árvore do Bem e do Mal”, “fruta”, “origem das coisas”, “enigma da vida”.

Para além disso, a serpente, no conto, intriga-se com a mulher e questiona sua extrema lealdade ao Senhor, dizendo: “[...] *tudo trocas por uma estulta obediência*” (Machado de Assis, 2007, p. 363). Embora pareça paradoxal, inicialmente, a “*estulta obediência*” concebe uma intertextualidade implícita à narrativa do pecado da desobediência cometido por Adão e Eva, que se encontra no capítulo 3 do Gênesis. Assim, por serem obedientes, o narrador personagem, sr. Veloso, conta aos seus companheiros de doce e de conversa a recompensa que o casal recebeu por sua fidelidade a Deus.

- Entrai, entrai. A terra que deixastes, fica entregue às obras do Tíhoso, aos animais ferozes e maléficos, às plantas daninhas e peçonhentas, ao ar impuro, à vida dos pântanos. Reinará nela a serpente que rasteja, babuja e morde, nenhuma criatura igual a vós porá entre tanta abominação a nota da esperança e da piedade. E foi assim que Adão e Eva entraram no céu, ao som de todas as cítaras, que uniam as suas notas em um hino aos dois egressos da criação... (Assis, 2007, p. 363).

Esse trecho, pois, finaliza esta seção concebendo uma intertextualidade estilística com a parte final do capítulo 3, uma vez que, no texto bíblico, o Senhor profere as consequências sofridas por Adão e Eva por terem desobedecido, ao passo que, no conto, a terra tornar-se-á do Tíhoso por (tentar) levar o homem à culpa do pecado original.

Considerações finais

Em face do exposto, é possível depreender que Machado de Assis foi/é um escritor que estabeleceu relações com diversas questões que causam inquietações, dada a criticidade inscrita em seus textos. Tais ligações se dão de forma direta ou indireta, por meio de marcas intertextuais, por exemplo. O autor fez/faz uso desse fenômeno ligado aos estudos da Linguística Textual, evidenciando que não se pode conceber textos sem neles haver a presença de, isto é, um atravessamento de outros escritos, antes produzidos, além de levar o leitor a acionar uma rede de memórias.

Diante disso, uma temática na qual Machado de Assis mergulha é a religiosidade. O autor traz para sua obra trechos e/ou narrativas bíblicas para contextualizar seus enredos críticos e enigmáticos, como é o caso da narrativa de Adão e Eva, primeiro casal da história, segundo o livro das Sagradas Escrituras dos cristãos. À luz dessa abordagem, foi possível realizar, neste artigo, uma discussão acerca da intertextualidade, seus tipos e definições, inscrevendo-a nas relações estabelecidas entre o conto literário e a narrativa bíblica (do livro do Gênesis) cuja temática é a mesma.

Portanto, o fenômeno da intertextualidade evidencia que não se pode conceber textos sem marcas de outros. Os escritos sempre sofrem atravessamentos de outros, uma vez que cada autor é munido de bagagens sócio-histórico-culturais que, por conseguinte, se manifestam em suas produções. É válido ressaltar, ainda, que o repertório de leituras do interlocutor e a historicidade contribuem para a compreensão intertextual do leitor, o que, por fim, tornou plausível a realização do *corpus* de análise deste artigo.

Referências

- ASSIS, Machado de. **50 contos de Machado de Assis**; seleção, introdução e notas John Gledson. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BÍBLIA. Bíblia Sagrada. Missionários Clarentianos. – 205. ed. – São Paulo: Ave Maria, 2014
- HANNA, Vera Harabagi. Machado de Assis em seu tempo, em nosso tempo. In: **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula** / Alexandre Huady Torres Guimarães, Ronaldo de Oliveira Batista organizadores. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 168p.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. – São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. **Machado de Assis**: (estudo crítico e biográfico). – 5ª ed. Livraria José Olympio Editôra, 1955.
- SANTANA, Beatriz P. Era uma vez, Joaquim Maria Machado de Assis... (Cronologia: vida e obra). In: **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula** / Alexandre Huady Torres Guimarães, Ronaldo de Oliveira Batista organizadores. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 168p.
- Enviado em 31/10/2025
- Avaliado em 15/10/2025

CRENÇAS DE ALUNOS EGRESSOS ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Maria Monalisa da Silva⁴⁶
Maria Joseane de Souza Oliveira⁴⁷

Resumo

O presente artigo investiga as crenças de egressos do curso de Letras Língua Inglesa de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Norte, com foco na relação entre essas crenças e a formação docente. A partir de dados coletados por meio de questionário com perguntas abertas, foram analisadas as crenças acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa. O estudo fundamenta-se em autores como Barcelos (2001; 2004; 2006), Pajares (1992), Almeida Filho (1993) e Leffa (1999), cujas contribuições enriquecem a discussão teórica sobre crenças e formação docente. Os resultados revelam a necessidade de repensar a estrutura curricular, ampliando o contato prático com a língua.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Crenças; Ensino.

Abstract

This article investigates the beliefs of graduates from the English Language Teaching program at a public university in the interior of Rio Grande do Norte, focusing on the relationship between these beliefs and teacher education. Based on data collected through a questionnaire with open-ended questions, the study analyzes perceptions regarding the teaching and learning of the English language. The research is grounded in theorists such as Barcelos (2001, 2004, 2006), Pajares (1992), Almeida Filho (1993), and Leffa (1999), whose contributions enrich the theoretical discussion on beliefs and teacher education. The results highlight the need to rethink the curriculum structure, emphasizing greater practical engagement with the language.

Key-words: English Language; Beliefs; Teaching.

Considerações iniciais

O crescente interesse pelas crenças no ensino e aprendizagem de línguas, observado tanto no Brasil quanto em outros contextos (SILVA, 2005), evidencia a importância de compreender como essas concepções, formadas ao longo da trajetória acadêmica, influenciam práticas pedagógicas, atitudes e expectativas. Assim sendo, refletir criticamente sobre essas crenças é fundamental, uma vez que elas podem perpetuar visões equivocadas sobre o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

Dessa forma, o presente artigo teve como objetivo investigar as crenças de ensino e aprendizagem de alunos egressos do curso de Letras – Língua Inglesa de uma universidade pública localizada no interior do Rio Grande do Norte. Como objetivos específicos, apontamos: a) identificar as principais crenças de ensino e aprendizagem; b) refletir sobre as possíveis origens dessas crenças; c) propor sugestões que possam contribuir com a formação de professores de Língua Inglesa. Nesse contexto, estabelecemos o seguinte questionamento para nortear o presente estudo: Quais são as principais crenças que os alunos egressos possuem acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade?

⁴⁶ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte UERN

⁴⁷ Pesquisadora/bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN).

Estudos como os de Barcelos (2001; 2004; 2006), Pajares (1992), Almeida Filho (1993) e Leffa (1999) sustentam teoricamente a discussão feita nesta pesquisa, destacando o papel das crenças na construção da identidade docente e na prática pedagógica. Esses autores argumentam que as concepções formadas ao longo da trajetória de formação inicial e da experiência pessoal dos professores influenciam diretamente suas decisões em sala de aula, a seleção de métodos de ensino e as formas de interação com os alunos. Nesse sentido, compreender o universo de crenças dos futuros docentes torna-se essencial para promover uma formação crítica e reflexiva, capaz de romper com modelos tradicionais e favorecer práticas mais conscientes e eficazes no ensino de línguas.

A escolha por investigar esse tema surgiu de algumas inquietações da autora e pesquisadora deste estudo na perspectiva de tentar compreender as crenças dos egressos e como esse entendimento pode contribuir significativamente para o aprimoramento da formação inicial de professores, revelando aspectos que nem sempre são contemplados nos currículos acadêmicos. Em vista disso, é imperativo ressaltar que as experiências anteriores sejam escolares, familiares ou institucionais atuam como elementos formadores dessas crenças, muitas vezes reforçando visões limitadas ou desatualizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Com base nesse cenário, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório, com o intuito de interpretar os significados que os participantes atribuem às suas vivências, conforme defendem Paiva (2019) e Flick (2007). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas, aplicado com egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, semestre 2024.1, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus Pau dos Ferros. Os participantes têm entre 19 e 28 anos e residem em municípios situados nas proximidades da instituição.

A análise dos dados buscou evidenciar as crenças mais recorrentes e suas possíveis origens, com vistas a propor reflexões e sugestões que possam contribuir para uma formação docente mais crítica e efetiva. A pesquisa foi organizada em três etapas: aplicação de um questionário elaborado pela autora e pesquisadora via Google Forms, envio para seis participantes com prazo de cinco dias para resposta e, por fim, análise dos dados. As questões dissertativas e abertas buscavam captar crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Para preservar o anonimato, foram usados nomes fictícios, e as respostas foram categorizadas conforme as principais variáveis identificadas.

Além desta introdução, o atual estudo estrutura-se ainda em mais quatro seções: a primeira, Ensino de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro, discute as particularidades desse ensino no país; a segunda, Crenças e Aglomerados de Crenças, aborda concepções e influências que permeiam o processo de ensino e aprendizagem; a terceira, Análise e discussão dos resultados, interpreta os dados coletados à luz do referencial teórico; e por fim, a seção de considerações finais retoma os achados da pesquisa e responde aos objetivos propostos.

O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro

Nos últimos anos, a língua inglesa tem sido amplamente reconhecida como essencial, devido à globalização, que fortalece seu papel em trocas comerciais, comunicação e inovação (Crystal, 2003). Sua importância vai além das esferas econômicas, impactando também a cultura e a educação. Graddol (2006) destaca que a expansão do inglês é um fenômeno social e cultural, com repercussões no ensino e aprendizagem em várias partes do mundo.

Nesse contexto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua atualização em 2018, introduziu o ensino da língua inglesa como Língua Franca, visando afastar-se de padrões tradicionais ligados a países dominantes. No entanto, essa abordagem precisa ser questionada à luz das diversas realidades educacionais brasileiras. A globalização pode enfraquecer identidades culturais, e, portanto, é fundamental refletir criticamente sobre a educação decolonial e as práticas pedagógicas (Rajagopalan, 2005).

O referido documento propõe um ensino mais intercultural, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais. O ensino de inglês é orientado de forma que não se limite ao padrão de países nativos, promovendo uma educação mais inclusiva e focada na formação de cidadãos críticos e preparados para um mundo globalizado (Brasil, 2017). A valorização da diversidade cultural e a promoção de habilidades linguísticas são essenciais para a formação de uma educação de qualidade, que reflita a realidade multicultural e plural do Brasil.

A BNCC recomenda ainda que o ensino de língua inglesa supere a aprendizagem de estruturas linguísticas, incentivando também o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. O propósito central é formar indivíduos críticos, aptos a compreender e interagir em um mundo cada vez mais multicultural e globalizado.

Isto dito, torna-se essencial uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica, considerando uma abordagem mais inclusiva e diversa para o ensino da língua inglesa. A concepção de linguagem proposta pela BNCC rompe com modelos tradicionais e rígidos, destacando a importância de práticas mais flexíveis e abertas à pluralidade. Assim, é fundamental que os docentes reconheçam que não existe uma única forma de ensinar, e que metodologias inflexíveis e excludentes devem ser superadas.

Apesar dos desafios, a BNCC representa uma oportunidade relevante de repensar o processo de ensino e aprendizagem por meio da ressignificação do ato de ensinar línguas, incentivando uma postura crítica diante de práticas enraizadas em métodos tradicionais.

Dessa forma, a educação se afirma como um meio potente de transformação social, capaz de enfrentar desigualdades e injustiças ainda presentes. Ao incorporarmos essas reflexões, ampliamos o papel da educação como aliada na construção de uma sociedade mais consciente, crítica e justa, em que todos possam se desenvolver de forma plena.

Ao repensar a prática pedagógica, é fundamental adotar uma postura que se distancie de métodos inflexíveis e excludentes, abraçando uma abordagem mais inclusiva e reflexiva, como sugerido pela BNCC. Esse movimento pode ser um aliado no combate às desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Crenças e aglomerados de crenças

A discussão sobre crenças não é exclusiva de estudos recentes, tampouco restrita à Linguística Aplicada, sendo amplamente abordada por diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, filosofia, psicologia, antropologia e educação. No contexto do ensino, especialmente de línguas, destaca-se o conceito de aglomerados de crenças, que compreende as crenças como elementos interdependentes, organizados em sistemas coesos que influenciam diretamente a prática profissional.

Desse modo, Pagano (2000) argumenta que esses sistemas são compostos por crenças interligadas, com intensidades e relevâncias variadas. Algumas exercem influência direta sobre o fazer pedagógico, enquanto outras, embora menos evidentes, ainda impactam as decisões docentes. Tais agrupamentos não são estáticos e podem sofrer alterações ao longo do tempo.

Nesse sentido, Mastrella (2002) aponta que os aglomerados de crenças podem ser ressignificados conforme o professor vivencia novas experiências e amplia seu repertório teórico-metodológico. A prática reflexiva, aliada ao contato com diferentes abordagens educacionais, contribui para a reestruturação desses sistemas, o que pode levar a mudanças significativas na condução das práticas pedagógicas. A autora também destaca o papel determinante dos fatores institucionais, culturais e sociais na construção e sustentação dessas crenças.

Perina (2003), por sua vez, investiga como as crenças dos professores de línguas estrangeiras, frequentemente formadas a partir de suas experiências como aprendizes, moldam suas abordagens metodológicas e a forma como se comunicam com seus alunos. O reconhecimento desses sistemas auxilia o docente a compreender os elementos que orientam sua prática, o que pode promover um ensino mais consciente e eficaz.

Seguindo essa lógica, Félix (1999) reforça a necessidade de os professores desenvolverem uma consciência crítica sobre suas próprias crenças e seus respectivos aglomerados, pois isso impacta diretamente na qualidade do ensino. Para tanto, é fundamental investir em processos formativos contínuos, que possibilitem o questionamento e a reconstrução dessas convicções, a fim de torná-las mais alinhadas às necessidades dos estudantes e às exigências contemporâneas da educação.

Pesquisadores como Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) destacam que as crenças são construções dinâmicas, contextuais e socialmente mediadas, sendo moldadas pelas experiências individuais de professores e alunos. Essas concepções influenciam não apenas as percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também as decisões tomadas em sala de aula. Barcelos (2004) afirma que as crenças não são apenas cognitivas, mas também sociais, intuitivas e, muitas vezes, implícitas.

Nessa perspectiva, estudos apontam que as crenças podem ser reestruturadas a partir de novas vivências, reflexões e interações (Mestrella, 2002; Silva, 2005; Lima, 2005). Nespor (1987), por exemplo, argumenta que a mudança de crenças requer a existência de alternativas significativas e um processo reflexivo por parte do indivíduo.

Assim sendo, Barcelos e Kalaja (2003) reforçam a natureza mutável das crenças, salientando que, por estarem inseridas em contextos específicos, transformam-se por meio da interação social. Quanto mais centrais forem essas crenças no sistema de um indivíduo, mais resistente será sua mudança (Barcelos, 2007).

Com isso, é fundamental compreender que as crenças são elementos constituintes da prática docente e discente, sendo moldadas pelas experiências, contextos e interações. Sua investigação, portanto, torna-se essencial para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos reais e situados.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentamos a análise das crenças dos participantes com base em seis questões que exploram suas experiências no ensino e aprendizagem da língua inglesa ao longo da graduação, desde o início até a conclusão do curso. As respostas foram transcritas fielmente, preservando a autenticidade dos relatos e respeitando a identidade de cada participante.

Todavia, antes de prosseguirmos, faz-se necessário destacar que por conta do limite de páginas deste trabalho, analisamos três das seis questões de pesquisa aplicadas com os participantes da pesquisa. A escolha dessas questões foi baseada na relevância e na profundidade das respostas obtidas, priorizando aquelas que melhor evidenciaram as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. As demais respostas, embora igualmente importantes, foram organizadas em uma tabela anexa para consulta e possível aprofundamento em estudos futuros.

Quadro 1 – Relatos dos participantes

PERGUNTAS	MILENA	CECÍLIA	GABRIEL	VICTOR
1. Quais eram suas expectativas com relação ao curso de Letras-Inglês quando ingressou na Universidade?	Entrei com muitas expectativas, de aprender a língua, de saber se iria gostar da profissão que até então, não tinha pensado ainda, como iria ser no modo virtual, e também quando voltasse para o presencial, e se iria conseguir concluir	Nenhuma expectativa, esse curso não era nem a minha terceira opção de curso, mas acabei me encontrando durante a graduação, hoje não me vejo seguindo outra profissão.	Ter uma grade curricular com bastante inglês, me permitindo me tornar um fluente melhor, conseguir superar a meu medo de falar em público e aulas que me transformassem em um professor bom.	Minhas expectativas ao ingressar no curso de Letras - Inglês foram aprimorar minhas habilidades no idioma e me capacitar para atuar profissionalmente na área, seja no ensino ou em outros campos que demandem uma sólida formação linguística.
2. Quais das suas expectativas foram atingidas?	A maioria, foi bom aprender a língua, aprender a ensinar, as diferentes metodologias, e principalmente na hora em que tive o primeiro contato com a sala de aula.	Como entrei no curso sem expectativa alguma, posso dizer que 80% da que foi gerada durante a graduação foi atingida.	O medo de falar em público sumiu e terminei um curso um pouco mais confiante de que conseguiria um professor.	Embora eu não tenha percebido um grande aprofundamento no idioma durante o curso, consegui alcançar uma de minhas expectativas ao atuar como professora de inglês por um ano, o que me permitiu desenvolver habilidades práticas na área.
3. Quais das suas expectativas não foram atingidas?	Não consegui me empenhar muito nas disciplinas remotas durante o período da pandemia, isso prejudicou um pouco algumas seguintes.	O curso poderia ter mais vivências em sala de aula além das disciplinas de estágios.	Em questão a grade curricular, senti que algumas matérias não acrescentavam muito para o aluno, e que poderiam ser trocadas.	As expectativas que não foram atendidas estão relacionadas ao aprofundamento do idioma. Ainda não alcancei a fluência desejada, especialmente em compreensão auditiva (listening), e sinto que minha interação oral poderia ser mais

				desenvolvida. No entanto, tenho um bom domínio em leitura, escrita e fala.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das respostas dos participantes acerca das suas expectativas em relação ao curso de Letras-Inglês revelou informações importantes relacionadas às crenças e experiências ao longo da formação desses alunos. Na pergunta 1, podemos perceber que as respostas indicam as expectativas iniciais, como “aprender a língua”, citada por Milena, evidenciam um desejo comum de desenvolver a proficiência em inglês, o que, segundo Barcelos (2001), está ligado a experiências anteriores que moldam e transformam as crenças ao longo do tempo. Além disso, a centralidade atribuída à aprendizagem da língua sugere que, para esses alunos, a competência linguística era vista não apenas como um requisito acadêmico, mas também como um elemento fundamental para sua futura atuação profissional. Assim, percebe-se que as crenças iniciais, ainda que aparentemente simples, carregam significados profundos sobre o papel do curso na formação docente e na constituição de identidades profissionais.

No que tange à pergunta 2, quanto às expectativas atendidas, os discentes destacam avanços em metodologias de ensino e superação de desafios pessoais, como o medo de falar em público (Gabriel), embora ressaltem lacunas no aprofundamento linguístico, especialmente na fluência e compreensão auditiva — o que confirma a ideia de Mastrella (2002) sobre a transformação das crenças com novas vivências. Esses relatos indicam que, embora o curso tenha promovido ganhos significativos na formação didático-pedagógica, a experiência prática com a língua ainda se mostrou insuficiente para atender plenamente às necessidades percebidas pelos estudantes. Tal constatação reforça a importância de uma formação que articule teoria e prática de maneira mais equilibrada, ampliando as oportunidades de imersão e uso ativo do idioma durante a graduação.

Com relação à pergunta 3, acerca das expectativas não atendidas, aponta-se a falta de vivências práticas além do estágio obrigatório (Cecília) e o impacto negativo do ensino remoto no período pandêmico (2020-2021), como observado por Victor. Tais aspectos dialogam com Cordeiro (2020), ao afirmar que ensinar e aprender em tempos de isolamento social foi um grande desafio. É destacado nas respostas que a limitação das práticas presenciais e a adaptação forçada a ambientes virtuais fragilizaram a construção de competências essenciais para o exercício da docência, especialmente no que diz respeito ao uso ativo da língua inglesa em contextos reais. Assim, percebe-se que a ausência de experiências práticas diversificadas compromete não apenas o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também sua autoconfiança e preparo para atuar profissionalmente em situações autênticas de comunicação.

Dessa forma, percebe-se que as crenças dos alunos egressos da Licenciatura em língua inglesa refletem expectativas, experiências e anseios que apontam para a necessidade de aprimoramento nos currículos dos cursos de formação docente, sobretudo no que tange à prática de língua. Como destaca Barcelos (2001), crenças são ideias e pressupostos reformulados pelas experiências vividas. Assim, é possível sugerir a atualização e/ou melhoria do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de licenciatura, com ênfase em imersões linguísticas, parcerias internacionais, eventos em língua inglesa e ampliação da regência, tornando a formação mais eficaz e conectada às demandas atuais do ensino de línguas.

Considerações finais

O presente estudo teve como foco investigar as crenças de alunos egressos do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte. Os objetivos incluíram identificar as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem, refletir sobre suas origens e propor sugestões para a formação docente em Língua Inglesa.

Os dados revelaram a predominância de conteúdos teóricos em detrimento da prática oral em sala de aula, o que pode comprometer o desenvolvimento da competência linguística dos futuros professores. Essa lacuna pode se refletir em dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho, no qual o domínio da língua é essencial para um ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

Com base nesses achados, o estudo propõe um diálogo entre discentes, docentes e gestores para sugerir melhorias no PPC do curso de língua inglesa, visando uma formação mais alinhada às necessidades reais da profissão. Além de contribuir para a reflexão institucional, este trabalho pode servir como referência para pesquisas futuras, especialmente no que diz respeito à revisão curricular em outros cursos de licenciatura.

Outrossim, a pesquisa enfrentou limitações, como o número reduzido de participantes e o tempo restrito para coleta de dados, fatores que limitam a generalização dos resultados. Ainda assim, os achados lançam luz sobre questões relevantes para o fortalecimento e aprimoramento da formação docente e abrem espaço para discussões mais amplas no contexto do ensino superior.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. S. (Ed.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.
- FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.
- GRADDOL, D. **English Next: why global English may mean the end of English as a foreign language**. The British Council. London: The English Company, 2006
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. V. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. **O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. Abingdon, v. 19, p. 317-328, 1987.

PAGANO, A.S.; MAGALHÃES, C. M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. Crenças e ensino de línguas: Reflexões sobre a prática pedagógica. *In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). Crenças sobre aprendizagem de línguas: Reflexões de pesquisadores brasileiros*. Campinas: Pontes, 2005. p. 123-139.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construction. *Review of educational research*, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos. Por uma política prudente e propositiva**. São Paulo, p. 135-157, jul. 2005.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

O DISCURSO POLÍTICO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DE POSTAGENS DA DEPUTADA ERIKA HILTON NO X

Yasmin Soares Martins⁴⁸
Joseane de Souza Oliveira⁴⁹

Resumo

Este artigo, derivado de uma monografia, analisa o discurso político da deputada federal Erika Hilton na rede social X, com foco na inserção de gênero e sexualidade no debate público. Com base nas teorias de Foucault (1995, 1996 e 1999) e Charaudeau (2006), investigamos como a deputada constrói um *ethos* de engajamento e autoridade para dar visibilidade à comunidade LGBTQIAPN+. A pesquisa é qualitativa e descritivo-interpretativa, tendo como *corpus* três postagens feitas entre 2023 e 2024 em seu perfil oficial. Concluímos que sua atuação discursiva fortalece a representação política de grupos historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Erika Hilton; discurso político; gênero e sexualidade.

Abstract

This article, derived from a monograph, analyzes the political discourse of federal deputy Erika Hilton on the social media platform X, focusing on the inclusion of gender and sexuality in public debate. Based on the theories of Foucault (1995, 1996 e 1999) and Charaudeau (2006), we investigate how the deputy builds an *ethos* of engagement and authority to give visibility to the LGBTQIAPN+ community. The research is qualitative and descriptive-interpretative, using as *corpus* three posts published between 2023 and 2024 on her official profile. We conclude that her discursive action strengthens the political representation of historically marginalized groups.

Keywords: Erika Hilton; political discourse; gender and sexuality.

Considerações iniciais

Nos últimos anos, o Brasil e o mundo vêm presenciando uma ascensão do neoliberalismo. No Brasil, podemos perceber esse fenômeno com a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, que conquistou multidões com seu discurso atacando diversas minorias. Diante disso, torna-se necessário a presença de figuras que tenham um embate direto com esses tipos de discurso, tanto para minimizar e extinguir os estigmas gerados em função desses grupos minoritários, quanto para promover direitos a essas pessoas.

Como uma figura proeminente na luta pelos direitos humanos, a deputada Erika Hilton, foi a primeira mulher transexual e preta a ser eleita Deputada Federal no Brasil. Em 2024, Hilton foi a principal representante na discussão sobre a redução da jornada de trabalho 6x1⁵⁰.

⁴⁸ Pós-graduanda em EaD e as Tecnologias Digitais pela Anhuaguera. Licenciada em Letras - Língua Inglesa pela Universidade do Rio Grande do Norte - UERN.

⁴⁹ Pesquisadora/bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN). Mestra em Ensino (POSENSINO). Licenciada em Letras - Inglês (UFERSA).

⁵⁰ A jornada 6x1 é uma jornada de trabalho na qual os trabalhadores passam 6 dias trabalhando para ter o direito de apenas 1 dia de folga.

Com uma trajetória marcada por sua atuação em diversas comissões relevantes no Congresso, a Deputada Federal Erika Hilton tem se destacado como uma voz ativa em questões fundamentais de direitos humanos e igualdade. Ocupando atualmente o cargo de titular das seguintes comissões: Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher; Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial; Comissão de Trabalho.

Levando em consideração o que foi apresentado, temos como objetivo geral analisar o discurso político da Deputada Federal Erika Hilton na rede social X. Para isso, desdobramos os seguintes objetivos específicos: observar como a legisladora se pronuncia em seu perfil sobre questões de gênero e identidade; descrever os recursos discursivos utilizados pela parlamentar para fundamentar sua defesa; e refletir sobre a representatividade da comunidade LGBTQIAPN+⁵¹ nos destaques do perfil oficial da Deputada Federal.

Em vista da breve contextualização do cenário político atual (considerando o ano em que a referida pesquisa foi desenvolvida) e da escolha da Deputada, desenvolvemos as seguintes questões de pesquisa:

- Como a deputada Erika Hilton utiliza seu perfil na rede social X para se posicionar sobre questões de gênero e identidade, especialmente no contexto político atual?
- De que maneira suas postagens refletem seu engajamento com a causa LGBTQIAPN+ e suas visões sobre os direitos das minorias de gênero?
- Quais recursos discursivos são empregados pela deputada na construção das postagens para articular sua defesa das causas LGBTQIAPN+ em seu discurso político?

Desse modo, nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que pretendemos observar como fenômenos discursivos e sociais acontecem em um contexto real. Paiva (2019) traz Flick (2007, p. ix), descrevendo que as pesquisas qualitativas visam "compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas".

O *corpus* do estudo é constituído por 3 publicações feitas pela Deputada Federal Erika Hilton, na sua conta oficial (@ErikakHilton) na rede social X, na seção de destaques de seu perfil oficial⁵², relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+. A escolha pela atual deputada se baseia na sua relevância política e sua identificação com a causa LGBTQIAPN+, enquanto a rede social foi selecionada por sua crescente importância como ferramenta de comunicação política, permitindo, como afirmam Andrés e Uceda (2011), uma aproximação entre cidadãos e políticos e possibilitando a troca direta de informações entre ambas as partes.

Isto posto, este artigo está dividido em quatro seções: as considerações iniciais, que apresentam o objetivo do trabalho e situam o leitor sobre o que será abordado; a seção intitulada "O discurso político nas redes sociais", que traz o aporte teórico utilizado para desenvolver a análise; a seção de análise, dedicada à análise do conteúdo; e, por fim, as considerações finais, que apresentam os principais achados deste estudo.

⁵¹ Sigla usada para denominar as pessoas que não se encontram dentro da heteronormatividade e cisgeneridade. "Heteronormatividade é um sistema hegemônico de normas, discursos e práticas que constrói a heterossexualidade como natural e superior a todas as outras expressões de sexualidade." (Robinson, 2016, p. 1. Tradução nossa).

⁵² Dados recolhidos no dia 03 de novembro de 2024.

O discurso político nas redes sociais

Ao abordar a relação entre poder e constituição do sujeito, Foucault (1995) discute com frequência a noção de sujeito assujeitado. Essa teoria diz respeito ao processo de se tornar sujeito, mas a todo momento é interpelado com a ideologia da sociedade em que vive. Ou seja, o assujeitamento e o se tornar sujeito, são processos que estão sempre interligados, pois para se tornar um sujeito para a sociedade, é preciso seguir suas regras. Tendo isso em vista, é importante levantar o questionamento de quem dita essas regras e porque as dita.

Nessa linha de raciocínio, o referido autor introduz o conceito de **processos de exclusão**, que abordam exatamente **o que, onde, como e por quem** determinados discursos podem ser enunciados, Foucault (1996) apresenta também como essas falas são validadas. Dentro desses processos de exclusão, Foucault (1996) apresenta a **interdição**, que regula os discursos, como se fosse um processo de refinação, no qual apenas os discursos que seguem aquilo que as normas da sociedade são permitidas, e somente no momento apropriado para isso.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (1996) divide ainda a interdição em três dimensões, o **tabu do objeto**, que são os assuntos considerados sensíveis; o **ritual da circunstância**, que se refere ao contexto em que os discursos podem ser propagados, os espaços e os interlocutores; e o **direito do privilegiado**⁵³ que se refere ao grupo seletivo de pessoas que pode tratar desses assuntos considerados delicados, esse grupo envolve, autoridades que detêm poder político, intelectual ou social.

Considerando os conceitos de assujeitamento e interdição, é importante entender como as minorias sexuais foram silenciadas na história, e como isso pode afetar na forma em que elas são ouvidas e percebidas em uma sociedade que ainda as exclui e coloca suas vidas em risco.

A tese de Foucault é que a sexualidade foi inventada como um instrumento-efeito na expansão do biopoder. Ele não contesta, realmente, a cronologia histórica padrão, que vê uma mudança no século XVIII, e especialmente no século XIX, de uma sexualidade, que é relativamente livre, um aspecto indiferenciado da vida cotidiana, para outra, que é controlada e vigiada. (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 185)

Isto posto, Silva (*et al.* 2015) aponta a transição do século XVIII para o XIX como o marco da ascensão da burguesia com a revolução industrial, que deu início ao sistema econômico capitalista. Foucault associa a expansão do biopoder com a ascensão do capitalismo. Tendo em vista que, a partir desse momento, diferente das épocas anteriores da nossa sociedade, o poder não seria usado para matar as pessoas, mas sim, controlá-las com o intuito de torná-las submissas, e como consequência, mais produtivas.

Nesse contexto, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 188) retomam a concepção de Foucault sobre a distinção entre sexo e sexualidade. Segundo essa leitura, o sexo está vinculado à “questão familiar”, ou seja, à reprodução; já a sexualidade diz respeito aos desejos, aos prazeres do corpo e às práticas sexuais, sendo tratada por Foucault como uma “questão individual”. Assim como outras práticas sociais, Foucault (1999) aponta que o controle da sexualidade também foi utilizado como uma forma de aumentar a produtividade dos trabalhadores.

⁵³ Os termos destacados se referem aos processos de exclusão que Foucault (1996) aborda em seus textos.

Por sua vez, Butler (2018), propõe uma distinção entre sexo e gênero. Para a autora, o sexo está relacionado a critérios biológicos que delimitam o masculino e o feminino, como os órgãos genitais, os cromossomos e os hormônios. Já o gênero e sua expressão, é compreendido como uma construção social, moldada por normas culturais, políticas e históricas.

Mesmo sendo uma construção social, o gênero ainda é atrelado a critérios biológicos, que determinam comportamentos distintos para pessoas designadas como femininas ou masculinas. Quem atravessa essas linhas acaba caindo em um lugar de exclusão, já que a construção do gênero segue normas impostas socialmente. As pessoas LGBTQIAPN+ rompem essas barreiras, pois desafiam o binarismo de gênero, o que as coloca à margem daquilo que é considerado “normal”.

Nesse contexto, ao transgredirem as normas socialmente impostas acerca da configuração familiar, as pessoas LGBTQIAPN+ desafiam as estruturas de poder que buscam naturalizar formas únicas de existência. Essa transgressão, no entanto, não deve ser vista como ameaça, mas como afirmação de diversidade. Por isso, é fundamental que figuras públicas se posicionem e usem sua visibilidade para dar voz a essas identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Considerando que esses grupos são frequentemente silenciados ou marginalizados socialmente, torna-se essencial que figuras públicas assumam um papel de representação e visibilidade. É nesse ponto que o discurso político ganha relevância. Para compreender como se constrói essa relação entre político e população, Charaudeau (2006) apresenta as condições de credibilidade, que dizem respeito à capacidade do político convencer o público por meio da construção de sua imagem discursiva.

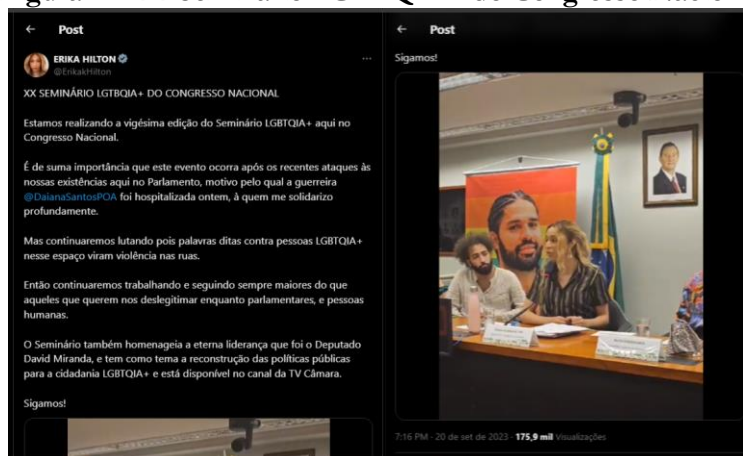
Sob essa visão, Charaudeau identifica quatro tipos de *ethos* que compõem essa dimensão do discurso político: o *ethos* de lucidez, no qual o político demonstra empatia e conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pela população; o *ethos* de engajamento, em que expressa sua disposição em agir e contribuir com mudanças; o *ethos* de autoridade, no qual se apresenta como alguém capaz de promover transformações concretas; e o *ethos* de virtude, no qual procura se mostrar como uma figura ética, honesta e comprometida com o bem coletivo.

Diante disso, observa-se que os discursos sobre gênero e sexualidade estão diretamente ligados a relações de poder. Nesse cenário, o discurso político, especialmente nas redes sociais, torna-se uma ferramenta importante de visibilidade e representação. Com base nos aportes apresentados, a análise que segue busca compreender como essas estratégias discursivas são mobilizadas em relação à população LGBTQIAPN+.

Resultados e discussão

Em consonância com Foucault (1996), a Deputada Federal Erika Hilton, enquanto figura pública, integra um conjunto restrito de indivíduos competentes a se pronunciar sobre temas sensíveis. A partir dessa posição, ela rompe com certos processos de exclusão, conferindo visibilidade a grupos historicamente marginalizados.

Figura 1 – XX Seminário LGBTQIA+ do Congresso Nacional



Fonte: @ErikakHilton na rede social X

A primeira publicação analisada (FIGURA 1), se trata de um post, publicado em 20 de setembro de 2023, em que a Deputada Federal Erika Hilton aborda a importância do XX Seminário LGBTQIA+ do Congresso Nacional. Esse seminário promove um debate sobre as vivências da comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil.

Mas **continuaremos** lutando, pois palavras ditas contra pessoas LGBTQIA+ nesse espaço viram violência nas ruas. Então **continuaremos** trabalhando e seguindo sempre maiores do que aqueles que querem nos deslegitimar enquanto parlamentares, e pessoas humanas (Hilton, 2023a, grifo nosso).

No recorte acima, podemos perceber o uso da primeira pessoa do plural como estratégia de se incluir na causa, enquanto parte do grupo minoritário, e enfatizando sua vontade de lutar junto desse grupo, fazendo uso do *ethos* de engajamento para mostrar que atua em prol da causa.

Com relação ao vídeo, a deputada usa também de suas gesticulações e sua voz para demonstrar a importância desse seminário e toda sua compreensão das dificuldades dos corpos LGBTQIAPN+ na sociedade brasileira.

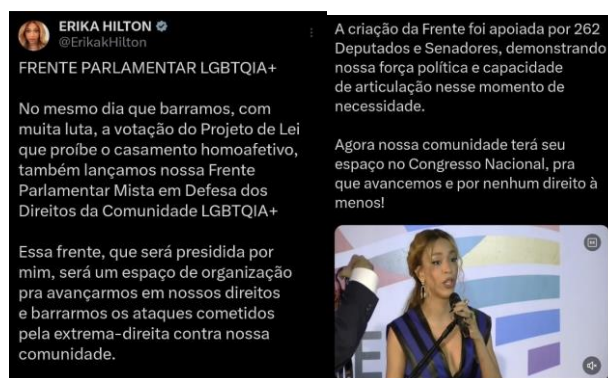
[...] Esse seminário que ocorre aqui, este ano, ocorrerá no ano seguinte, nós estaremos aqui ocupando com nossos corpos esta casa. Ele reflete o trabalho árduo e constante que nós devemos ter na construção de uma perspectiva de futuro mais possível, futuro aonde nossos corpos não sejam apenas retratados através da mazela, do ódio, da violência, da combatividade [...] (Hilton, 2023a, grifo nosso).

Neste recorte, a deputada apresenta o uso do *ethos* de lucidez, para demonstrar que compreende toda a dificuldade que a sua comunidade atravessa na luta pela sua existência. Essa compreensão também parte de um lado pessoal da deputada, pois a mesma se encontrou nessas vulnerabilidades e espera que outras pessoas não precisem passar por isso. Isso pode ser visto no recorte abaixo:

Nós somos parte da sociedade brasileira, e diferente daquilo que dizem eles, baseado em dados que são vozes das suas cabeças, **nós temos** cada vez mais disputado uma narrativa na sociedade para que a sociedade compreenda, trabalhe, lide com a comunidade LGBTQIA+, de forma humanizada, respeitosa, porque no fim do dia, o que **nós estamos** clamando, o que **nós estamos** buscando e o que **nós estamos** construindo, é o reconhecimento da nossa humanidade, que é constantemente roubada, no primeiro país do mundo que ainda **nos** mata das formas mais perversas, mais cruel (Hilton, 2023a, grifo nosso).

Nessa publicação, percebemos como a deputada recorre aos *ethos* de lucidez e de engajamento, apresentando-se como alguém que compreende profundamente as dificuldades enfrentadas por essa comunidade e que se posiciona como uma das agentes comprometidas em transformar essa realidade ainda marcada pelo ódio.

Figura 2 – Frente Parlamentar LGBTQIA+



Fonte: @ErikakHilton na rede social X

O segundo *post* (FIGURA 2), publicado em 21 de setembro de 2023, se trata de um recorte no qual a deputada debate sobre a Frente Parlamentar LGBTQIA+. Assim como apresentado na publicação, a Frente Parlamentar LGBTQIA+ visa lutar pelo direito da comunidade LGBTQIAPN+, promovendo direitos igualitários para todos.

No trecho seguinte a deputada menciona brevemente a Frente Parlamentar que ela e outros aliados criaram e o objetivo dessa causa: “[...] será um espaço de organização pra **avançarmos** em **nossos direitos** e **barrarmos** os ataques cometidos pela extrema-direita contra **nossa** comunidade” (Hilton, 2023b, grifo nosso). Podemos perceber que, assim como a publicação anterior, a deputada usa dos verbos conjugados no singular cria um diálogo da Erika Hilton enquanto uma pessoa pública, que está como membro dessa frente e a Erika Santos Silva, a mulher trans em uma sociedade brutal no que diz respeito da existência de pessoas LGBTQIAPN+.

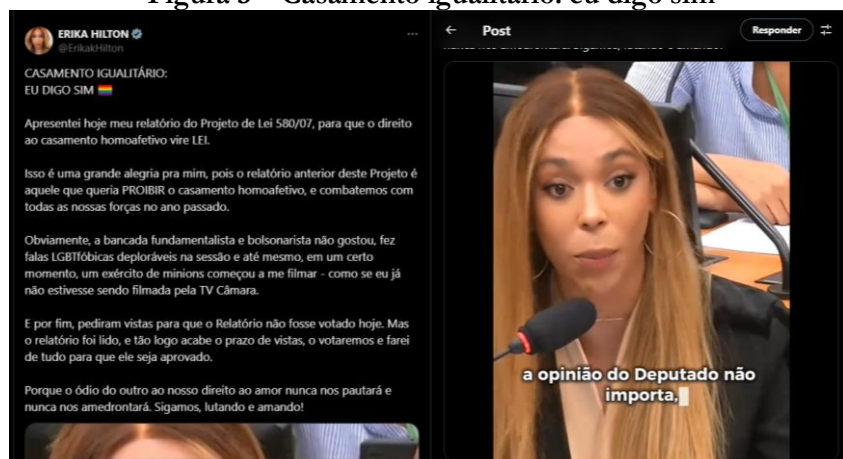
Em seguida, a deputada fala sobre as vivências das pessoas transexuais, em seu caso, em um ponto privilegiado, mas que ainda assim, sofre diversas ofensas e ataques discriminatórios.

[...] Se **nós**, com o espaço que **temos**, no espaço que **ocupamos**, **ouvimos**, sem o menor tipo de pudor, os mais diversos tipos de ataques, cotidianamente, o que não acontece com aquela jovem travesti que foi expulsa de casa, que tá nas esquinas? que tá abandonada? Que não reconhece os seus direitos? É por elas que **nós estamos** aqui, é por aquelas que tombaram e não puderam chegar até aqui, e é por elas que ainda estão lá tombando, que **nós estamos** aqui, **seguiremos** aqui. **Seguiremos** de pé, **seguiremos organizadas**, **seguiremos mobilizadas** (Hilton, 2023b, grifo nosso).

Mesmo ocupando um cargo de visibilidade, a deputada relata ser alvo de ofensas, o que a leva a refletir sobre as violências ainda mais intensas que podem estar sendo sofridas por aqueles que não possuem a mesma visibilidade. Se mostrando ciente das batalhas que ainda são enfrentadas pela população LGBTQIAPN+ no Brasil.

Nessa mesma publicação, podemos ainda perceber implicitamente como a deputada expressa a sua vivência enquanto uma pessoa transexual, se mostrando conhecedora da causa e para além, expondo sua missão de continuar de pé para enfrentar essas dificuldades que são impostas para pessoas como ela e para promover, enquanto deputada, os direitos que todos merecem. Com isso, é perceptível a presença do *ethos* de lucidez, engajamento e autoridade.

Figura 3 – Casamento igualitário: eu digo sim



Fonte: @ErikakHilton na rede social X

A publicação da figura 3, foi publicada no dia 13 de agosto de 2024. A postagem acima é referente ao debate que estava ocorrendo na Câmara dos Deputados, localizada na Praça dos Três Poderes, em Brasília, acerca do casamento igualitário. O Projeto de Lei 580/07, de autoria do Deputado Federal Clodovil Hernandez, apresentado em 2007, ainda está em discussão. O objetivo do PL (Projeto de Lei) debatido é alterar a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para dispor sobre o contrato civil de união homoafetiva.

Na parte escrita da publicação, a deputada já demonstra para os seus seguidores seu engajamento com a pauta debatida quando se coloca como apoiadora do casamento igualitário e fala “CASAMENTO IGUALITÁRIO: EU DIGO SIM 🇺🇲”. No vídeo a deputada expressa sua felicidade em fazer parte desse debate, podemos ver isso no trecho a seguir: “Isso é uma grande alegria pra mim, pois o relatório anterior deste Projeto é aquele que queria PROIBIR o casamento homoafetivo, e **combatemos** com todas as **nossas** forças no ano passado” (Hilton, 2024, grifo nosso). Nas partes grifadas, percebemos que Hilton se coloca dentro da causa quando faz o uso da primeira pessoa do singular.

Outro trecho que a deputada demonstra sua luta pela causa discutida, se encontra ainda na legenda da publicação, quando ela fala “[...] o **votaremos** e **farei** de tudo para que ele seja aprovado. Porque o ódio do outro ao **nosso** direito ao amor nunca **nos** pautará e nunca **nos** amedrontará. **Sigamos**, lutando e amando!” (Hilton, 2024, grifo nosso). Novamente o uso da primeira pessoa do plural se faz presente em suas falas, que a coloca enquanto uma pessoa que se insere na luta, demonstrando seu engajamento e pertencimento com a causa, mostrando seu *ethos* de engajamento.

Em vista do exposto, nas publicações analisadas da Deputada Federal Erika Hilton, podemos perceber seu constante posicionamento como agente de mudança na defesa da causa LGBTQIAPN+, evidenciando engajamento e determinação na luta por direitos dessa comunidade historicamente invisibilizada. O uso do *ethos* de engajamento, autoridade e lucidez reforça essa postura, pois, ao se apresentar como parte da luta, a deputada se aproxima daqueles que representa. Sua presença na política destaca o papel estratégico das redes sociais como ferramentas de visibilidade e mobilização, uma vez que, o discurso político atinge novos públicos e mantém vivas pautas historicamente marginalizadas no debate público.

Considerações finais

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar o discurso político da Deputada Federal Erika Hilton na rede social X, observando como ela se posiciona em relação às questões de gênero e identidade. Para isso, identificamos os recursos discursivos que fundamentam sua atuação política e refletimos sobre a representatividade da comunidade LGBTQIAPN+ nos destaques de seu perfil oficial.

A análise revelou que Erika Hilton constrói um *ethos* de engajamento, autoridade e lucidez, apresentando-se como parte da causa e como voz ativa na luta por direitos. O uso da primeira pessoa em suas postagens reforça sua identificação com o grupo que representa e evidencia um compromisso político com a visibilidade e inclusão da população LGBTQIAPN+ no debate público.

Concluimos, portanto, que o discurso da deputada nas redes sociais funciona como ferramenta de resistência e afirmação. Através de uma atuação discursiva consciente e estratégica, Erika Hilton rompe com o silenciamento historicamente imposto a corpos dissidentes e reafirma o papel da linguagem como instrumento de transformação e conquista de direitos.

Referências

- ANDRÉS, Roberto Rodríguez; UCEDA, Daniel Ureña. Diez razones para el uso de Twitter como herramienta en la comunicación política y electoral. *In*: VALLVEY, Fernando Martínez. **Comunicación y Pluralismo**. 10. ed. Salamanca: Universidade Pontificia de Salamanca, 2011. cap. 6, p. 89-116.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. O Discurso Político. *In*: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William (org.). **Análise do Discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, 2006. p. 251-267.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p. ISBN 8521801580.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p. ISBN 855013592.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber**. 13. ed. [s.l.] Edições Graal, 1999. *E-book*.

- HILTON, Erika. CASAMENTO IGUALITÁRIO: EU DIGO SIM 🚩[...]. [s.l.], 13 de ago. 2024. X: @ErikakHilton. Disponível em: <https://x.com/ErikakHilton/status/1823473710738866419>. Acesso em: 03 de nov. 2024.
- HILTON, Erika. FRENTE PARLAMENTAR LGBTQIA+[...]. [s.l.], 21 de set. 2023b. X: @ErikakHilton. Disponível em: <https://x.com/ErikakHilton/status/1704911225778229485>. Acesso em: 03 de nov. 2024.
- HILTON, Erika. XX SEMINÁRIO LGTBQIA+ DO CONGRESSO NACIONAL [...]. [s.l.], 20 de set. 2023a. X: @ErikakHilton. Disponível em: <https://x.com/ErikakHilton/status/1704620622339354951>. Acesso em: 03 de nov. 2024.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p. ISBN 978-85-7934-169-4.
- ROBINSON, Brandon Andrew. Heteronormativity and homonormativity. **The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies**, [s. l.], ed. 1, 3 nov. 2024. DOI 10.1002/9781118663219.wbegss013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118663219.wbegss013>. Acesso em: 13 out. 2024.
- SILVA, Jose Adailton Barroso; VIEIRA, José Daniel; GRAÇA, Rogério Freire; RODRIGUES, Auro Jesus. Uma breve história sobre o surgimento e desenvolvimento do capitalismo. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 125–137, 2015. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/cadernohumanas/article/view/1950>. Acesso em: 28 set. 2024
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025