



Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i8>



< VOL. 4 NÚM. 8 2026 >



il mondo difficile · Bruno Catalano ©

EDUCAÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM



 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Editorial - A presente edição reúne artigos que, embora situados em campos distintos, convergem para uma mesma tese, a saber, a educação é uma prática ética, crítica e socialmente comprometida. No cárcere, na escola e no ensino de línguas, os textos evidenciam que ensinar implica acolher sujeitos concretos, atravessados por desigualdades, violências e silenciamentos, e criar condições para que possam falar, aprender existir e reexistir.

No contexto prisional, lemos sobre a urgência de ações voltadas ao fortalecimento da subjetividade através da produção de narrativas autobiográficas como forma de ressignificar experiências de sofrimento. A leitura, nesses textos, não aparece como atividade acessória, mas como prática humanizadora e anticolonial, capaz de abrir fissuras na lógica disciplinar e de transformar a cela em espaço de hospitalidade, cuidado e reinvenção de si. Isso implica em sensibilidade e a atenção às inúmeras vulnerabilizações de pessoas em privação de liberdade quais dimensões centrais de uma práxis educacional mais equitativa e pautada pela justiça social.

No ambiente escolar, a convivência ética e a avaliação surgem como contrapontos a modelos classificatórios e excludentes. Sobre convivência escolar lemos que o racismo e o desengajamento moral não são desvios pontuais, mas mecanismos cotidianos de desumanização, exigindo uma educação antirracista capaz de sustentar o pacto civilizatório e a dignidade das adolescências.

Outros textos salientam que é preciso dialogar criticamente com as TDICs e a inteligência artificial, reconhecendo textos digitais como objetos legítimos de ensino e os multiletramentos como condição para uma aprendizagem significativa. Também os discursos sobre a harmonização estética revelam tensões semelhantes entre autonomia e normatização. Ao analisar como a beleza é discursivamente construída, aprendemos sobre a força dos dispositivos de poder que regulam corpos e subjetividades, naturalizando padrões e desigualdades sob a linguagem da liberdade e do bem-estar.



Em conjunto, os manuscritos deste número reafirmam que educar é intervir no real com responsabilidade crítica, promovendo saberes, relações e práticas orientadas pela justiça social, pelo respeito à diversidade e pela transformação humana.

Capa - *Il mondo difficile*, obra de Bruno Catalano®, traduz visualmente o conjunto de ideias no editorial. A figura fragmentada, suspensa entre presença e ausência, sugere um sujeito em trânsito, marcado por perdas, deslocamentos e incompletude, mas ainda em movimento. Como nas produções enviadas, o corpo não aparece como unidade estável, pois ele é atravessado por cortes, faltas e pressões externas, mas continua carregando sua história e sua resistência. Nesse sentido, essa imagem funciona como metáfora da condição contemporânea narrada pelos textos, a saber, pessoas racializadas, encarceradas, migrantes, etc. são frequentemente empurradas para margens sociais que as fragmentam, mas não as anulam. O vazio deixado no corpo escultórico também pode ser lido como espaço de memória, voz e reexistência, isto é, o mesmo espaço que a leitura, a escuta e a convivência ética tentam reabrir.





Os Tipos de Avaliação e Suas Contribuições Para o Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Avaliar é uma ação inerente à experiência humana que está formalmente estruturada no ambiente escolar como uma prática pedagógica intencional. No ensino de Língua Inglesa, conhecer e refletir sobre os modelos avaliativos se torna relevante para que abordagens classificatórias possam ser aprimoradas ou superadas. Assim, este artigo busca compreender os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e analisar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica brasileira, especificamente para o ensino de inglês. Por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores referenciais e documentos oficiais, o estudo examina como a articulação consciente entre essas modalidades pode reorientar a prática avaliativa. Os resultados apontam que, embora a avaliação somativa ainda predominante limite o desenvolvimento de competências comunicativas integrais, a valorização das funções diagnóstica e formativa se apresenta como um caminho viável para aliar a avaliação a um projeto mais reflexivo e inclusivo para o ensino da língua.

Palavras-chave: avaliação escolar, língua inglesa, educação básica, ensino e aprendizagem.

Abstract: Evaluating is an action inherent to human experience that is formally structured in the school environment as an intentional pedagogical practice. In English language teaching, knowing and reflecting on assessment models becomes relevant so that classificatory approaches can be improved or overcome. Thus, this article aims to understand the types of assessment (diagnostic, formative, and summative) and analyze their contributions to the teaching and learning process in Brazilian basic education, specifically for English teaching. Through qualitative bibliographic research, based on reference authors and official documents, the study examines how the conscious articulation between these modalities can reorient assessment practice. The results indicate that, although the still predominant summative assessment limits the development of comprehensive communicative competencies, the valorization of diagnostic and formative functions presents itself as a viable path to align assessment with a more reflective and inclusive pedagogical project for language teaching.

Keywords: educational assessment, english language, basic education, teaching and learning.



Vander Aparecido de Castro

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil
Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia

 <https://orcid.org/0000-0002-8705-2852>

 vandercastropsicopedagogo@gmail.com

Recebido em 28/12/2025

Aceito em 12/02/2026

Publicado em 28/02/2026

Introdução

A avaliação no contexto educacional se mostra como um mecanismo que acompanha a relação entre o ensino e a aprendizagem, podendo ser entendida tanto como instrumento de verificação quanto como prática orientadora da ação pedagógica. Na educação básica do Brasil, suas concepções carregam marcas de um percurso histórico que parecem tentar evoluir de formatos examinatórios e excludentes para abordagens que procuram integrar aferição e formação de maneira processual. No caso específico do ensino de língua inglesa, a aplicação das teorias avaliativas expõe seus próprios desafios, marcados pelo distanciamento entre preceitos legais, realidades escolares e a busca por uma aprendizagem linguística significativa. Discutir tais desafios se faz relevante na medida em que a avaliação, quando compreendida em sua pluralidade, pode influenciar a qualidade do ensino ofertado e a experiência discente.

Nesse sentido, este estudo se justifica pela necessidade de se problematizar modelos avaliativos hegemônicos que, no cotidiano escolar, muitas vezes se reduzem a instrumentos classificatórios, pouco dialogando com as particularidades do ensino de línguas. A reflexão proposta pode interessar principalmente a professores da educação básica, coordenadores pedagógicos e pesquisadores da área de linguística aplicada, na medida em busca de referências para repensar suas práticas. Além disso, o artigo busca colaborar com a discussão acadêmica sobre políticas avaliativas, sugerindo que a escolha consciente do tipo de avaliação é um ato pedagógico e político.

Diante desse quadro, o presente artigo objetiva compreender os principais modelos avaliativos e examinar suas implicações para o ensino e a aquisição da Língua Inglesa na rede pública brasileira. Para tanto, propôs-se listar os três tipos mais usuais de avaliação na educação básica (diagnóstica, formativa e somativa); revisitar criticamente a construção histórica da avaliação escolar; e identificar potencialidades e obstáculos na aplicação desses modelos à disciplina de inglês. Almejou-se responder, portanto, à seguinte questão: de que maneira os tipos de avaliação podem contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem de língua inglesa nas escolas brasileiras?

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, mediante consulta a fontes bibliográficas secundárias, abrangendo autores referenciais da área educacional e estudiosos do ensino de línguas, além de documentos normativos nacionais. A organização do texto inclui, após esta introdução, a exposição metodológica, o desenvolvimento temático em três seções (histórico da avaliação, tipologia avaliativa e avaliação no ensino de inglês),

seguido por análise discursiva e encerramento conclusivo. Como antecipação interpretativa, observa-se que a articulação consciente entre as modalidades avaliativas, com maior espaço para as funções diagnóstica e formativa, pode oferecer caminhos para transformar a avaliação em instrumento de reflexão contínua e apoio ao desenvolvimento linguístico dos alunos.

Metodologia

Relacionando as finalidades estabelecidas para esse estudo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois o texto “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41).

Para alcançar tais finalidades, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de fontes secundárias, ou seja, o molde de pesquisa em questão é aquele que se desenvolve, segundo Gil (2008, p. 50), “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, possibilitando ao explorador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia se pesquisar diretamente”. Ainda, quanto à natureza da coleta de dados, a pesquisa tem caráter qualitativo, onde sua escolha se justifica por buscar “descrever, compreender e explicar determinado objeto de estudo” (Silveira & Córdova como citado em Sakata, 2019, p. 24).

A investigação foi desenvolvida como atividade integrante da disciplina *Evaluación Educativa*, do programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación* da *Universidad Leonardo da Vinci*. O ponto de partida foi a questão que orienta este artigo (Quais são os tipos de avaliação e suas contribuições para o progresso de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica brasileira?) e, a partir desse questionamento, deu-se início à construção do *corpus* de análise.

A composição das referências seguiu um caminho duplo: inicialmente, partiu-se dos textos basilares indicados para o estudo da temática na mencionada disciplina, os quais ofereceram o arcabouço conceitual inicial sobre avaliação educacional; paralelamente, para ampliar e especificar a discussão sobre a avaliação no ensino de língua inglesa, realizou-se uma busca direcionada na plataforma Google Acadêmico Labs, no qual o procedimento adotado consistiu em inserir a pergunta de pesquisa, na íntegra, na ferramenta de busca. Foram então selecionados os dez resultados considerados relevantes por apresentarem aderência direta ao binômio “avaliação” e “ensino de língua inglesa” no contexto brasileiro. Esse critério de pertinência, embora seletivo, buscou focalizar

a discussão em estudos que tratassem da aplicação prática das teorias avaliativas na disciplina em questão.

A análise do material coletado não visou uma abordagem exaustiva ou quantitativa, mas sim um exame interpretativo e crítico em que o trabalho de leitura e fichamento permitiu identificar convergências, divergências e lacunas nas discussões dos autores consultados, sempre em diálogo com os objetivos traçados para esta investigação. Dessa forma, a metodologia empregada se mostrou razoável para oferecer um panorama das discussões acadêmicas sobre o tema, reconhecendo que o olhar crítico do pesquisador é parte constitutiva na organização e na interpretação das fontes levantadas.

Desenvolvimento

Avaliação: Breve percurso

Epistemologicamente, o vocábulo avaliar advém da composição latina *a-valere*, traduzindo um ato de atribuir valor a determinado objeto ou atitude que pode receber qualificações tanto positivas, quanto negativas (Luckesi, 1998). Tal procedimento, mantido seu valor significativo proximal na atualidade, define-se como um julgamento sobre determinadas informações que apoiam tomadas de decisão na esfera profissional e também pessoal, cotidiana. Afinal, o ser humano avalia o tempo todo, até mesmo quando julga se o seu café está adoçado o suficiente.

Sobre a avaliação formal, Santos (2008) explica que os primeiros vestígios do exame remontam à burocracia chinesa, cerca de 1200 a.C., servindo inicialmente para fins seletivos no serviço público; apenas durante o século XVII é que ocorreu discussões para a institucionalização educativa, cindida entre correntes opostas: Comenius defendia um espaço propício ao aprendizado, enquanto La Salle priorizava vigilância e supervisão permanente. Luckesi (2022) explica que foi no século XIX que as escolas adotaram amplamente a lógica examinadora, vinculando currículos às necessidades sociais, criando um direcionamento que passou a dominar às escolas, o qual o autor chama de “pedagogia do exame”.

Ao atingir o século XX, surgiram instrumentos científicos destinados a mensurar a inteligência humana através do quociente intelectual com contribuições de Ralph Tyler, considerado precursor da avaliação sistêmica, o qual defendeu entre 1930 e 1945 um ensino pautado por objetivos

pré-definidos (Silva & Silva, 2012). Sob esta ótica positivista, o vocábulo avaliação se une gradualmente ao conceito anterior para camuflar funções dominadoras sob uma imagem acadêmica em uma abordagem behaviorista que tratava sujeitos como máquinas, buscando padrões comportamentais sem respeitar individualidades.

Em um contexto local, no Brasil, esse percurso se inicia em 1549 com os jesuítas, cujo documento *Ratio Studiorum* impunha exames rígidos e punitivos com práticas que valorizavam a presença física, tempo cronometrado e silêncio absoluto de alunos passivos (Santos, 2008; Barbosa & Viana, 2015). Para as referidas autoras, após a expulsão da ordem religiosa, no ano 1759, pelo Marquês de Pombal, as reformas pombalinas mantiveram métodos similares, apesar da tentativa de mudança para um sistema laico; somente com a Proclamação da República é que se verificou uma organização mais sistemática destas aferições escolares.

Em 1930, conforme Canela Dias (2016), o movimento da Escola Nova propôs que o educando assumisse um papel ativo no seu crescimento, com possibilidades de novos vieses para o entendimento avaliativo escolar. Todavia, o advento tecnicista constatado enfaticamente durante a Ditadura Militar brasileira resgatou preceitos behavioristas baseados em múltipla escolha e eficácia produtiva, mesmo que alterassem a designação do ato de avaliar na escola.

Em meados da segunda metade do século XX, o termo “teste” é substituído pelo termo “avaliação”, empregado primordialmente pela administração científica por ser uma palavra que expressava neutralidade, imagem acadêmica e insight de controle. Neste momento, surge a pedagogia tecnicista que se difundiu na educação como tecnicismo educacional. Esse movimento educacional era inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, buscando relacionar a educação com as exigências industriais e tecnológicas da sociedade (Santos, 2008, p. 3).

Assim, o percurso histórico da avaliação, desde o século XIX, num momento anterior às contribuições sistemáticas de Ralph Tyler indo até o modelo avaliativo positivista atual, segundo Stufflebeam e Shinkfield (conforme citado em Sobrinho, 2003), pode ser classificado em cinco períodos básicos: 1º período - Pré-Tyler; 2º período - Tyler; 3º período - Era da inocência; 4º período - Era do realismo; e 5º período - Era do profissionalismo/ Era da negociação. Estes últimos demonstram o modelo de avaliações como a Provinha Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE (4º período), e exames mais inclusivos (5º período), com uma maior participação dos envolvidos, sem deixar de levar em conta o contexto e as circunstâncias éticas, políticas e culturais.

A partir disso, mesmo que as estratégias avaliativas possam ser concomitantes, os períodos elencados demonstram que as perspectivas de avaliação não são estáveis, levando ao ponto que é enfatizado por Silva e Silva (2012, p. 3) de que não há neutralidade nesse processo, isso por que a prova/avaliação é o “resultado de escolhas e de visões de mundo das pessoas que a elaboram e ela sempre será uma aproximação e uma interpretação por seu objeto, o processo de aprendizagem, ser de caráter amplo”.

Destarte, na seara de uma avaliação que abrange as especificidades de cidadãos do século XXI, considerando também as contribuições basilares anteriores, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) especifica que se deve entender a avaliação como “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 2023, p. 20). Para tanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) estabelecem que a avaliação do aluno, realizada pelo professor e pela escola, redimensiona a ação pedagógica e “deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2013, p. 123).

O percurso histórico da avaliação escolar, portanto, não se apresenta como uma linha reta de evolução, mas como um campo de tensões e reinterpretações, marcado por influências políticas, pedagógicas e sociais. Da rigidez examinatória herdada dos séculos passados até os preceitos de continuidade e caráter formativo previstos nas atuais diretrizes nacionais, o que se observa é uma constante reelaboração do ato de avaliar. Esse pano de fundo histórico fornece elementos para compreender as práticas que ainda hoje predominam em muitas salas de aula, onde modelos muitas vezes convivem em conflito. Compreender essa trajetória permite questionar a suposta neutralidade dos instrumentos avaliativos e abre espaço para discutir sua aplicação concreta.

Avaliação: Adjetivações classificatórias (diagnóstica, formativa e somativa)

Na perspectiva da tipologia avaliativa, considerando uma postura anterior, durante e ao final do percurso avaliativo, Pádua e Ávila (2017) defendem três formas distintas para se avaliar o aluno, podendo ser a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica, segundo Lucena (2006), atua com finalidade de compreender os conhecimentos iniciais, identificando lacunas antes de novas instruções, permitindo reorientar experiências para produzir resultados superiores e, quando realizada sob uma ótica progressista, pode

se tornar inclusiva, acolhendo o sujeito em sua totalidade. Santos (2008), citando Luckesi (2002), compara o referido gesto diagnóstico ao exame médico, o qual deve identificar a enfermidade pedagógica visando aplicar o remédio necessário ao avanço.

Logo, como a própria nomenclatura sugere, quer-se fazer um diagnóstico, verificar a real situação do aluno para conhecer em que ponto ele se encontra em relação ao nível de conhecimento esperado, gerando instrumentos e informações para o professor prosseguir, reelaborar e organizar seu trabalho. Para Filho et al. (2012), a avaliação diagnóstica aparece como estratégia para identificar conhecimentos prévios, dificuldades, causas de problemas e necessidades de planejamento; a proposta é que essa modalidade ajude o professor a levantar dados desde o início do ano letivo para orientar disciplinas posteriores.

A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (Brasil, 2013, p. 76).

Já a vertente formativa é realizada durante o desenvolvimento de um programa, ou seja, não está ligada a um momento específico e tem foco em acompanhamento dinâmico da evolução do aluno, cotidianamente. Esse modelo avaliativo é apresentado por Filho et al. (2012) como um acompanhamento contínuo, interessado em compreender o funcionamento cognitivo do aprendiz, valorizando erros como indicadores de estratégias e representações, afastando-se de práticas restritas à memorização e se aproximando de perspectivas inclusivas de aprendizagem.

Esta metodologia fornece retroalimentação constante, possibilitando o ajuste de estratégias didáticas enquanto as lições decorrem, com intuito de informar os atores envolvidos sobre o estágio presente (Univesp, 2013). Nessa visão, o aluno é avaliado durante todo o percurso de aprendizagem, não apenas em momentos isolados, sendo que suas diversas ações são consideradas e validadas nesse trajeto.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo (Brasil, 2013, p. 123).

Adiante, o modo somativo, também designado ferramenta terminal ou classificatória, ocorre ao fim das etapas curriculares visando aferir rendimentos conclusivos, com intuito de quantificar um valor e reprovar ou aprovar determinado objeto. Sua proposta reside na classificação burocrática, servindo primordialmente para processos seletivos ou certificações.

Santos (2008) condena esta prática por ser frequentemente autoritária, centrada no passado em detrimento de investir num progresso futuro; embora meça o desempenho global, essa abordagem é limitada por fornecer levantamentos tardios dos obstáculos. Para Filho et al. (2012), a avaliação somativa é definida como conservadora, autoritária, associada à classificação e à ideia de comparação entre colegas, sendo vinculada a uma cultura escolar centrada em notas que definem promoção ou retenção.

A avaliação somativa, descrita [...] como classificatória, determina que seus instrumentos devem ser utilizados ao final do período de ensino, fazendo uso de exames, provas ou testes. Por ser um dos tipos de avaliação mais utilizados, é comum se confundir “avaliação” com “exames”. Nas escolas, por exemplo, ao se determinar a semana de avaliação, está se determinando, na realidade, um período para a aplicação de exames de diferentes disciplinas (Paiva, 2012, p. 35).

Logo, esta última é a avaliação que segue o modelo tradicional, a qual é costumeiramente vista nas escolas e faculdades, que objetivam uma nota numérica, geralmente baseado em exames que avaliam o aluno em um momento único, com base em conhecimentos pré-estabelecidos.

Ademais, cabe destacar que os três modelos têm sua validade, mas que é preciso considerar o contexto de aplicação, os objetivos avaliativos e as especificidades de cada momento para que a melhor estratégia seja aplicada. O uso equilibrado dessas adjetivações (somativa, diagnóstica ou formativa) e sua planejada aplicação pode contribuir para uma visão holística do saber. Muitas vezes, porém, a escola permanece presa a velhos hábitos, confundindo o ato avaliativo como exame único e exclusivo de memorização.

É esta tensão entre teorias emancipatórias e rotinas mecânicas que molda o cotidiano dos estabelecimentos de ensino no Brasil e, esse cenário constatado em diferentes conteúdos, manifesta-se também, evidentemente, nas línguas estrangeiras, cujas especificidades em língua inglesa exigem reflexão própria, conforme analisado adiante.

Avaliações aplicadas no ensino de língua inglesa

O julgamento qualitativo sobre determinadas informações obtidas, visando apoiar decisões pedagógicas durante o percurso formativo, independentemente da disciplina ou conteúdo aplicada, pode ser entendido como uma avaliação escolar. Tal prática, como já visto, diferencia-se em alguns tipos, podendo ora buscar avaliar o ponto de partida, ora focar na inclusão e no diagnóstico constante e ora classificar ou excluir sujeitos.

No caso da língua inglesa, disciplina obrigatória a partir do 6º ano em todas as escolas da educação básica brasileira, o processo de avaliação geralmente segue a estrutura que é também imposta às outras disciplinas, mas essa análise segue em paralelo com outras questões que, mesmo que aparentemente indireta ou distantes, influenciam no processo avaliativo e no cumprimento dos objetivos de ensino.

Entendemos que o ensino de línguas não se resume unicamente à tarefa de dar aulas e que a avaliação deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem, não devendo, portanto, ser tratada como parte desassociada deste, como se lidássemos com dois processos distintos, em especial nos dias atuais, já que nas salas de aula das escolas se tornou um comportamento recorrente dos aprendizes fazer algumas atividades somente mediante a garantia de que irão obter “pontos” para a sua média (Paiva & Canan, 2016, p.23).

Nesse sentido, no âmbito do ensino de uma língua diferente à língua nativa do país dos alunos, no caso aqui a língua inglesa, o processo avaliativo se revela como complexo devido à necessidade de contemplar competências comunicativas que extrapolam (ou deveriam explorar) a abordagem gramatical. Para Lucena (2006), os professores enfrentam barreiras estruturais nas instituições públicas brasileiras, onde o idioma costuma ocupar estatuto reduzido frente às demais disciplinas curriculares e, por haver a necessidade e não se conseguir desenvolver as 4 (quatro) habilidades comunicativas (*listening, reading, speaking e writing*) em uma única prova, busca-se, na realidade, a motivação para o aluno aprender inglês por meio de testes e provas objetivas que seguem o modelo tecnicista e positivista.

Costa (2024), ao inserir relatos de professores em seu estudo, expõe a dificuldade de abordagem e avaliação das 4 habilidades, o que por vezes leva à restrição do ensino além da parte escrita do idioma, deixando de lado a oralidade, a compreensão, e a aquisição de vocabulário falado; já que são impostos desafios como uma carga horária reduzida, falta de apoio institucional e uma cultura escolar que coloca o ensino de idiomas à margem.

Logo, o que o relato docente revela é que fatores como escassez de recursos e tempo podem restringir a prática avaliativa ao aspecto escrito, não cumprindo o que se espera no ensino de idiomas. Essa constatação também é evidenciado por Santos, Baima e Bottentuit Junior (2023) e Castro (2024) que revelam que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes para orientar a elaboração dos currículos escolares e o trabalho de professores), desde 1998, priorizavam o desenvolvimento da competência leitora em alunos da educação básica, deixando claro seu foco na habilidade de leitura, já que o aprofundamento das outras três habilidades não era viável por conta do número restrito de aulas, salas lotadas, professores com pouco domínio do idioma e a falta de oportunidades para a prática oral. Isso ainda se reflete hoje, quase 30 anos depois, onde, segundo Melo (2019), a habilidade leitora é muito abordada, já que é a cobrada como requisito na prova de língua estrangeira do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Logo, a conjuntura já pré-estabelecida impõe desafios à execução dos conteúdos mínimos e o desenvolvimento de habilidades basilares, o que pode impactar e resultar em tarefas e avaliações descontextualizadas, independente do tipo de avaliação empregada. O descompasso entre as orientações oficiais, as condições reais das salas de aula e as dificuldades de realmente se ensinar e aprender inglês nas escolas de educação básica revelam uma falha no atendimento aos objetivos pedagógicos e sugerem, portanto, a necessidade de abordar as possibilidades que podem colaborar no modo de avaliar o desempenho do aluno na aula de inglês.

Nesse sentido, a vertente diagnóstica da avaliação na disciplina de inglês permite o mapeamento de saberes prévios antes de iniciar novas trilhas instrutivas, identificando lacunas e potências e orientando o planejamento pedagógico para atender às necessidades reais do aluno ou turma. Kobayashi (2019, p. 19) defende que o principal objetivo do teste de diagnóstico “é identificar os possíveis problemas que o aluno apresenta em relação à língua, assim como os seus pontos fortes”.

Sobre uma avaliação com abordagem formativa, esta atua como reguladora do processo educativo, fornecendo retroalimentações contínuas que permitem ajustes imediatos no ensinar, o que possibilita a valorização do percurso individual no idioma e pode transformar o erro em indício para ressignificar as estratégias didáticas. Lucena (2006) expõe a relevância de tal avaliação para que o professor compreenda a função social do ensino de inglês, levando em conta as perspectivas teóricas e práticas a partir de reflexões coletivas que relacionam a ação pedagógica e a educação global dos alunos.

Ainda, a avaliação somativa foca na classificação terminal dos rendimentos, servindo primordialmente para propósitos de certificação ou promoção escolar, limitando-se em fornecer apenas levantamentos tardios que pouco auxiliam em correções durante a aprendizagem ativa. Para Paiva e Canan (2016, p. 24), nas metodologias somativas, “cujo produto é o saturado sistema de notas como medida de conhecimentos, ao término do período avaliativo”, busca-se uma exatidão exagerada que ignora a subjetividade que, mesmo relevante, caso não seja acompanhada de fatores técnicos e pedagógicos podem mais atrapalhar do que contribuir com a aprendizagem de inglês.

No entanto, para Black (como citado em Costa, 2024, p. 29), mesmo que alguns pensadores considerem a avaliação como um elemento secundário na pedagogia, não se deve tratar a avaliação formativa e a somativa como contrárias ou isoladas; o autor propõe “um processo pedagógico harmônico e integrado, que reconheça a complementaridade e a interdependência entre ambas, proporcionando o acompanhamento contínuo e o aperfeiçoamento da aprendizagem”.

Além disso, atualmente, o sistema classificatório continua sendo o mais contemplado nos estabelecimentos brasileiros devido à pressão exercida por exames nacionais que priorizam testes escritos e gramaticais em detrimento da oralidade, reduzindo o idioma ao estatuto de conteúdo mecanizado (Lucena, 2006). No entanto, não se pretende classificar um modelo avaliativo como superior ou mais eficiente, como já defendido, as circunstâncias que permeiam o processo avaliativo é que definirão a melhor estratégia.

Conforme defendido por Paiva e Canan (2016, p. 38):

Fazer uso ou privilegiar apenas um método de avaliação mostra-se, para nós, uma maneira deficiente de se promover a aprendizagem de idiomas, pois entendemos que uma única metodologia avaliativa não serve de suporte à amplitude do processo de internalização de uma língua estrangeira, por dar conta apenas de uma das muitas competências comunicativas que se esperam atualmente com o ensino de idiomas. Tomando como exemplo a avaliação somativa, ao limitar suas ferramentas às provas e aos testes, essa avaliação somente servirá para avaliar competências relacionadas com a leitura e com a escrita da língua estrangeira que se está lecionando (Paiva & Canan, 2016, p. 38).

Sendo assim, observados as particularidades para avaliar os alunos no ensino de idiomas na educação básica brasileira, as objeções que impactam no ensino de inglês ampliam o desafio dos professores para enfrentar com equilíbrio e serenidade as exigências burocráticas com o desejo de promover uma educação linguística autêntica. O futuro das avaliações aponta para a construção coletiva entre avaliador e avaliado, incentivando o protagonismo através de critérios negociados,

diversificação instrumental e inclusão de recursos digitais e portfólios, para capturar avanços genuínos em contextos reais de uso.

Análise e discussão dos resultados

A discussão que se segue procura articular as ideias levantadas na revisão bibliográfica, confrontando-as com os objetivos deste estudo e com a pergunta de pesquisa que questiona de que maneira os tipos de avaliação podem contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na educação básica brasileira. A análise se dá como um exercício de interpretação que evidencia tensões, possibilidades e desafios, embora não se apresenta como uma conclusão definitiva.

Nesse ínterim, o primeiro objetivo específico propôs elencar os três principais tipos de avaliação, a qual a revisão permitiu identificar, conforme Pádua e Ávila (2017), a tríade diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, a simples listagem se mostra insuficiente já que na análise de seus propósitos as diferenças se mostram significativas. A avaliação diagnóstica, conforme apontado por Lucena (2006) e Filho et al. (2012), surge como uma tentativa de mapear um ponto de partida; no ensino de inglês, tal prática poderia, em tese, identificar repertórios linguísticos heterogêneos e orientar um planejamento mais sensível. Entretanto, os relatos compilados por Costa (2024) sugerem que a pressão por cumprir conteúdos em um tempo escasso frequentemente suplanta a vontade de realizar um diagnóstico cuidadoso, convertendo esse momento inicial em mera formalidade.

Já a avaliação formativa, descrita como um acompanhamento contínuo e regulador (Filho et al., 2012; Univesp, 2013), parece carregar um potencial transformador mais explícito para a sala de aula de línguas, já que a ideia de valorizar o erro como indicador e fornecer *feedback* constante se alinha com a natureza processual da aquisição linguística. Paiva e Canan (2016) reforçam essa visão, ao argumentarem que a aprendizagem de um idioma se beneficia de uma observação processual. Contudo, a análise de Lucena (2006) e de Santos, Baima e Bottentuit Junior (2023) sobre as condições reais de trabalho lança dúvida sobre a viabilidade de uma implementação genuína dessa modalidade. Nota-se que a avaliação formativa exige um tempo e uma disponibilidade para o diálogo individualizado que o cotidiano escolar, paradoxalmente, parece negar.

Em contraponto, a avaliação somativa mantém sua prevalência, funcionando como o modelo mais reconhecível no imaginário escolar, o que é criticado por Santos (2008) e Filho et al. (2012) que pontuam seu caráter classificatório e autoritário, centrado no passado.

No ensino de inglês, essa crítica ganha contornos específicos, pois, ao priorizar exames escritos, a avaliação somativa tende a privilegiar apenas as habilidades de leitura e escrita, em detrimento da oralidade e da compreensão auditiva. Paiva e Canan (2016) são enfáticos ao afirmar que um método avaliativo único é incapaz de dar conta da amplitude de competências envolvidas no aprendizado de uma língua. Esse ponto se destaca, pois conecta a crítica teórica à avaliação somativa com um problema prático da redução do idioma a um conjunto de estruturas gramaticais passíveis de serem testadas em provas objetivas, distanciando-se de seu uso como instrumento de comunicação.

Adiante, o segundo objetivo específico, de contextualizar historicamente a avaliação, fornece uma chave importante para entender essa persistência do modelo somativo. O percurso traçado, desde os exames jesuíticos até a pedagogia do exame do século XIX e o tecnicismo do século XX (Luckesi, 1998; Santos, 2008), revela que a função seletiva e classificatória está enraizada na cultura escolar brasileira. A legislação mais recente, como a LDB e as DCNs, pode propôr uma visão mais processual (Brasil, 2013; 2023), mas não consegue, por si só, desmontar práticas consolidadas por séculos. A observação de Silva e Silva (2012) sobre a não neutralidade da avaliação ecoa aqui: a preferência por provas escritas e somativas não é um acaso, mas uma escolha que reflete certas visões de ensino, de língua e de eficiência.

O terceiro objetivo específico, de identificar contribuições e desafios no ensino de inglês, evidencia o núcleo da tensão onde as potencialidades são claras na teoria, mas os desafios estruturais apontados (falta de tempo, salas superlotadas, priorização de outras disciplinas) atuam como um grande empecilho prático. Os referenciais defendem que a avaliação diagnóstica pode personalizar o ensino; a formativa, promover um desenvolvimento contínuo e resiliente, a própria ideia de Black, citado por Costa (2024), de um processo harmônico e integrado, parece um horizonte desejável, entretanto fatores externos à ação avaliativa transformam as contribuições potenciais em obstáculos para muitos professores, que veem na avaliação somativa um mecanismo pragmático, ainda que limitado, de operar dentro de um sistema por vezes opressivo.

Nesse ponto, a análise sugere que discutir os tipos de avaliação de forma abstrata, sem considerar o “chão da escola”, é um exercício, por vezes, incompleto. A pergunta pela contribuição da avaliação para o progresso do ensino de inglês não pode ser respondida apenas pela escolha do

tipo correto, é preciso reconhecer que essa escolha é mediada por um conjunto complexo de fatores institucionais, históricos e materiais. Talvez o caminho mais realista, portanto, não seja a substituição pura e simples de um modelo por outro, mas a fomentação de uma consciência avaliativa crítica que permita negociar, dentro dos limites do possível, momentos de diagnóstico e formatividade, mesmo dentro de um sistema que ainda exige a classificação somativa.

A diversificação instrumental sugerida ao final da seção 3.3, com o uso de tecnologias digitais, portfólios ou atividades orais avaliativas, pode representar um primeiro passo nessa negociação, um modo de expandir o que se entende por prova e, conseqüentemente, o que se entende por aprender inglês. A análise, portanto, não aponta para uma solução única, mas para um campo de possibilidades e resistências, onde a reflexão sobre a prática avaliativa se torna, ela mesma, um ato pedagógico necessário.

Considerações Finais

Este artigo se propôs a examinar os tipos de avaliação e suas possíveis contribuições para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na educação básica brasileira, procurando compreender os principais modelos avaliativos e analisar suas implicações nesse contexto específico. Os objetivos foram contemplados pela apresentação e descrição dos três tipos de avaliação mais usuais (diagnóstica, formativa e somativa), pela retomada crítica a construção histórica da avaliação escolar e, ainda, pela identificação das potencialidades e obstáculos na aplicação desses modelos à disciplina de inglês, onde a tensão entre a avaliação como instrumento de comunicação e como mecanismo de classificação se torna especialmente visível.

Em resposta à pergunta de pesquisa, os resultados da análise indicam que os diferentes tipos de avaliação podem contribuir para o progresso do ensino e da aprendizagem de língua inglesa; não de forma isolada ou hierárquica, mas por meio de uma articulação consciente e contextualizada. A avaliação diagnóstica oferece um ponto de partida para reconhecer a heterogeneidade dos aprendizes; a formativa se apresenta como um caminho para um acompanhamento processual e reflexivo, transformando o erro em elemento didático. Contudo, a predominância de um modelo somativo, concentrado em testes escritos, tende a restringir o desenvolvimento das competências comunicativas plenas, especialmente as orais. A contribuição de cada tipo, portanto, parece depender menos de sua natureza intrínseca e mais da forma como é concebida e aplicada, ou seja, pode-se reforçar uma

lógica punitiva e seletiva ou pode-se integrar os tipos de avaliação a um projeto pedagógico que busca a efetiva aprendizagem.

Conclui-se, então, que a contribuição da avaliação para o ensino de inglês passa por um tensionamento criativo das práticas estabelecidas, o que implica em reconhecer os condicionantes históricos e estruturais que limitam a atuação docente e o fomento de espaços de reflexão sobre o próprio ato de avaliar. A negociação entre as exigências burocráticas do sistema e a vontade de uma prática linguística mais autêntica surge como um desafio, sugerindo que a mudança não reside na simples substituição de um modelo por outro, mas na construção de uma cultura avaliativa mais crítica e plural dentro das escolas.

Como desdobramentos para investigações futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que acompanhem, em contexto real, tentativas de integração dos três tipos avaliativos em estudos que deem voz aos estudantes, investigando também a formação inicial e continuada de professores de inglês, especialmente no que tange ao planejamento e à execução de instrumentos avaliativos.

Referências

- Barbosa, P. M. B., & Viana, T. V. (2015). História da avaliação brasileira: do século XVI até hoje. *Anais do evento, XIV Eduece: Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação* (p. 343-353). Universidade Federal do Ceará.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação.
- Brasil. (2023). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Canela Dias, R. F. N. (2016). A construção histórica da avaliação no contexto da escola atual. *Espacios*, 37(16), E1.
- Castro, V. A. de. (2024). A incorporação do ensino de Língua Inglesa na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Puçá: Revista de Comunicação e Cultura na Amazônia*, 10(1), 418-433.
- Costa, N. dos S. (2024). *Avaliação para aprendizagem e(m) língua inglesa: Narrativas de professores/as do Ensino fundamental acerca das práticas avaliativas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório UFBA <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/43132>
- Filho, J. A. da S., Ferreira, C. da S., Moreira, R. M. G. M. & Silva, S. M. G. da. (2012). Avaliação educacional: Sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *Anais do evento, VI Fórum Internacional de Pedagogia*, (pp. 1-11). Universidade Estadual do Ceará.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisas*, (4 ed.). Atlas.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (6 ed.). Atlas.
- Lucena, M. I. P. (2006). *Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos*, [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório UFRGS <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8723>
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*, (7 ed.). Editora Cortez.
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem escolar e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Kobayashi, E. (2019). Considerações sobre a autoavaliação e o ensino de língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, 42, 15-27.
- Melo, M. A. V. de. (2019). *Inteligência Artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: Inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório UFU <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26726>
- Pádua, L. de S., & Ávila, P. A. (2017). Avaliação de crianças aprendizes de língua inglesa. *Anais do evento, III Encontro de Professores de Inglês para Crianças* (pp. 82-94). UEL.
- Paiva, V. M. A. da S. (2012). *Avaliando a aprendizagem de língua inglesa em uma escola de ensino médio a partir de contribuições discentes*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório UFRN <https://repositorio.ufrn.br/23c1b0a3-5968-4f73-af18-93122286d599>.
- Paiva, V. M. A. da S., & Canan, A. G. (2016). *Avaliação de língua inglesa na sala de aula: Uma construção coletiva*. EDUFRN.
- Sakata, M. M. (2019). *Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: Uma pesquisa narrativa*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório UNESP https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/4881.pdf
- Santos, S. L. dos., Baima, G. M., & Bottentuit Junior, J. B. (2023). Aplicativos móveis para a aprendizagem de língua inglesa: Busuu, Duolingo e Memrise. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 15(45), 632-662.
- Santos, J. G. dos. (2008). História da avaliação: Do exame à avaliação diagnóstica. *Anais do evento, IV Semana do Servidor e V Semana Acadêmica* (pp. 1-7). UFU.
- Silva, S. da C., & Silva, D. da C. (2012). Avaliação escolar: Para além da nota. Em *Anais do evento, Educon: Colóquio educacional educação e contemporaneidade* (p. 1-11). UFS.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. Editora Cortez.
- Univesp. (2013, maio 26). *D-29 - Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa?* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/G5VEkMf5DRk>



Crítica e Narrativas Anticoloniais na Cela-de-Aula

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumo: Considerando a persistente colonialidade do poder-saber-ser-prisão que silencia narrativas de pessoas privadas de liberdade em favor de modelos educacionais padronizados, como o rouxinol mecânico da fábula de Andersen (1843/2005), neste ensaio identifico o déficit de práticas emancipatórias no sistema penitenciário brasileiro. Desta maneira, meu objetivo é apresentar um projeto de clubes de leituras em penitenciárias do Estado de São Paulo, que promove a remição de pena através da produção de resenhas narrativas anticoloniais e autobiográficas que resgatam vozes silenciadas. A proposta é metodologicamente aplicada, participativa, fenomenológica e praxiológica por meio da seleção de obras, mediação de debates e validação de resenhas por bancas, com encaminhamento judicial para remição. O arcabouço teórico inclui narrativas autobiográficas (Lechner, 2012, 2023), ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023), educação como prática da liberdade (Freire, 1983), práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021) e a plataforma foucaultiana (Foucault, 1987). Portanto, minhas percepções apontam para a emergência de vozes periféricas como atos performativos de resistência epistêmica, subvertendo a hiperinvisibilização e colonialidades de poder-saber-ser-prisão, além da ressignificação da cela-de-aula em *locus* de hospitalidade incondicionada e humanização, beneficiando apenas, a comunidade e epistemologias situadas com impacto transdisciplinar.

Palavras-chave: privação de liberdade, leitura, anticolonialidade, narrativas.

Abstract: Considering the persistent coloniality of power-knowledge-being-prison that silences narratives of people deprived of freedom in favor of standardised educational models, such as the mechanical nightingale from Andersen's fable (1843/2005), this essay identifies the deficit of emancipatory practices in the Brazilian prison system. Thus, my objective is to present a project of reading clubs in São Paulo state penitentiaries, which promotes sentence remission through the production of anticolonial and autobiographical narrative reviews that rescue silenced voices. The proposal is methodologically applied, participatory, phenomenological, and praxiological, through the selection of literary works, mediation of debates, and validation of reviews by committees, with judicial forwarding for remission. The theoretical framework includes autobiographical narratives (Lechner, 2012, 2023), ethics of care (Heidegger, 2008; Sá, 2023), education as practice of freedom (Freire, 1983), anticolonial praxis (Cusicanqui, 2021), and the Foucauldian platform (Foucault, 1987). Therefore, my perceptions point to the emergence of peripheral voices as performative acts of epistemic resistance, subverting hyperinvisibilisation and colonialities of power-knowledge-being-prison, as well as re-signifying the jail-classroom as a *locus* of unconditional hospitality and humanisation, benefiting inmates, the community, and situated epistemologies with transdisciplinary impact.

Keywords: deprivation of liberty, reading, anticoloniality, narratives.

Rubens Lacerda de Sá

Docente, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

<https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

rubens.sa@ifsp.edu.br



Recebido em 13/12/2025

Aceito em 11/01/2026

Publicado em 28/02/2026

Ponto de Partida

Anos atrás, mais precisamente em 2016, uma amiga querida, Elke Moraes, apresentou-me a fábula *O Rouxinol e o Imperador da China*, de Hans Christian Andersen (1843/2005). Ela utilizou essa fábula em sua tese de doutorado (Moraes, 2021) e eu agora tomo a liberdade de ressignificar a mesma fábula para os propósitos deste ensaio.

Na fábula de Andersen (1843/2005), o imperador aprecia o canto autêntico do rouxinol selvagem, que encanta pela profundidade melódica. Porém, logo o substitui por um rouxinol mecânico, que é artificial, previsível, mas está sempre disponível. Quando as doenças do coração acometem o imperador e o rouxinol mecânico quebra, nenhum mecanismo artificial é capaz de curar sua alma exceto o canto vivo do rouxinol selvagem.

Vivemos em tempos sombrios, descartáveis e sem afeto, que se retroalimentam da matriz colonialista, capitalista e patriarcal. Essa produz infindáveis violências e injustiças em diferentes espaços sociais, incluindo o sistema penitenciário brasileiro. Decorre daí a necessidade de envidarmos esforços para anticolonizar as narrativas de homens e mulheres apenadas. Como na fábula em tela, o sistema prisional em nosso país opera sob a égide da lógica colonial ainda vigente. Esse sistema rejeita as narrativas vivas dos apenados, quais rouxinóis selvagens, em favor de modelos educacionais padronizados, mecânicos, artificiais e, invariavelmente, incapazes de verdadeira ressocialização.

Este ensaio é fruto de um projeto literário em penitenciárias do Estado de São Paulo, Brasil, ainda vigente, e cujo objetivo é organizar, implementar e executar diferentes clubes de leituras, com vistas à remição de pena de pessoas privadas de liberdade. No projeto, os homens e as mulheres apenadas têm a oportunidade de produzir resenhas narrativas que escapem à lógica colonizante e lhes permita cantar como rouxinóis. Abordarei, neste texto, como eu e a equipe executora do projeto utilizávamos livros físicos disponíveis na biblioteca de uma unidade prisional. Em texto futuro, *in fieri*, eu e outro colega, explicitaremos como a tecnologia off-line *Raspberry Pi*, também foi utilizada.

É inegável como esse projeto resgata os muitos rouxinóis silenciados no sistema prisional. Por meio dos clubes de leitura sob premissas anticoloniais e das resenhas produzidas que, muitas vezes têm como mote a autobiografia, torna-se possível que vozes periféricas, historicamente

silenciadas e invisibilizadas, cantem com toda sua potência transformadora. Como o rouxinol selvagem que retorna não por imposição, mas por necessidade ontológica do imperador, as narrativas dos apenados emergem como ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023) e práxis da liberdade (Freire, 1983), subvertendo a colonialidade do poder-saber-ser-prisão (Foucault, 1975; Cusicanqui, 2021; Mignolo, 2007).

Dito isso, penso que vale a pena espriaiar, ainda que sucintamente, pelas razões para o planejamento, implementação e execução de clubes de leitura voltados à remição de pena. O pressuposto inicial reside no reconhecimento jurídico-político da educação como direito social e condição da dignidade humana. A Constituição Federal de 1988, artigo 5º, afirma o princípio da igualdade, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao consagrar no artigo 6º a educação como direito fundamental, vedam a exclusão da população prisional do acesso a bens culturais (Brasil, 1988; ONU, 1948). Nessa direção, a perspectiva ético-política de Sousa Santos (1997, p. 122) articula o direito à igualdade e à diferença, ao sustentar que sujeitos e grupos têm direito à “igualdade quando a diferença os inferioriza, e direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Tal formulação converge com a exigência bakhtiniana de um “compromisso social e ético com o humano” (Bakhtin, 1976, p. 2), recolocando as pessoas apenadas como sujeitos de direito e de palavra, e não como meros objetos de contenção.

Paradoxalmente, essa centralidade normativa e epistemológica convive com a persistente invisibilização da privação de liberdade na produção científica e na formulação de políticas públicas, bem como com a insuficiência e precariedade de dados oficiais. Os números divulgados pela Secretaria Nacional de Políticas Penais¹ (SENAPPEN), em 13 de outubro de 2025, referentes ao primeiro semestre de 2025, indicam que o Brasil possuía 941.752 pessoas em cumprimento de pena, sendo 705.872 em unidades prisionais físicas e 235.880 em regime domiciliar, com ou sem monitoramento eletrônico. Ainda assim, esses dados permanecem inexatos diante da dinâmica de crescimento e rotatividade da população carcerária, evidenciando um quadro de subnotificação e opacidade institucional. A ausência de estatísticas precisas sobre escolarização, participação em atividades educacionais e impactos da leitura na remição de pena reforça o diagnóstico de que essas pessoas continuam alocadas em uma região sombria do espaço público, o que torna ainda mais urgente a proposição de projetos que articulem pesquisa, intervenção e visibilização dessa população.

¹ <https://www.gov.br/assuntos/noticias/senappen-divulga-informacoes-penitenciarias-2025>

Outro eixo de motivação para os clubes de leitura decorre de lacunas significativas nas macropolíticas educacionais brasileiras quando se trata da educação no sistema prisional. Diversos estudos mostram que a LDB e o PNE não apresentam diretrizes claras nem objetivos específicos para esse público, o que evidencia sua marginalização nos planejamentos nacionais (Bonfim, 2011; Gomes, 2016; Moretti, 2018). Nesse contexto, Silva (2001) e Silva e Moreira (2006) defendem propostas educacionais que incidam diretamente sobre o sistema prisional, por meio de atividades e projetos que ampliem e qualifiquem as ações pedagógicas nesse ambiente. Essas propostas devem articular legislação educacional e penal, mobilizando profissionais de diferentes áreas para constituir um campo de atuação transdisciplinar orientado ao bem comum. Um clube de leitura para remição de pena, portanto, materializa uma intencionalidade político-jurídica e pedagógica voltada à construção de práticas educativas sistemáticas no cárcere.

A centralidade da leitura como prática humanizadora e emancipatória constitui um terceiro motivo decisivo para projetos dessa natureza. Na tradição freireana, ler o mundo e ler a palavra são dimensões indissociáveis de uma educação concebida como prática da liberdade, pela qual sujeitos historicamente oprimidos reinterpretem experiências e atuam criticamente sobre as condições que os cercam (Freire, 1983; 2011). Assim, esse tipo de clube de leitura não se reduz ao cumprimento formal de uma previsão legal, mas oferece condições mediadas para que pessoas privadas de liberdade desenvolvam competências leitoras, narrativas e reflexões que contribuam para sua reinserção social. Esse compromisso encontra respaldo na LDB, que prevê a educação de jovens e adultos como direito de quem não teve acesso ou continuidade de estudos, e na Lei de Execução Penal, que assegura instrução escolar à população prisional e prevê sua utilização como meio de remição (Brasil, 1996; Brasil, 1984; Maida, 1993; Vargas, 2006).

O déficit de participação educacional no cárcere configura um quarto argumento incontornável. Dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias indicam que, em média, apenas 10,58% das pessoas privadas de liberdade no Brasil estão envolvidas em algum tipo de atividade educacional (Moura, 2019). Tal suboferta agrava trajetórias de vulnerabilização social, pobreza e reincidência penal. À luz da denúncia de Wacquant (2001) às formas contemporâneas de gestão punitiva da pobreza, um clube de leitura com possibilidade de remição de pena pode ser compreendido como estratégia anticolonial que confronta a lógica de encarceramento massivo ao investir em práticas de leitura e escrita que humanizam, fortalecem vínculos comunitários e abrem oportunidades de reconstrução de projetos de vida.

Em quinto lugar, qual vetor de legitimação, destaco a aderência do projeto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Ao articular ações de leitura mediada e remição de pena com diferentes ODS, conforme tabela 1 abaixo, o clube de leitura contribui para ambientes menos violentos, amplia a escolarização em contextos de extrema vulnerabilização, enfrenta desigualdades de gênero nas prisões e fortalece perspectivas de inserção laboral pós-cárcere (ONU, 2015; Instituto Conecta Brasil, 2023). Assim, a educação no cárcere é reposicionada como eixo estratégico de políticas públicas vinculadas a uma agenda global de desenvolvimento sustentável.

Tabela 1

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

| ODS | Descritor Vinculado ao ANACA |
|------------|--|
| 3 | Saúde e bem-estar: Assegurar uma vida saudável e promover o bem estar para todos e todas, em todas as idades |
| 4 | Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos; o foco será os descritores 4.4 e 4.5 |
| 5 | Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas por meio das TDICs (5.6b) e o fortalecimento de políticas e legislação sólidas (5.6c) |
| 8 | Trabalho decente e crescimento econômico: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos e todas |
| 16 | Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Foco nos descritores 16.1, 16.3 e 16.10b |

Fonte: ONU (2015); Instituto Conecta Brasil (2023)

Por fim, a criação de um clube de leitura para remição de pena deve estar alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade que o executa e às normativas que regulam a extensão universitária no país, reafirmando a educação como instrumento de transformação social e reforçando o compromisso institucional com uma práxis socialmente referenciada, situada, ética e emancipatória em parceria com o sistema prisional. Em síntese, a necessidade de projetos de clubes de leitura para remição de pena decorre da convergência entre obrigações jurídicas, demandas ético-políticas, lacunas de políticas educacionais, déficit de participação escolar no cárcere, potencial emancipatório da leitura, alinhamento aos ODS e compromisso institucional com a extensão. Longe de ser um complemento periférico, tais projetos constituem resposta estruturante a um quadro de

injustiça histórica, operando como dispositivo de reconhecimento da humanidade, direitos e possibilidades de futuro dessas pessoas.

Uma última palavra nesta introdução é a propósito do título deste ensaio. Esse título foi escolhido por condensar minha proposta teórico-metodológica e por refletir o duplo movimento que orienta a discussão proposta no texto. Inicialmente, de um lado, a crítica, articulada a partir de diferentes pensadores contemporâneos, mas sobretudo no sentido foucaultiano, como exercício de desnaturalização das práticas epistemológicas ainda marcadas por heranças coloniais. De outro, as narrativas anticoloniais como exercício de reinscrição epistemológica e política, e como formas de resistência, reexistência e produção de saberes que rompem com as lógicas de silenciamento e subalternização no espaço prisional e, por extensão, na sociedade como um todo.

Por fim, pensemos a expressão “Cela-de-Aula”^{2 3}, que opera como metáfora e deslocamento, evidenciando as dimensões de vigilância, normalização e confinamento que constituem o sistema prisional, herdeiro de racionalidades disciplinares e coloniais. Ao tensionar essa imagem, este ensaio busca discutir como práticas pedagógicas insurgentes e narrativas situadas podem abrir fissuras nos regimes de verdade e nas condições de clausura, disciplinamento e controle, ao produzir modos outros de acessar o saber e ao afirmar a pluralidade epistêmica e a desobediência crítica socialmente orientada.

Dito isso, embarquemos na jornada do texto, então!

O Epíteto Crítica e Variantes

Penso que é relevante ensejar uma discussão em torno do vocábulo crítico, dado que o mesmo tem sido semanticamente desgastado e seu sentido tem se perdido nas muitas aplicações e usos epistemologicamente desconectados ou obtusos. Destarte, falar de narrativas produzidas por pessoas privadas de liberdade e com um objetivo inicial em mira, utilizar peças literárias como tecnologia para atingir essa meta, pensar no legado colonial que nos atravessa na contemporaneidade e no que o espaço qual território para produção de vida em um cenário marcadamente inóspito, nos

² A expressão em tela é uma composição exocêntrica, um neologismo metafórico sem significado literal direto. Trata-se de uma figura retórica de metáfora composicional e paronomásia, que subverte o composto convencional “sala de aula” ao evocar a cela como espaço de clausura e panoptismo foucaultiano, sugerindo o ensino como dispositivo de controle colonial e disciplinar. A hifenização reforça a desautomatização semântica com o fito de intensificar o efeito de estranhamento poético e crítico (Shklovsky, 1917/2010). Por fim, há um convite à releitura do ambiente pedagógico como prisão simbólica de saberes subalternizados.

³ O termo original, Cela de Aula, é tributário da dissertação de mestrado de Leme (2002).

convoca a recuperar a semântica do vocábulo em tela. Essa convocação é mandatária de uma ação. Portanto, a incursão que se seguirá cumprirá, além do objetivo ora mencionado, a tarefa de apontar a a que me refiro quando utilizo o epíteto crítico e suas variantes. Isso é importante, pois guarda aderência estrita com a postura que adoto, *ipso facto*, em meus textos e, obviamente, ao longo deste ensaio ainda que as palavras eventualmente me escapem.

Para Marx (2023), a postura crítica não significa apenas apontar falhas superficiais ou queixar-se de um sistema. É preciso desvendar a essência da realidade por trás das aparências ideologicamente arquitetadas na sociedade e envidar esforços para a transformação das estruturas opressivas. Em Bakhtin (2010) lemos que é necessário assumir uma postura crítica no ato responsável, na ação consciente e responsiva sobre o contexto, aceitando o dever ético de agir. Nesta mesma direção, Lévinas (1972, 2014) ressalta que isso não significa apenas ter um pensamento analítico, pois a postura crítica implica em assumir uma atitude ética e responsabilidade incondicional pelo outro.

Avançando no posicionamento do que entendo ser crítico, trago à baila Michel Foucault (2025), para quem, em síntese, ser crítico implica, primeiro, na arte de não ser governado. Com isso, Michel Foucault que dizer que a pessoa eminentemente crítica não procede de forma unidirecional, não se restringe a uma postura exclusivamente moral e política, mas repudia a obediência acrítica e manifesta uma insubmissão reflexiva e deliberadamente consciente. Tal resistência configura-se como contraconduta, caracterizada pela coragem de interpelar os regimes de verdade, pelo desassujeitamento ético e responsável, e pela operação em prol da reversibilidade das relações de poder. Ademais, em um segundo momento, o filósofo expande o horizonte da postura crítica ao incorporar a exigência do cuidado de si, que abrange uma ontologia de nós mesmos, isto é, o questionamento sobre quem somos hoje e a recusa do que fomos e somos, a invenção de modalidades inéditas de relação conosco mesmos, a assunção do sujeito em posição vertical em contraponto aos envergamentos a que somos expostos e, por fim, mas não menos essencial, a síntese em um *ethos* marcadamente crítico.

Em minha incursão, acrescento Jacques Derrida (1967a, 1967b, 1972) para quem a crítica se realiza através da desconstrução, ou seja, é preciso realizar uma leitura minuciosa que busca desestabilizar as estruturas rígidas de significado, revelando as contradições, ambiguidades e oposições binárias que sustentam o pensamento ocidental. Figura também neste rol de filósofos que dissertaram sobre o que significa ser crítico, o brasileiro Paulo Freire (1997). Para ele, uma postura

crítica implica em compreender a realidade como construída e transformável, em vez de algo imutável, o que significaria ser ingênuo. Por fim, ser crítico a partir da práxis anticolonial significa ir além da simples identificação das mazelas e desigualdades sociais e a subsequente denúncia teórica do colonialismo em curso. Implica no movimento de desaprender o que nos foi imposto, em engajamento, em reaprender a pensar a partir das nossas próprias realidades e necessidades e em uma ação contínua de autorreflexão e transformação que visa à desconstrução das estruturas de poder, saber e ser enraizadas pela modernidade nortecêntrica. É uma postura que une teoria e práxis efetiva para subverter a lógica dominante que marginaliza saberes e corpos (Maldonado-Torres et al., 2024).

Por conseguinte, meu posicionamento ao falar de uma atitude crítica é multidimensional e transformador. Trata-se daquele que emerge como *ethos* político-ético-prático, que une análise radical, responsabilidade relacional e ação inventiva para subverter poderes colonizantes e ideologicamente opressivos, que transcende a mera denúncia superficial ou análise descritiva, mas busca a invenção de mundos alternativos. Em síntese, essa visão holística opõe-se a uma crítica reducionista, moralista ou meramente analítica, posicionando-a como motor de emancipação, liberdade e equidade.

Sucintamente Teorizando

Penso que é o momento de indicar parte da orientação teórica do projeto em pauta e, por conseguinte, deste ensaio. Respaldo-me em uma perspectiva ontológica, axiológica e epistemológica, pois, em um primeiro momento, viso ao avanço científico da comunidade acadêmica para, em seguida, contemplar diretamente as pessoas privadas de liberdade que se beneficiarão das diferentes ações que os cubes de leitura ensejam.

Dentre os eixos que alinhavam meu arcabouço teórico, destaco a produção de narrativas autobiográficas das pessoas em privação de liberdade (Lechner, 2012, 2023), a ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá 2023), a educação como prática da liberdade (Freire, 1983), a práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021) e o projeto foucaultiano (1987).

O primeiro eixo dessa consideração diz respeito à produção de narrativas autobiográficas por pessoas em privação de liberdade, que constitui um dispositivo pedagógico e investigativo de profundo potencial emancipatório (Lechner, 2012). Nas oficinas de trabalho biográfico, é necessário a articulação entre pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes, permitindo que os narradores resgatem

trajetórias fragmentadas pelo sistema penal como atos de reapropriação subjetiva. Esse processo não se reduz a mero relato cronológico, mas envolve a reconstrução de experiências, confrontando a estigmatização imposta pelo encarceramento e promovendo uma ecologia de saberes que valoriza vozes historicamente silenciadas. Lechner (2012) destaca que tais oficinas operam como espaços de resistência epistêmica. Tal escrita autobiográfica desestabiliza narrativas oficiais sobre a criminalidade, revelando as interseções entre raça, classe e gênero no complexo prisional.

Em continuidade, Lechner (2023) aprofunda essa abordagem ao propor oficinas biográficas como método participativo. Essa modalidade enfatiza a horizontalidade na produção de conhecimento, na qual apenados atuam como co-investigadores de suas próprias histórias, gerando crescimento mútuo entre todos os participantes. O método, aplicado em contextos de privação de liberdade, favorece a anticolonização de narrativas pessoais, permitindo que os sujeitos ressignifiquem estigmas como o de criminoso em termos de agência histórica e resiliência coletiva. Lechner (2023) argumenta que as oficinas biográficas funcionam como práxis que não apenas documenta trajetórias. Antes, constituem atos performativos de liberdade, alinhado à ecologia de saberes freireana, ao romper com hierarquias acadêmicas e penitenciárias para forjar epistemologias situadas e transformadoras.

Outro eixo, a ética do cuidado, emerge como estrutura ontológica fundamental da existência humana, distinta da racionalidade instrumental predominante no pensamento ocidental (Heidegger, 2008). Nesta esteira, o filósofo alemão descreve o ser-no-mundo como primordialmente marcado por uma preocupação pré-reflexiva com os outros e com o próprio projeto existencial, que precede qualquer cálculo utilitário. Essa dimensão pré-ontológica do cuidado constitui o fundamento da temporalidade autêntica, na qual o *dasein* se projeta para o futuro a partir de sua historicidade singular, assumindo responsabilidade pelo ser-em-comum. Aplicada ao contexto prisional, essa ética do cuidado reconfigura as relações entre educadores, apenados e instituições ao deslocar a lógica punitiva para uma relação ontológica que reconhece a dignidade irreduzível de cada existência, mesmo nas condições de privação de liberdade.

Sá (2023) aprofunda o tema ao articular a ética do cuidado heideggeriana com a hospitalidade incondicionada como resposta radical às exclusões biopolíticas contemporâneas. O autor argumenta que o cuidado transcende a mera assistência, configurando-se como abertura ética ao outro desprovido de reciprocidade ou cálculo, especialmente em contextos de mobilidade forçada e marginalização. Essa hospitalidade incondicionada, inspirada em Derrida (2000; 2003) mas ancorada

em Heidegger (2008) e Lévinas (1972; 2014), desafia as lógicas de soberania estatal e de controle, propondo uma pedagogia do acolhimento que desestabiliza fronteiras simbólicas e físicas. No âmbito de projetos como clubes de leitura em prisões, essa abordagem transforma a cela em espaço de hospitalidade onde narrativas autobiográficas das pessoas apenas são recebidas não como objetos de estudo, mas como eventos éticos que demandam responsividade e transformação dos interlocutores.

Em terceiro lugar, trago à baila a concepção de educação como prática da liberdade, central na obra de Paulo Freire (1983). Ele redefine o processo educativo como ato político de libertação, no qual sujeitos historicamente oprimidos, *e.g.* pessoas em privação de liberdade, não são meros receptores de conteúdos, mas protagonistas ativos de sua própria humanização. Para o filósofo brasileiro, a educação não é neutra, mas dialógica e problematizadora, que lê o mundo para transformá-lo, rompendo com a educação bancarizada, que domestica e perpetua desigualdades. Nesse horizonte, os clubes de leitura para remição de pena materializam essa práxis ao permitir que apenados, por meio da leitura e escrita, resgatem a palavra como instrumento de reflexão e invenção de novos sentidos existenciais, confrontando a lógica punitiva que os objetifica.

Essa visão se aprofunda nas obras subsequentes de Freire (1997), onde a educação se constrói na relação horizontal entre educador-educando, fomentando saberes necessários à prática transformadora. Ele também enfatiza a leitura do contexto como pré-condição para a ação libertadora e reafirma a esperança como motor ético-político contra o fatalismo opressor, propondo uma educação que cultiva a tolerância dialógica e a utopia concreta (Freire, 2011; 2020; 2021). Aplicada ao sistema prisional, o pensamento freireano posiciona os clubes de leitura não como paliativos, mas como contrapráticas que subvertem a colonialidade do encarceramento, habilitando narrativas autônomas e projetos de vida dignos e, legitimamente, humanizados.

O quarto eixo, práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021), transcende a mera crítica teórica para se constituir como um conjunto de ações concretas que desestabilizam as matrizes coloniais de poder, saber e ser. Central nessa proposta de anticolonização das narrativas de pessoas apenas é o conceito Aymara de *ch'ixi*, ou seja, o que é e não é simultaneamente, e que evoca uma ontologia dual e contenciosa, capaz de habitar as contradições do colonialismo sem se submeter a binários ocidentais como progresso e regresso, tradição e modernidade, etc. Cusicanqui (2021) mobiliza em sua sociologia, imagens de desenhos coloniais, revelando narrativas visuais marginais, que expõem a recolonização constante das elites andinas e reciclam práticas de exclusão sob o manto da

modernidade. Essa práxis não é abstrata, mas ancorada em movimentos indígenas, camponeses e urbanos, que reapropriam memórias silenciadas para reinventar o presente colonializado.

Cusicanqui (2021) enfatiza que não há discurso anticolonizador sem prática correspondente e crítica o multiculturalismo liberal como estratégia de neutralização das lutas, que as reduz a ingredientes culturais para a engenharia estatal. A autora propõe uma imaginação política que ativa a ancestralidade contenciosa, mobilizando saberes não acadêmicos para enfrentar a recolonização extrativista e epistemicida. Essa abordagem exige desobedecer epistemicamente às narrativas nortecêntricas, reconhecendo a coetaneidade das lutas com a modernidade, sem confinar povos a um estatuto residual ou arcaico. No contexto de projetos como clubes de leitura anticoloniais, a práxis cusicanquiiana orienta a produção de narrativas que anticolonizam o espaço prisional, transformando-o em *locus* de reapropriação histórica e de invenção coletiva de futuros plurais.

Em síntese, Cusicanqui (2021) oferece ferramentas para uma anticolonização radical que integra memória popular, crítica visual e ação política, confrontando o multiculturalismo como nova face da dominação. Essa práxis é particularmente vital em espaços de privação de liberdade, onde narrativas autobiográficas podem operar como atos *ch'ixi*, quais híbridos de resistência e criação, dissolvendo as fronteiras entre o aprisionado e o agente histórico. Assim, a socióloga boliviana nos convoca a uma anticolonização que não apenas denuncia, mas constrói, ativando o potencial desobediente dos saberes subalternizados para subverter o *continuum* colonial.

Com isso em mente e objetivando a humanização das pessoas privadas de liberdade, ensejo essa discussão da plataforma anticolonial e seus desdobramentos. Enfatizo que o paradigma de construção do conhecimento moderno no eixo sul global se instituiu nos diversos campos por meio de colonialidades. Por isso, é urgente o desenho de uma práxis anticolonial cujas epistemologias e metodologias possibilitem o desenvolvimento de uma plataforma que visa à aproximação aos nossos *loci* de pesquisa e à vinculação ao espaço-tempo social e cultural nas comunidades do entorno da universidade (Mignolo, 2007; Freire, 2021; Sousa Santos, 2021). Desse modo, entendo que será possível fazer frente às tensões ensejadas por políticas maciças cujas colonialidades de poder, de saber e de ser promovem a sustentação da eficiência da hierarquização nortecentrada qual produtora de desumanidades (Quijano, 1991; 1993; Maldonado-Torres, 2006).

Ainda nessa linha, entendo que é preciso compreender os movimentos genocidas que colonizaram os corpos, bem como a percepção da dinâmica epistemicida de colonização das mentes de muitos povos sob a batuta do mito da modernidade entre os séc. XIII e XVIII (Grosfoguel, 2016).

Tais movimentos validaram a lógica do *ego cogito*, *ego conquiro* e *ego extermino* a partir da filosofia cartesiana capitaneada pela península ibérica no domínio dos corpos e das mentes dos semitas, de indígenas sulamericanos, de aborígenes asiáticos, dos africanos e das mulheres (Foucault, 1975). Em seguida, essa visão cartesiana foi ratificada pela plataforma filosófica de Kant e Humboldt e o sistema-mundo com o fito de corroborar a Europa Ocidental como o ponto-zero universal em termos epistemológicos e metodológicos (Dussel, 1994; 2008).

Pro fim, trago à luz o projeto epistemológico de Michel Foucault (1987). O filósofo percebe que a manutenção da ordem social está intrinsecamente relacionada com o alijamento dos que atentam contra essa ordem. No entanto, a sociedade nem sempre optou pelo alijamento ou encarceramento daqueles que violam as leis. Em uma fase inicial, a punição severa era a preferência, sobretudo durante os períodos absolutistas. Logo, Foucault (1987, p. 85-86) denomina de sociedade punitiva aquelas que faziam uso de castigos físicos e execuções públicas para disciplinar os corpos dos seus súditos e, por conseguinte, viabilizar a manutenção da ordem social.

Para ele, o sucesso da sociedade punitiva dependia da existência de sujeitos definidos como “corpos dóceis” (1987, p. 117), ou seja, corpos sobre os quais a aplicação de violência era uma possibilidade concreta. Nesse sentido, a violência tornou-se um recurso legítimo para instauração da ordem por meio da lei. O entendimento era de que o violador, alguém que infringiu a lei, desrespeitava diretamente a autoridade governamental e, portanto, deveria ser punido para evitar a desordem. Por essa razão, a violação era punida em praça pública para que todos atestassem as consequências do desrespeito à lei e ao monarca, que era considerado o guardião da lei e ordem à época.

Posterior à sociedade punitiva, segue-se a sociedade disciplinar. Nesse estágio, a sociedade deixa de exercer violência sobre os corpos dos criminosos ou fazer espetáculos de punição, chamando atenção para a criminalidade, e passa a efetivamente alijar do convívio social e encarcerar os criminosos, removendo-os do alcance da visão pública valendo-se de estratégias de invisibilização. A sociedade disciplinar não quer apenas docilizar os corpos, mas passa a buscar o controle absoluto sobre esses corpos que passam a estar sob vigilância constante. Esse desenho preconizado por Foucault, e outros, produz um misto de hiperinvisibilização em muitos momentos e hipervisibilização em alguns outros com o fito de promover a manutenção de estereótipos, preconceito e discriminação manifestados pelo racismo, misoginia, gordofobia, xenofobia, capacitismo, idadismo, desrespeito à orientação sexual, condição social, pertencimento étnico, etc.

Toda essa dinâmica reflete e é refletida pelo espaço prisional. Esse espaço promove o embaralhamento entre o visível e o invisível, entre o dito, o não-dito e o interdito visando estabelecer, assim, um “limite entre o real e a fantasia fazendo com que qualquer situação seja passível de manipulação favorável ou desfavorável” (Adorno, 1991, p. 28). Por esse motivo, projetos como os clubes de leitura são importantes porque possibilitam que a dinâmica e ações educativas sejam levadas a cabo com o fito de reverter o que foi denunciado por Foucault (1987). Ele diz que as unidades prisionais não devem ser “uma maquinaria que transforma o prisioneiro em uma peça de lucro enredado em teia de relações de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção” (p. 217).

Alinha ao pensamento foucaultiano, penso que vale a pena incluir neste projeto a contribuição Zygmunt Bauman (2004; 2011), que discorreu sobre os modos em que a solidez das instituições, dos afetos e laços fraternos tornam-se empecilhos para a vida do indivíduo na sociedade contemporânea e contribuem para outro tipo de controle de corpos. Para Bauman (2004), as relações sociais são mensuradas com base em interesses que tendem a reduzir a rigorosidade dos limites e barreiras morais e éticas. Isso promove, para o filósofo, “uma incerteza permanente, pois o lucro esperado é, em primeiro lugar, a segurança” (Bauman, 2004, p. 35).

O pensador acrescenta que o sujeito moderno encaixa-se em duas categorias sociais, a saber, o *homo economicus* e o *homo consumens* (Bauman, 2011). O primeiro é o racional weberiano capaz de calcular de forma precisa os riscos de investimentos nas relações e outras minúcias relacionadas à vida econômica que parecem ser um problema. A transmutação da lógica econômica para o âmbito afetivo, mostra-se pouco eficaz e danosa. É inaplicável a esse âmbito, pois desconsidera a diferença fundamental entre coisas e pessoas ou números e pessoas. Já o segundo, o *homo consumens*, é caracteristicamente marcado por um comportamento consumista e insaciável. Tal como seu par, o *homo economicus*, este transmuta a lógica econômica para lidar com os afetos e a economia moral ao deslocar os princípios das relações sociais para o eixo consumidor-mercadoria no campo dos afetos. Dessa forma, as pessoas “assumem o papel de produtos, sendo usadas, descartadas ou substituídas de acordo com as necessidades dos consumidores” (Bauman, 2011, p. 65). Com esse raciocínio, o filósofo nos leva a perceber o aspecto movediço das dinâmicas sociais.

Vale a pena ressaltar também que, desde uma perspectiva de gênero, o projeto que defendemos neste ensaio, a saber, os clubes e leitura para remição de pena, também se propõe a fazer esse recorte com o fito de contemplar as mulheres que são privadas de liberdade e que se encontram

em unidades prisionais mundo afora. Essa escolha baseia-se no fato de que “a mulher encarcerada no Brasil [por exemplo] é submetida a uma condição de invisibilidade, condição essa que, ao mesmo tempo em que é sintomática, legítima e intensifica as marcas da desigualdade de gênero à qual as mulheres em geral são submetidas na sociedade brasileira, sobretudo aquelas que, por seu perfil socioeconômico, se encontram na base da pirâmide social, como é o caso das encarceradas” (CJDI, 2007, p. 6-7). Ademais, a lógica e dinâmica misógina em nossa sociedade organiza as relações sociais em categorias que se centram em corpos que dominam e corpos a serem dominados e normatizados (Teixeira et al., 2017).

Acrescentamos ao acima a premissa sexista que produz desigualdades de oportunidades, estereótipos, violência de gênero e injustiças. Por exemplo, dados recentes sobre a população carcerária feminina no Brasil e em São Paulo reforçam a necessidade da discussão sobre o gênero em nossa sociedade. Segundo dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais⁴ (SENAPPEN), o total de mulheres apenadas no primeiro semestre de 2025, alcança os 30.508 mulheres, sendo 195 gestantes e 91 lactantes. O site Deutsche Welle⁵, traz um número intrigante sobre o Brasil cuja população carcerária feminina, 50.441 mulheres, e a terceira maior do mundo (Traiano, 2025). O Relatório de Informações Penais⁶ (RELIPEN), traz outros dados interessantes.

Algo curioso sobre a aparente discrepância dos dados divulgados, é que isso diz muito sobre o processo de hiperinvisibilização e hipervisibilização mencionados antes neste ensaio (Foucault, 1987). Daí, a necessidade de concebermos ações e práticas educativas que visem à liberdade por serem promotoras de atos humanizadores e emancipatórios (Freire, 1983; 2011; 2020a; 2020b; 2021; Graciano; Schilling, 2008).

Na tentativa de sintetizar e alinhar o que discorri até aqui, resalto que o projeto em tela adota uma orientação teórica ontológica, axiológica e epistemológica, priorizando o avanço científico da comunidade acadêmica para, em seguida, beneficiar diretamente as pessoas privadas de liberdade por meio dos clubes de leitura. O arcabouço teórico eleito integra a produção de narrativas autobiográficas (Lechner, 2012, 2023), a ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023), a educação como prática da liberdade (Freire, 1983), a práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021) e o projeto foucaultiano sobre sociedades punitiva e disciplinar (Foucault, 1987). Esses eixos convergem para

⁴ <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>

⁵ <https://www.dw.com/pt-br/o-drama-crescente-de-mulheres-presas-no-brasil/a-75260454>

⁶ <https://www.gov.br/relipen>

desestabilizar narrativas oficiais do encarceramento, promovendo reapropriação subjetiva, hospitalidade ética e anticolonização epistêmica no espaço prisional.

A produção de narrativas autobiográficas emerge como dispositivo central, articulando pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes para resgatar trajetórias fragmentadas pelo sistema penal (Lechner, 2012). Mais que relatos cronológicos, os encontros para a produção de narrativas das pessoas privadas de liberdade, configuram resistência epistêmica, confrontando estigmas e revelando interseções raça-classe-gênero. Lechner (2023) aprofunda o método participativo, com pessoas apenas como co-investigadores, fomentando horizontalidade e ressignificação de identidades em uma práxis freireana. Complementarmente, a ética do cuidado heideggeriana (2008) e a hospitalidade incondicionada (Sá, 2023) deslocam a lógica punitiva para abertura ontológica ao outro, transformando celas em espaços de dignidade irreduzível.

A educação freireana (1983) redefine o processo como ato libertador dialógico, rompendo com a educação bancarizada para posicionar pessoas apenas como protagonistas de humanização (Freire, 1997; 2011; 2020, 2021). A práxis anticolonial de Cusicanqui (2021), com o conceito *ch'ixi*, ativa ancestralidade contenciosa contra o multiculturalismo liberal, ancorando narrativas em saberes subalternizados para subverter colonialidades de poder, saber e ser. Foucault (1987) contextualiza historicamente essa dinâmica, contrastando a sociedade punitiva, em execuções públicas, com a disciplinar, vigilância e invisibilização, que embaralha visível e o invisível para manter estereótipos e discriminações. Bauman (2004, 2011) critica a liquidez moderna, onde relações se mensuram por interesses econômicos, reduzindo pessoas a produtos descartáveis, enquanto o recorte de gênero (CJDI, 2007; Teixeira et al., 2017) evidencia a hiperinvisibilização misógina das detentas, reforçando a urgência de práticas humanizadoras e emancipatórias como as propostas pelos clubes de leitura.

Um Pouco da Metodologia do Projeto

Metodologicamente, o projeto é aplicado porque “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (Gil, 2010, p. 26). Do ponto de vista procedimental é participativo, pois envolve a comunidade universitária bem como os homens e mulheres privadas de liberdade que se encontram nas unidades prisionais e que desejam participar das ações dos clubes de leitura. Os métodos a serem utilizados nas ações propostas são de ordem fenomenológica, por tratar de aspectos que serão desvelados a

partir da vivência humana em sua relação com o mundo e demais sujeitos e coisas, e praxiológica, assumindo que as ações humanas individuais e coletivas são, aprioristicamente, racionais.

As atividades do projeto envolvem a atualização e organização do catálogo de obras impressas com base no acervo da unidade prisional; a seleção e atribuição das obras aos apenados e apenadas para leitura; a realização de atividades mediadoras para debate sobre as obras lidas tendo como escopo a posterior produção de resenhas contendo narrativas autobiográficas que se articulam entre os Direitos Humanos, Justiça, Educação, Cultura e Trabalho; a recepção das resenhas redigidas pelas pessoas privadas de liberdade; a organização das bancas apreciadoras composta pelos coordenadores da ação e discentes convidados; a coordenação da redação e validação dos relatórios emitidos pelas bancas; e, por fim, o envio e esclarecimento sobre os relatórios enviados à administração da unidade prisional.

Conforme a descrição acima, a premissa do projeto é a participação socialmente engajada e com impactos relevantes para os que participam das ações, bem como benefício direto, por meio da remição de penas, da população carcerária envolvida. Assim, esse projeto para clubes de leitura amplia a organicidade e a articulação de modo transdisciplinar impactando socialmente na vida dos beneficiados direta e indiretamente.

Imagens como Expressão Anticolonial

As imagens abaixo constituem um *corpus* visual de extraordinária potência simbólica e política, funcionando como contranarrativa ilustrada aos efeitos disciplinares e coloniais do sistema prisional brasileiro, conforme problematizado neste ensaio.

Figura 1*Imagens Anticolonizadas**Fonte:* Sá (2026)

Compostas por três painéis distintos, essas aquarelas materializam os pressupostos teóricos do projeto de clubes de leitura para remição de pena. Longe de serem meras representações descritivas, elas operam como atos performativos de anticolonização visual, alinhando-se à sociologia da imagem proposta por Cusicanqui (2021). *Ch'ixi*, o simultaneamente pleno e vazio, vivo e ausente, encontra eco perfeito na ambiguidade desses desenhos, que habitam as contradições do espaço carcerário, a saber, prisioneiros que criam, vozes silenciadas que cantam, corpos acorrentados que dançam pluralidades étnicas e de gênero.

Um aspecto que releva nas imagens é a ironia da vigilância e a subversão pedagógica. A imagem da esquerda se refere a uma cena prisional aprofundada cuja dialética ironiza o panoptismo disciplinar, out seja, um agente penitenciário uniformizado em verde, empunhando cassetete ameaçador, discentes apenas acorrentados em carteiras escolares, e com a escrita no quadro proclamando paradoxalmente a liberdade. A grade de barras azuis ao fundo e as bolas de ferro nos pés dos apenas reforçam a hipervisibilização seletiva foucaultiana (1987), embora o espaço pedagógico subverta o dispositivo punitivo. O agente, contraditoriamente, ensina leitura sob vigilância armada, expondo a tensão entre domesticação e desobediência epistêmica. Essa ambivalência *ch'ixi* (Cusicanqui, 2021) ilustra como o projeto anticolonial habita contradições. Por um lado, o clube de leitura ocorre dentro da lógica colonial, a cela como sala de aula, mas por outro,

a produz para fora por meio das resenhas validadas por bancas emancipatórias. Visualmente, remete ao *homo economicus* onde o prisioneiro é produto descartável (Bauman, 2004; 2011). Em contrapartida, a leitura freireana resgata sua condição de protagonista histórico, confrontando a gestão punitiva da pobreza (Freire, 2011; Wacquant, 2001) com narrativas que forjam futuros plurais.

Na imagem do centro, a leitura opera igualmente como ruptura das correntes, ilustrada pelo homem calvo de uniforme listrado, clássico da iconografia carcerária, sentado em degrau amarelo, vorazmente absorto em um livro vermelho aberto, com bola de ferro e livre da corrente ao pé, que sintetiza o cerne emancipatório da práxis freireana (Freire, 1983). O gesto de leitura rompe fisicamente as amarras, a saber, pés descalços em posição de liberdade relativa, corpo inclinado para frente em êxtase cognitivo, fundo ocre que evoca tanto a clausura quanto o nascer do sol. Essa imagem visualiza a transição do “corpo dócil” foucaultiano (Foucault, 1987, p. 117) para o sujeito dialógico, onde ler o mundo precede e possibilita reescrever a palavra (Freire, 2011). Alinhada à ética do cuidado heideggeriana (Heidegger, 2008), a concentração do leitor manifesta a preocupação ontológica consigo e com o projeto existencial, enquanto a hospitalidade incondicionada (Sá, 2023) se corporifica na recepção não instrumental do saber da pessoa apenas. No âmbito do clube de leitura, tal iconografia demonstra os efeitos anticoloniais concretos, quais sejam a remição de pena não como caridade, mas como performatividade libertadora, onde o livro se torna chave que desdobra e rompe correntes simbólicas e materiais.

Por fim, a imagem da direita nos leva a pensar na pluralidade subalternizada e na ecologia de saberes (Sousa Santos, 2002), ao retratar o painel com personagens em trajes multicoloridos que evocam o universo popular do cortiço (Azevedo, 1998). Esse painel foi utilizado em uma das atividades no clube de leitura com o fito de revelar uma galeria humana que transcende estereótipos raciais e sociais impostos pelo colonialismo penal. As figuras representam, por exemplo, pessoas periféricas, mulheres negras, resistência originária e a decadência burguesa. Essa composição plástica não apenas retrata diversidade fenotípica, mas performa uma ecologia de saberes. As narrativas autobiográficas incentivadas pelo clube de leitura encontram aqui sua contrapartida visual em que cada traço resgata trajetórias fragmentadas pelo encarceramento, confrontando a narrativa oficial do criminoso com a agência histórica de rouxinóis selvagens (Andersen, 1843/2005). No contexto do projeto, essas figuras ilustram como resenhas literárias anticoloniais desestabilizam hierarquias epistêmicas, transformando a cela-de-aula em espaço de reapropriação subjetiva e horizontalidade investigativa.

Coletivamente, as imagens performam a práxis anticolonial como ancestralidade contenciosa (Cusicanqui, 2021), ativando saberes subalternizados contra o multiculturalismo liberal que neutraliza lutas periféricas. Os personagens do cortiço não são ingredientes culturais para folclore estatal, mas agentes de desobediência epistêmica (Mignolo, 2007) cujas resenhas autobiográficas no clube de leitura operam como desenhos vivos, ou seja, traços que desestabilizam regimes de verdade coloniais. No recorte de gênero destacado no texto (CJDI, 2007), as mulheres do painel simbolizam a hiperinvisibilização misógina das milhares de apenadas (SENAPPEN, 2025; Traiano, 2025), cuja voz literária irrompe como rouxinol selvagem, curando o coração doentio do sistema prisional. Assim, essas aquarelas não decoram o projeto, mas o teorizam visualmente, evidenciando como clubes de leitura convertem a cela-de-aula em fissura anticolonial, como espaço onde a pessoa aprisionada deixa de ser objeto de controle para se tornar co-investigador de sua humanização, em atos de reexistência que subvertem o *continuum* colonial-punitivo-disciplinar (Foucault, 1987).

Fechando o Bate-Papo: O Retorno do Rouxinol Selvagem

Ao retornar à fábula inaugural deste ensaio, O Rouxinol e o Imperador da China (Andersen, 1843/2005), compreendo que o projeto dos clubes de leitura anticoloniais na cela-de-aula não constitui mera intervenção paliativa, mas o resgate ontológico do rouxinol selvagem silenciado pelo rouxinol mecânico das racionalidades coloniais, punitivas e disciplinadoras. Assim como o imperador, acometido pela doença do coração, descobre a insuficiência dos mecanismos artificiais de ressocialização padronizada, o sistema prisional brasileiro revela sua falha estrutural ao rejeitar as narrativas vivas de pessoas apenadas, quais rouxinóis periféricos cuja profundidade melódica emerge das resenhas autobiográficas (Lechner, 2012, 2023), curando as fissuras da colonialidade do poder-saber-ser-prisão (Cusicanqui, 2021; Foucault, 1987). O canto autêntico, articulado pela ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023) e pela práxis da liberdade (Freire, 1983), não retorna por imposição externa, mas por necessidade imperiosa do império carcerário, que, em sua liquidez baumaniana (Bauman, 2004, 2011), depende da potência humanizadora dessas vozes para não sucumbir à própria opacidade epistemicida (Grosfoguel, 2016).

Os clubes de leitura operacionalizam essa reinscrição em narrativas que escapam à educação bancarizada, tecendo ecologias de saberes horizontais onde pessoas apenadas se tornam co-investigadores de suas trajetórias fragmentadas. A remição de pena deixa de ser concessão

burocrática para se converter em ato performativo de desobediência epistêmica (Mignolo, 2007), subvertendo o *ch'ixi* contencioso contra binários coloniais de visível e invisível (Cusicanqui, 2021). No recorte de gênero, especialmente vital para as milhares de mulheres apenadas (SENAPPEN, 2025; Traiano, 2025), essas resenhas confrontam a hiperinvisibilização misógina (CJDI, 2007), transformando celas em *loci* de hospitalidade incondicionada e agência coletiva. O projeto, alinhado aos ODS (ONU, 2015) e ao PDI institucional, reitera a educação como práxis transformadora, rompendo o *continuum* punitivo-disciplinar foucaultiano para inventar mundos plurais onde o aprisionado não é produto descartável, mas agente histórico de reexistência.

Em última instância, este ensaio e o projeto que o sustenta convoca à ampliação dessas fissuras anticoloniais para que mais rouxinóis selvagens cantem nas celas-de-aula do Sul global, desafiando o multiculturalismo liberal e a gestão punitiva da pobreza (Wacquant, 2001). O imperador prisional, doente de sua própria rigidez colonial, aguardará não por mecanismos quebradiços, mas pelo retorno vivificante das vozes subalternizadas através de narrativas que, uma vez liberadas, não mais se calarão, ecoando a utopia concreta freireana em direção a uma sociedade onde liberdade e leitura sejam indissociáveis (Freire, 2011; 2021). Assim, o rouxinol não apenas cura; ele reinventa o palácio societal como praça de pluralidades emancipadas.

Referências

- Adorno, S. (1991). A prisão sob a ótica de seus protagonistas: Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 3(1-2), 7-40.
- Andersen, H. C. (2005). *O rouxinol e o Imperador da China*. Editora Ciranda Cultural. (Obra original publicada em 1843).
- Azevedo, A. (1998). *O Cortiço*. Editora Ática.
- Bakhtin, M. M. (1976). *Discurso na vida e discurso na arte* (C. A. Faraco & C. Tezza, Trans., uso didático). Academic Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Editores.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2011). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Bonfim, D. (2011, 1 outubro). A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei n. 12.433/2011. *Caderno de Direito Penal*, 93. Âmbito Jurídico
- Brasil. (1984). *Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984: Lei de Execução Penal*.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. MEC.
- Brasil. (2010). Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010.
- CJDI – Centro de Justiça e Direito Internacional. (2007). *Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil*. <http://www.asbrad.org.br/mulheres-encarceradas>
- Cusicanqui, S. R. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. n-1 Edições.
- Derrida, J. (1967a). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1967b). *L'écriture et la différence*. Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (2000). Hospitality (B. Stocker & F. Morlock, Trans.). *Angelaki - Journal of the Theoretical Humanities*, 5(3), 3-18. <https://doi.org/10.1080/09697250020034706>
- Derrida, J. (2003). *Anna Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade* (A. Romane & P. Ottoni, Trans.). Editora Escuta.
- Dussel, E. (1994). *Ética de la liberación: Ética do discurso e filosofia da libertação*. Unisinos.
- Dussel, E. (2008). Anti-meditaciones cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, 9, 153-197.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Editora Vozes.
- Foucault, M. (2025). *O que é a crítica?* (C. Medeiros et al., Trans.). Ubu Editora.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler* (51a ed.). Editora Cortez.
- Freire, P. (2020a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (66a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020b). *Pedagogia da tolerância* (7a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (28a ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). Editora Atlas.
- Gomes, A. V. A. (2016). *Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância: Estudo técnico*. Câmara dos Deputados.
- Graciano, M., & Schilling, F. (2008). A educação na prisão: Hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, 13(25), 111-132.

- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Heidegger, M. (2008). *Ser e tempo* (3a ed., Partes I e II). Editora Vozes.
- Instituto Conecta Brasil (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.
- Lechner, E. (2012). Oficinas de trabalho biográfico: Pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. *Educação e Realidade*, 37(1), 71-87.
- Lechner, E. (2023). Oficinas biográficas com estudantes e investigadores: Um método participativo de investigação e formação. *Cadernos do Instituto de Sociologia*, 3, 41-49. <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad3a4>
- Leme, J. A. G. (2002). *A cela de aula: Tirando a pena com letras – Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios* [Dissertação de Mestrado], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Fata Morgana.
- Lévinas, E. (2014). *Violência do rosto* (F. S. Moreira, Trad.). Edições Loyola.
- Maida, M. J. D. (1993). *Presídios e educação*. Funap.
- Maldonado-Torres, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber: Modernidad, imperio, colonialidad. In W. Mignolo, F. Schiwy, & N. Maldonado-Torres (Orgs.), *Des-colonialidad del ser y del saber* (pp. 63-130). Del Signo.
- Maldonado-Torres, N. et al. (2024). O que é a crítica decolonial. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, 44, 10-39. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2024n44.14641>
- Marx, K. (2023). *Theses on Feuerbach* (H. Conrad, Trad.). Märchen.
- Mignolo, W. (2007). Epistemic disobedience: The de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, 12(22), 11-41.
- Moretti, G. J. S. (2018). *Inovação social no sistema prisional: Proposta de um modelo de educação superior a distância* [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.
- Moraes, E. M. A. (2021). “Deixa-me ir e vir”, canta o rouxinol: *Reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma educação pluriversal* [Tese de doutorado], Universidade de Brasília.
- Moura, M. V. (2019). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: Atualização junho de 2017*. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- ONU. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 29, 11-21.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Sá, R. L. (2023). Dall'Etica della cura all'ospitalità incondizionata: Per una filosofia della migrazione. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 4-21. doi.org/10.14605/PD912301

- Shklovsky, V. (2010). *A arte como procedimento*. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1917).
- Silva, R. (2001). *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade* [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.
- Silva, R., & Moreira, F. (2006). Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: O diálogo possível. *Revista Sociologia Jurídica*, 3.
- Sousa Santos, B. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Rev. Crít. Ciên. Sociais*, 63, 237-280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Sousa Santos, B. (2021). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Teixeira, A. B., Silva, A. M., & Figueiredo, A. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira, BA: Entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3(4), 106-120. <https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.24674>
- Traiano, H. (2025, 22 de dezembro). *O drama da crescente população de mulheres presas no Brasil*. DW.
- Vargas, J. P. F. D. (2006). Criminologia e descarcerização: Uma introdução ao complexo processual de (re)construção da dignidade humana e da cidadania pela educação, ocupação e geração de renda. *Revista do Conselho de Criminologia e Política Criminal*, 7.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Jorge Zahar.



Convivência Escolar na Berlinda?

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](#)

Resumo: A escola é um território potente para as convivências, portanto um local por excelência para a construção diária da convivência ética diante de todos os conflitos que ela, a escola, apresenta para além da Educação nos encontros entre estudantes, professoras/es, gestão escolar, família e trabalhadoras/es do chão da escola. O que propomos com a pergunta que é o título deste artigo chamado Convivência Escolar na Berlinda? é observar sobre as lúpas de Bandura (2015), Gomes (2007), Bento (2022), Ferreira (2015), Kabengele (2000), Vinha (2019), Tognetta et al (2014) como o desengajamento moral de Bandura (2015) aporta lastro teórico para implicar a reflexão sobre os casos de violências e degradação das adolescências nas escolas (Tognetta et al., 2014; Vinha, 2019). Para o desenho do percurso metodológico, delimitamos, como recorte deste artigo, um dos casos de racismo no Colégio *Mackenzie*, que ganhou repercussão nacional em maio de 2025 e, por isso, permite entender os meandros de como a escola também se apresenta como território da perpetuação da violência racial e práticas racistas (Kabengele, 2000; Gomes, 2007; Ferreira, 2015; Bento, 2022) que afetam vidas adolescentes de estudantes preta/os e tem sido, ao longo das últimas décadas, uma preocupação e desafio para a formulação de políticas públicas no território escolar sobre o desengajamento moral e a desumanização das adolescências pela violência racial no chão da escola.

Palavras-chave: escola, adolescência, convivência ética, racismo, desengajamento moral.

Abstract: The school is a powerful territory for coexistence, therefore an excellent place for the daily construction of ethical coexistence in the face of all the conflicts that it, the school, presents beyond Education in the encounters between students, teachers, school management, family and school workers. What we propose with the question that is the title of this article, entitled "School Coexistence in the Spotlight?", is to observe through the lenses of Bandura (2015), Gomes (2007), Bento (2022), Ferreira (2015), Kabengele (2000), Vinha (2019), Tognetta et al (2014) how Bandura's (2015) moral disengagement provides a theoretical basis for reflecting on cases of violence and degradation of adolescence in schools (Tognetta et al., 2014; Vinha, 2019). For the design of the methodological approach, we have delimited, as a focus of this article, one of the cases of racism at Mackenzie College, which gained national attention in May 2025 and, therefore, allows us to understand the intricacies of how the school also presents itself as a territory for the perpetuation of racial violence and racist practices (Kabengele, 2000; Gomes, 2007; Ferreira, 2015; Bento, 2022) that affect the lives of Black adolescent students and have been, over the last few decades, a concern and challenge for the formulation of public policies in the school environment regarding the moral disengagement and dehumanization of adolescents through racial violence on the school grounds.

Keywords: school, adolescence, ethical coexistence, racism, moral disengagement.

¹ Robson de Sousa · ² Adriana Regina Braga · ³ Carlos José Lírio

¹ Diretor, Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil
Mestrado em Educação, Universidade Nove de Julho

<https://orcid.org/0009-0005-1145-4766> robson.sousa@unifesp.br



² Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual de Campinas

 <https://orcid.org/0000-0002-2831-6037>  adriana.braga@unifesp.br

³ Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais

 <https://orcid.org/0000-0001-6771-8285>  clirio@unifesp.br

Recebido em 08/12/2025

Aceito em 15/02/2026

Publicado em 28/02/2026

Introdução

A pergunta de fato, não apenas parece mas é uma provocação sobre o cenário e contexto atual do território escolar, que semanalmente segue estampando páginas de jornais, revistas e publicações nas redes sociais com manchetes de violências contra estudantes, professoras e professores da educação básica à educação universitária e pós-graduação.

Logo, distante de ser uma questão retórica, este artigo faz uma observação atenta sobre o território escolar para, ao menos, pensar se é possível a construção diária da escola engajada e humanizada, como espaço ativo e problematizador, para dar conta dos conflitos que se apresentam no chamado chão da escola¹.

A reflexão sobre o título que abre este artigo convida como referencial teórico o trabalho do pesquisador canadense, professor doutor Albert Bandura² (2015), cuja problemática aborda o “Desengajamento Moral na Perpetração de Desumanidades”. Embora, o trabalho verse sobre as práticas de desumanização e tenha como exemplos os contextos institucionais e corporativos de casos de crimes de guerra ou, ainda, o contexto das narrativas e discursos de grandes corporações, as tipologias do desengajamento moral elencadas por Bandura (2015, p. 17-64) como justificativa moral, linguagem eufemística, comparação vantajosa, desprezo ou distorção das consequências, deslocamento da responsabilidade, difusão de responsabilidade, desumanização e atribuição de

¹ Aqui a expressão popular chão da escola, muito utilizada no cotidiano da vida escolar, se refere aos acontecimentos diários vivenciados pelas professoras/es, gestão, administração e estudantes.

² Bandura se propôs a entender, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, o quanto as condutas humanas envolvem mais do que processos cognitivos, sendo também reguladas pelas motivações pessoais. O autor lembra o quanto os indivíduos agem em prol de se satisfazerem e de como se comportam de maneira a não se condenarem. Por isso, mais do que aspectos cognitivos presentes nas formas pelas quais as pessoas justificam suas ações, estão também os seus anseios por serem bem vistas - e não vistas como imorais (Tognetta et al., 2015, p. 251).

culpa, podem ajudar a ilustrar e demonstrar como as práticas do desengajamento moral nos ambientes escolares seguem sufocando a premissa ética e moral, indissociável e inalienável da Educação: a defesa da vida, da autonomia e da convivência ética na escola como território da construção comunitária dos saberes.

As professoras e pesquisadoras Telma Vinha e Luciene Tognetta (2014, 2019 , 2021) que pesquisam a convivência, violências e clima escolar também aportam reflexões importantes sobre o cotidiano da escola para a construção da autonomia e engajamento moral. Portanto, da convivência ética que valoriza as relações humanizadas, que segundo Bandura (2015) fortalecem a agência moral em favor da autocensura e autorregulação moral.

Como a temática deste artigo analisa os casos de violências escolar, cuja centralidade das práticas desumanizantes é o racismo³, autoras/es como Cida Bento (2022), Nilma Lino Gomes (2007), Aparecida Ferreira (2014) e kabengele Munanga (2000) são convidadas/os ao debate para que se possa tecer as conexões do desengajamento moral, convivência ética e desumanização a partir do olhar racial crítico sobre o território escolar.

Desengajamento Moral, Racismos e Desumanização na Escola

Bandura (2015), ao estudar as práticas do desengajamento moral, parte da premissa de que pessoas consideradas “boas”, com os mesmos “padrões morais” podem ter diferentes tipos de condutas e comportamentos que culminam em práticas de violências e desumanização da vida pela raça, etnia, gênero, ou ainda ataques dirigidos aos agrupamentos coletivos, comunitários e identitários.

Segundo o autor, “O desengajamento das autossanções morais da conduta desumana é um problema crescente tanto ao nível individual quanto coletivo” e para isso propõe uma “teoria de moralidade agêntica” que leva em consideração as questões da moralidade para além da cognição. (Bandura, 2015, p. 19). Essa linha de pensamento de Bandura implica dizer que a conduta moral desengajada se afasta da moralidade agêntica. Ou seja, a agência moral humanizante que parte de um padrão moral virtuoso da defesa da vida, ainda que em contextos de desumanização, vai se colocar

³ A Lei de Racismo, de 1989, engloba "os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional". O crime ocorre quando há uma discriminação generalizada contra um coletivo de pessoas. Exemplo disso seria impedir um grupo de acessar um local em decorrência da sua raça, etnia ou religião. O autor de crime de racismo pode ter uma punição de 1 a 5 anos de prisão. Trata-se de crime inafiançável e não prescreve. Ou seja: no caso de quem está sendo julgado, não é possível pagar fiança; para a vítima, não há prazo para denunciar (Filho, 2025).

frontalmente contra ações desumanizantes e, portanto, para ele, a agência moral apresenta dois aspectos: inibidor e proativo.

A forma inibidora é manifestada pela força para evitar comportar-se desumanamente. A forma proativa da moralidade está expressa pela força de se comportar humanamente. No último caso, os indivíduos investem tão fortemente seu senso de autovalor em suas convicções humanas e obrigações sociais que eles agem contra o que eles consideram injusto ou imoral, mesmo embora suas ações podem incorrer em altos custos pessoais. Falhar em fazer o que é correto incorreria em custos autodesvalorizadores. Nesta alta ordem de moralidade as pessoas fazem coisas boas assim como evitam fazer coisas más (Bandura, 2015, p.21).

Tudo até aqui estaria no contexto da humanização, porque como se pode constatar existe uma força moral agêntica que autorregula, pelas autossanções, o comportamento moral das pessoas. No entanto, como adverte Bandura, existem manobras intencionais que podem induzir e conduzir ao desengajamento moral, que por sua vez, justifica a “conduta repreensível” e os efeitos prejudiciais desta conduta, que por sua vez, desumanizam aquelas/es que são vítimas das violências⁴. No caso deste artigo, das condutas violentas no cotidiano da convivência escolar.

Entretanto, os padrões morais não operam invariavelmente como reguladores internos de conduta. Os mecanismos autorregulatórios não entram em ação a menos que sejam ativados e há muitas manobras sociais e psicológicas através das quais as autossanções morais podem ser desengajadas da conduta desumana. A ativação seletiva e o desengajamento do controle pessoal permitem diferentes tipos de condutas por pessoas com os mesmos padrões morais, sob diferentes circunstâncias (Bandura, 2015, p.21).

O ambiente escolar, segundo a pesquisa encomendada pelo projeto SETA e realizada pelo IPEC - Inteligência e Pesquisa em Consultoria Estratégica (2023), é o território em que as/os adolescentes mais afirmam ter sofrido violência racial. A pesquisa entrevistou duas mil pessoas e cerca de trinta e oito por cento delas afirmaram terem sido vítimas de racismo na escola, faculdade e universidade.

Os relatos podem ser lidos e assistidos, quase que diariamente, nas denúncias realizadas por familiares e estudantes vítimas de violência racial e que ganham repercussão midiática e digital pelas redes sociais. Na maioria dos casos, a escola (aqui leia-se, gestão escolar e suas instâncias superiores) emitem notas protocolares que se enquadram nas tipologias do desengajamento moral descritas por Bandura (2015).

⁴ Ver Figura 1 em Bandura (2015, p.22). “A figura, esquematiza os mecanismos pelos quais as autossanções morais são seletivamente ativadas e desengajadas do comportamento prejudicial em diferentes pontos do processo autorregulatório”.

Antes de propor o cruzamento das tipologias de Bandura aos casos de racismo nos ambientes escolares, é necessário destacar que o racismo é um dos comportamentos mais desumanizantes e degradantes que uma parcela da humanidade insiste em praticar contra pessoas pretas mundo afora. No caso do Brasil, ainda persiste o mito da “democracia racial” que alega “não ver cor” e minimiza a violência racial que ataca a população negra por aquilo que chega primeiro aos sentidos visuais do agressor, o fenótipo das pessoas pretas. A cor da pele é o motivo pelo qual a “branquitude” garante a manutenção de “privilégios” e faz vítimas a maior parte da população brasileira⁵ (Kabengele, 2000; Gomes, 2007; Ferreira, 2014; Bento, 2022).

O racismo, para Kabengele (2000), avança sobre a questão do fenótipo da população negra e vai além da cor da pele. A violência racial parte da construção social de uma supremacia racial em que as pessoas pretas são consideradas inferiores.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (Kabengele, 2000, p.24).

A partir dessa contextualização do desengajamento moral e da percepção da violência racial nas escolas pela população brasileira, podemos trazer à baila o caso, aqui denominado caso Colégio *Mackenzie*, para fazer aproximações conceituais entre desengajamento moral, racismo e convivência escolar.

Caso: Colégio *Mackenzie* — São Paulo

Entre os inúmeros casos de racismo no ambiente escolar, tornados públicos no primeiro semestre de 2025, o caso do Colégio *Mackenzie* concentra violência racial, *bullying*, homofobia, violência sexual e, como resumo desse combo de violências, a desumanização como efeito do desengajamento moral.

⁵ Segundo os dados do Censo 2022, a população que se autodeclara preta e parda chega a 55,5% das brasileiras/os. Portanto, a população negra (soma das pessoas pardas e pretas) representa a maior parte da população no Brasil. (IBGE, 2024)

A denúncia veio à público no dia 6 de maio de 2025 quando a adolescente, de 15 anos, estudante do nono ano do colégio *Mackenzie*, foi encontrada desacordada por outra estudante no banheiro da escola (Dutra, 2025; Filho, 2025; Filho e Vidal, 2025; G1, 2025).

Segundo o relato da mãe da adolescente, a filha disse que não aguentava mais tanta violência praticada contra ela por ser uma estudante preta e bolsista e, que desde de 2024, já havia denunciado à gestão da escola os casos de violência sofridos pela filha dentro e fora do colégio.

Ainda de acordo com a mãe, a escola não tomou nenhuma providência. O resultado: problema de saúde mental, com a percepção do sofrimento emocional da filha provocado pelo fato de ser uma jovem adolescente negra entre estudantes brancas/os, em um dos colégios mais tradicionais da elite paulista, localizado no bairro de Higienópolis, zona oeste da capital paulista.

A repercussão do caso ganhou destaque nacional e colocou na pauta da educação os desafios que as escolas ainda enfrentam na perspectiva de uma educação que garanta a equidade, diversidade e inclusão social das/os estudantes que acessam vagas pela política de ações afirmativas como cotistas. Mas, quais as tipologias do desengajamento moral estão presentes neste caso do colégio *Mackenzie*?

Poder-se-á asseverar, de pronto, que a violência racial é a própria materialização de uma **prática simbólica desumanizante** que atribui culpa à própria vítima por ser negra, pobre e cotista e, ainda assim, ousar habitar e conviver com outros estudantes em uma escola de gente rica⁶.

Ainda de acordo com o relato da mãe, a adolescente era xingada de “cigarro queimado”, “lésbica preta” e lembrada diariamente de que aquela escola “não era o seu lugar”.

Como se não bastasse os ataques sofridos pelo grupo de cinco estudantes, a própria coordenação do Colégio *Mackenzie* também fez **atribuição de culpa** à adolescente. A mãe afirma que “Uma das coordenadoras chegou a expor uma situação no meio da sala de aula dizendo para ela (a filha) parar com mimimi e síndrome de perseguição” (Filho, 2025).

Como ressalta Bandura (2015, p. 45) “As vítimas, então, são culpadas por trazer sofrimento para elas mesmas”, como pode ser notado nas palavras ditas pela coordenadora à adolescente dentro da sala de aula, na presença de toda a turma.

⁶ Aqui utilizamos a expressão “escola de gente rica” para nos referirmos às escolas que são frequentadas maioritariamente por filhas e filhos da classe média alta e classe alta, que por sua vez, são formadas por estudantes cujas famílias apresentam renda domiciliar mensal entre 10 e 20 salários mínimos para a classe média alta e, parte de 20 salários, para famílias da classe A, de acordo com os indicadores socioeconômicos do IBGE e do Critério de Classificação Econômica Brasil criado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP.

Logo, “A desvalorização e indignações suscitadas pela culpabilidade atribuída fornece a justificativa moral adicional até mesmo para um maior mal tratamento” (Bandura, 2015, p.46). A atribuição de culpa à vítima autoexonera da responsabilidade quem deveria ser responsabilizado ou responder institucionalmente pelo conjunto das violências motivadas pelo racismo à adolescente, estudante do Colégio *Mackenzie*.

Ainda de acordo com as tipologias de Bandura (2015), a **comparação vantajosa** também foi utilizada por funcionários do colégio para ressaltar que a adolescente “deveria ser grata” por ser bolsista no *Mackenzie*. A mãe conta que a filha “...reclamava de outras meninas que a perseguiram dentro da escola, mas ninguém acreditava nela, incluindo os próprios funcionários da escola. Eles diziam que ela deveria agradecer por poder estudar ali”. (Uol, 2025).

A **comparação vantajosa**, desengaja moralmente quando insiste em ver vantagens diante de uma situação que é imoral. A situação vivenciada, se colocada frente aos benefícios da tal “comparação”, atua como discurso de convencimento para relativizar o contexto vivido. Este é o caso dos ataques diários e reiterados, cometidos por estudantes mackenzistas e denunciados pela mãe à gestão escolar do colégio, que insiste em lembrar a condição de bolsista da adolescente como um privilégio para ela.

A **linguagem eufemística** é declarada pela nota da assessoria de imprensa do colégio, que através da linguagem e do texto jornalístico-publicitário, veste de leveza, um caso explícito de *bullying* na escola, cujo cerne é a violência racial pelo fato de a estudante ser uma adolescente preta e cotista. A nota segue dizendo que:

O Mackenzie está apurando cuidadosamente as circunstâncias do ocorrido, com seriedade e zelo, ouvindo todos os envolvidos no tempo e nas condições adequadas, inclusive a aluna, assim que estiver pronta para se manifestar no ambiente pedagógico (...). A direção e a coordenação acolheram a mãe presencialmente minutos após o ocorrido e, nos dias seguintes, seguiram acompanhando a situação de perto (Filho&Vidal, 2025).

Na linguagem suavizada da nota à imprensa, a acusação de violência racial se torna “circunstâncias do ocorrido” e a tentativa de suicídio da adolescente é ignorada tanto na nota da escola, quanto na cobertura jornalística da imprensa brasileira. As palavras-chave que denotam as motivações da violência são trocadas por uma narrativa institucional que parece falar de mais um caso corriqueiro do cotidiano escolar.

A linguagem eufemística empregada intencionalmente para reduzir danos à conduta repreensível do colégio, também se articula à **distorção das consequências e a minimização** da

participação da gestão escolar no conjunto e encadeamento dos fatos que levam a adolescente à tentativa, limítrofe, do suicídio.

O caso do Colégio Mackenzie reúne, quase que na sua totalidade, o conjunto das práticas institucionais-corporativas do desengajamento moral apontadas por Bandura (2015).

Em outro trecho dos relatos da mãe da adolescente, o **deslocamento e difusão de responsabilidade** segue o curso estratégico que desumaniza a vítima em favor do desengajamento moral da gestão da escola.

No fim de 2024, ela reprovou de ano e, como era bolsista, teria de sair de escola. Mas fui atrás, escrevi uma carta e recorri da decisão. Entrei em contato com a escola, contei tudo o que ela estava sofrendo, o racismo — além de ser um ambiente novo para ela — e pedi uma nova oportunidade. A coordenadora me chamou até a escola e disse que a situação não estava acontecendo, que era coisa da cabeça da minha filha, e eu cheguei a desacreditar dela. Isso é muito triste. Mas ela continuou no colégio (Filho, 2025).

A desumanização é o ataque final à vítima de todas as práticas intencionais desengajadoras da moralidade estudadas por Bandura (2015). Desumanizar é tirar por completo o que caracteriza a pessoa como pertencente à espécie humana. Para isso, o desengajamento moral opera com um “aliciador” da agência moral, que afasta o agressor da vítima ao criar uma camada de proteção contra as condutas repreensíveis que poderiam estar sujeitas aos mecanismos psicológicos de autossanção.

O afastamento, o distanciamento de quem sofre as violências é a estratégia central para transformar pessoas em animais ao tirar de uma pessoa o que ela tem de mais precioso: a sua qualidade de humana, a sua humanidade (Bandura, 2015, p.41).

No caso do Colégio *Mackenzie*, a desumanização como ápice do desengajamento moral, só é possível ao moldar o *bullying* pela chave do racismo, da violência racializada.

A adolescente, vítima do *bullying* denunciado pela mãe à coordenação e direção do colégio, sofre *bullying* por ser preta, pobre e cotista de uma escola com presença majoritária de estudantes herdeiras/os dos “privilégios históricos branquitude” (Bento, 2022) que ainda hoje permeiam e dão substrato aos casos de racismo no Brasil.

Tognetta et al. (2014, p. 275) aplicou as tipologias do desengajamento moral de Bandura (2015) para estudar um grupo de estudantes adolescentes autores de *bullying*. Ela explica os achados da pesquisa:

Vimos o quanto a “difusão da responsabilidade” e a “comparação vantajosa” são explicações dadas por autores, alvos e espectadores do bullying. Isso porque é comum as pessoas concordarem suas ações com a necessidade de serem bem vistas. Falta-lhes, portanto, verem-se como “sujeitos respeitáveis” quando agirem de modo contrário, ou seja, quando julgarem uma situação de bullying como injusta ou desumana. É por essa razão que se desengajam: como não têm incorporado um conteúdo moral à sua identidade ou self, tentam salvaguardar-se de um demérito, justificando-se pela responsabilização das ações ao outro, desumanizando a vítima ou culpando-a por sua sina.

A partir da constatação de Tognetta et al. (2014), também podemos suscitar a importância do letramento racial crítico (Ferreira, 2015) na perspectiva da convivência escolar antirracista, da convivência ética, garantidora de direitos e promotora de um ambiente escolar promotor de saúde, de espaços comunitários e de convivências no território escolar.

Bento (2022, p.14-15) afirma que é preciso entender que no Brasil as relações de dominação e de opressão estão presentes e que o problema do país nunca foi a população negra. A busca por um pacto civilizatório precisa debater as questões da presença da branquitude como lugar de privilégios e dominação.

... não temos um problema negro no Brasil, temos um problema na relação entre negros e brancos. É a supremacia branca, incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre o outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para outro.

E, o locus, o território para esse debate é a busca por um pacto civilizatório que passa pela educação e presença da educação antirracista nas escolas. A escola aqui compreendida como território potente e virtuoso da humanização.

A professora Nilma Lino Gomes (2007) ao pensar a centralidade das ações afirmativas como políticas públicas de inclusão, dedica à Educação e a escola brasileira, um papel de atuação decisiva para que as questões sobre a diversidade étnico-racial sejam atualizadas no contexto brasileiro e propõe “algumas reflexões” que de fato precisam ir além da demonstração de “sensibilidade” no debate público sobre a “questão racial”. Para Gomes (2007, p. 103), para a escola brasileira ser de fato uma instituição democrática ela precisa assumir a construção de um “projeto educativo emancipatório”.

Assim, a professora Nilma propõe desafios às escolas públicas e privadas que vem ao encontro das reflexões tecidas neste artigo sobre a temática da escola como espaço comunitário da convivência ética.

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a fazer uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização dos negros, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei⁷ (Gomes, 2007, p. 104).

Diante do desafio posto e proposto por Gomes (2007) é possível compreender como as violências vividas e vividas no ambiente escolar se conectam às práticas graduais do desengajamento moral que afeta, tanto a gestão escolar institucionalizada, quanto a comunidade de estudantes que fazem parte e tentam sobreviver aos ambientes das escolas brasileiras, quer sejam das instituições escolares privadas ou públicas.

Isto implica dizer que bullying e os racismos, como foram demonstrados no caso do Colégio *Mackenzie*, contém na perpetuação e perpetração destas violências simbólicas as digitais do desengajamento moral que, como afirma Bandura (2015, p.46), não brotam do nada. “As práticas de desengajamento não vão transformar pessoas em cruéis instantaneamente”, mas se conformam “gradualmente” no cotidiano do contexto social em que se encontram e convivem.

Como demonstra Tognetta et al. (2014) a dificuldade da escola em promover os espaços de convivência ética e lidar com as violências, como é o caso do *bullying*, passa a ser um grande problema na promoção da convivência escolar.

Talvez o educador sequer saiba as características que deveriam ser observadas nas relações que poderiam caracterizar-se como bullying e entenda tal situação como uma “simples brincadeira”. Assim sendo, não é por acaso que o bullying se constitui um grande problema para as escolas (Tognetta et al., 2014, p.317).

O território escolar como espaço comunitário potente da convivência ética reúne, neste mesmo espaço e ao mesmo tempo, conflitos e tensões que alcançam todas as camadas da escola dentro e fora dela: estudantes, professoras/es, coordenação, direção, família, diretorias de ensino, secretarias, sindicatos etc.

⁷ Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 que, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

E, é também neste lugar dos encontros para uma possibilidade de convivência ética que o desengajamento moral atinge a formação e construção de personalidades éticas e, no limite, como foi demonstrado no caso do Colégio *Mackenzie*, conduz como se fossem “brincadeiras” a desumanização das vidas e adolescências.

Considerações

Como foi possível demonstrar, observo a partir das tipologias de Bandura (2015) que o desengajamento moral é um processo gradual que autoexonera a pessoa, des-moralizada, do peso psíquico e social das autossanções, ao passo que despe outras pessoas de suas humanidades.

Desse ponto em diante não se vê mais cor, dor e sofrimento. E os casos de violência no território escolar são, no limite, minimizados pela escola. As adolescências desumanizadas passam de vítimas à culpadas.

Para alguns o *bullying* era “só brincadeira”, para outras “coisas da própria cabeça” e “mimmi” porque, afinal, essas coisas não acontecem na escola e você “vê racismo em tudo”.

A reflexão do professor doutor José Alves da Silva (2025), do PECMA-UNIFESP, ao falar sobre a série *Adolescência: reflexões para a área de ensino*, no programa *Ensino em Rede*, exibido pelo canal no *Youtube* do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, PPGESIA-UNIFESP, corrobora e emulsifica todas as contribuições referenciadas até aqui.

Silva (2025) é reticente ao afirmar com toda a segurança que “Se tem alguém, absolutamente excluído mesmo, do seu direito de ser o que é, no espaço escolar, é o adolescente”.



Neste combo das práticas do desengajamento moral, repleto de justificativas morais, eufemismos, comparações, distorções, deslocamentos e difusões da realidade, atribuição de culpa e desumanização que dificultam a convivência ética e a construção de um pacto social civilizatório e emancipatório nas escolas, corpos e vidas das adolescências seguem sendo encontrados desacordados e imóveis em banheiros, salas, quadras, pátios e calçadas para além do Colégio *Mackenzie*.

Referências

- Bandura, A., Azzi, R.G., & Tognetta, L. (2015). *Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva*. Mercado de Letras.
- Belandi, C., & Gomes, I. (2023, dezembro). *Censo 2022: Pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda*. [Agência IBGE Notícias](#)
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Dutra, K. (2025, maio). *Estudante do colégio Mackenzie é internada após ser encontrada desacordada dentro da escola*. [CBN São Paulo](#)
- Ferreira, A. J. (2015). *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: Com atividades reflexivas*. Estúdio Texto.
- Filho, H. B. (2025, maio). *Racismo no Mackenzie reforça padrão “inaceitável” em Higienópolis*. [Cotidiano UOL](#)
- Filho, H. B., & Vidal, L. (2025, maio). *Não aguentava mais a escola, diz a mãe de aluna internada após racismo*. [Cotidiano UOL](#)
- G1. (2023, agosto). *Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa*. [Agência G1](#)
- Gomes, N. L. (2007) *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: Algumas reflexões*. Em N. L. Gomes (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. (pp. 97-109). Autêntica.
- Kabengele, M. (2000). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. *Cadernos PENESB*, 5, 15-34 EdUFF.
- La Taille, Y. (2009). *Moralidade e violência: A questão da legitimação de atos violentos*. *Temas em Psicologia*, 17(2), 329-340.
- Lírio, C. J., & Azzari, E. F. (2023). *Multiletramentos como formas de (res)significar o corpo e as diversidades: Reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antirracismo*. Em P. Pinheiro & E. F. Azzari (Orgs.). *Multiletramentos em teoria e prática: Desafios para escola de hoje*. (vol. 2, pp. 243-260). Pontes Editores.
- Silva, J. A. D. (2025, maio 22). *Ensino em rede. A série adolescência: reflexões para a área de ensino*. PPGESIA-UNIFESP. [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/VS2xlq8vPJ4>
- Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P., & Martínez, J. M. A. (2014). *Bullying e a negação da convivência ética: Quando a violência é um valor*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 315-322.
- Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., & Moro, A. (2019). *Contemporaneidade e a convivência democrática na escola*. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11, 123-158.
- Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., Menin, M. S. D. S., Tognetta, L. R., & Moro, A. (2021). *A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: Uma análise da psicologia moral*. Em M. Abramovay et al. (Orgs.). *Reflexões sobre convivências e violências nas escolas*. (pp. 84-107). FLACSO.



Coordenação Comitativa no Crioulo da Guiné-Bissau e no Português Europeu

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Neste estudo, analisamos comparativamente a sintaxe da coordenação comitativa no crioulo da Guiné-Bissau (língua guineense, LG) e no português europeu (PE), com base em Camacho (2000), Colaço (2003, 2005), Matos e Raposo (2013), Brito et al. (2015), Kihm (1994), Scantamburlo (1999, 2002). A comparação mostra que *com* (PE) e *ku* (LG), apesar de partilharem traços comitativos, apresentam graus distintos de gramaticalização e propriedades sintáticas significativamente divergentes. *Ku* encontra-se amplamente gramaticalizado como conjunção coordenativa, ao contrário de *com* do PE, que mantém um estatuto híbrido e marginal. Além disso, a coordenação comitativa na LG está estruturalmente estável e categorialmente condicionada, refletindo um percurso avançado de gramaticalização próprio das *with-languages*; enquanto que, em PE, que se enquadra no grupo das *and-languages*, depende de requisitos semânticos como resultatividade ou simetria entre participantes.

Palavras-chave: coordenação comitativa, português europeu, língua guineense.

Abstract: This study presents a comparative analysis of the syntax of comitative coordination in Guinea-Bissau Creole (hereafter, GC) and European Portuguese (EP), drawing on the contributions of Camacho (2000), Colaço (2003, 2005), Matos and Raposo (2013), Brito et al. (2015), Kihm (1994), and Scantamburlo (1999, 2002). The comparison shows that *com* (EP) and *ku* (GC), although sharing comitative features, display distinct degrees of grammaticalisation and significantly divergent syntactic properties. *Ku* appears to be extensively grammaticalised as a coordinating conjunction, whereas *com* in EP retains a hybrid categorial status, often described as peripheral within the domain of coordination. Furthermore, comitative coordination in GC is structurally stable and subject to categorial constraints, reflecting a more advanced grammaticalisation pathway characteristic of *with-languages*. By contrast, EP, typologically classified among *and-languages*, relies on predominantly semantic requirements – such as resultativity or symmetry between participants – for the licensing of this type of coordination.

Keywords: comitative coordination, european portuguese, Guinea-Bissau creole.

Ronaldo Mendes

Investigador, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Porto

 <https://orcid.org/0009-0008-7252-1311>

 up201809885@up.pt



Recebido em 15/12/2025

Aceito em 07/02/2026

Publicado em 28/02/2026

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo estudar comparativamente a sintaxe da coordenação comitativa no crioulo da Guiné-Bissau (língua guineense) e no português europeu, com base em Camacho (2000), Colaço (2003, 2005), Matos e Raposo (2013), Brito et al. (2015), Kihm (1994), Scantamburlo (1999, 2002), entre outros.

A coordenação é um processo sintático de combinação de dois ou mais constituintes do mesmo nível categorial, os quais desempenham a mesma função sintática e semântica. Estes constituintes (pelo menos na coordenação canónica) podem ser núcleos ou constituintes plenamente expandidos (Matos, 2003, p. 551). Por exemplo, na frase *A Ana e o Pedro vieram visitar-nos*, são coordenados dois sintagmas nominais (a Ana, o Pedro) através conjunção *e*, que “explicita o nexo entre os termos coordenados” (Matos, 2003, p. 551).

A coordenação pode expressar diferentes relações semântico-pragmáticas entre os termos coordenados. Em português, os valores prototipicamente veiculados pelas conjunções podem ser de adição (1a), alternância (1b) ou contraste (1c) entre os termos coordenados.

- (1)(a) Os quadros *e* as esculturas deste artista plástico estão agora patentes ao público no Centro Cultural de Belém.
 (b) Os quadros de pintores famosos *ou* qualquer outra peça de arte podem atingir preços exorbitantes nesses leilões.
 (c) As crianças estavam com sono, *mas* não adormeceram cedo.
 (Matos, 2003, p. 558)

Tal como noutras línguas naturais, o português apresenta também uma estratégia de combinação sintagmática, que partilha propriedades gerais com a coordenação aditiva: coordenação comitativa (Colaço 2003, 2005; e Matos e Raposo 2013; Camacho 2000; Brito et. al. 2015). É este tipo de coordenação que constitui o objeto deste estudo.

De acordo com Colaço (2003, p. 383), a coordenação comitativa combina um DP singular com uma expressão comitativa, formando um DP complexo sintática e semanticamente plural, como ilustrado em (2).

- (2)a) O ouro com a prata combinam-se facilmente.
 b) O Pedro com a Maria fazem um par encantador.
 (Colaço, 2003, p. 383)

A língua guineense apresenta igualmente esta construção, nomeadamente através do conector *ku* (3), equivalente ao *com* do português, além da conjunção coordenativa copulativa *i* (4), equivalente à conjunção *e*.

- (3) a) Ntoni *ku* Maria bai skola.
 Ntoni com Maria ir-3PL escola
 O Ntoni e a Maria foram à escola.
 b) N kume pon ku keju.
 Eu comer pão com queijo
 Comi pão e/com queijo.
- (4) Maria bunitu *i* intilijenti.
 Maria bonita e inteligente
 A Maria é bonita e inteligente.

A literatura mostra que a relação semântica e sintática entre os conectores comitativos e as conjunções coordenativas aditivas varia entre línguas (Camacho, 2000; Colaço, 2003, 2005; Brito et al., 2015). Assim, este trabalho procura:

- I. analisar a coordenação comitativa na língua guineense (LG) numa perspetiva comparativa com o português europeu;
- II. descrever as restrições sintático-semânticas dessas estruturas; e,
- III. identificar diferenças e semelhanças entre as duas línguas em estudo.

Defende-se que, ao contrário do português, a LG apresenta um conector comitativo (*ku*) amplamente gramaticalizado como conjunção aditiva, com menos restrições sintático-semânticas.

Este artigo estrutura-se do seguinte modo: na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico da coordenação comitativa; na segunda parte, descrevem-se as propriedades destas construções em português e na LG; a terceira parte apresenta uma síntese comparativa da coordenação comitativa entre o PE e a LG e, por fim, apresentam-se as considerações finais na quarta secção.

Coordenação Comitativa

O processo de coordenação de constituintes dá-se de diferentes formas nas línguas naturais, podendo ocorrer com ou sem expressão explícita de conectores, os quais variam em função das categorias sintáticas coordenadas e do nexos semântico estabelecido entre elas. Quando dois constituintes são coordenados por uma conjunção, estamos perante ‘coordenação sindética’ (5), por oposição à ‘coordenação assindética’ (6), em que o conector não é fonologicamente realizado.

(5) O jantar está pronto, *mas* ninguém vai para a mesa.

(6) Ao jantar serviram entradas, sopa, peixe, carne, etc.
(Matos, 2003, p. 560)

Com base em dados de mais de duzentas línguas, Stassen (2000, 2005) propõe uma tipologia segundo a qual, quanto às estratégias de combinação de constituintes nominais, as línguas se dividem em dois tipos:

(i) *and-Languages* – em geral línguas indo-europeias, que dispõem de uma conjunção equivalente ao *and* do inglês para a coordenação aditiva de expressões nominais, distinta da partícula comitativa *with* (7);

(ii) *with-languages* – línguas em que a mesma unidade linguística expressa a coordenação aditiva/copulativa e relação comitativa, sendo esta a única que permite a coordenação de DPs (Colaço, 2005: 91) (8):

(7) a) John *and* Mary went to the movies.
b) John went to the movies *with* Mary.

(8) N-ka-za-yo na Mugasho
1sg-rec.pst-go-there and/with Mugasho
‘Mugasho and I went there./ I went there with Mugasho.’
(Stassen, 2013)

Embora existam línguas onde apenas a construção *X com Y* é gramatical (*with-languages*), noutras línguas ocorre também a estratégia *X e Y*, sendo esta geralmente a preferida e mais aceitável (Colaço, 2005, pp. 91, 130). Este é o caso do português europeu, em que a coordenação aditiva e comitativa são estrutural e semanticamente distintas.

Apesar das restrições, o português europeu admite coordenação comitativa. O conector *com* pode assumir, em determinados contextos, um comportamento semelhante ao da conjunção coordenativa *e*, não apenas veiculando um valor aditivo, mas permitindo igualmente a formação de pluralidade sintática — visível quando o DP complexo ocorre em posição de sujeito com concordância verbal no plural (Colaço, 2005, p. 89):

- (9) a) Um com um são dois.
 b) Às vezes, um com um são um.

Em *and-languages*, muitas vezes, a coordenação comitativa surge muitas vezes dependente de uma leitura coletiva (*togetherness*), restringindo-se a predicados que não permitem uma leitura distributiva. O espanhol ilustra este comportamento (Camacho, 2000, p. 367) (10).

- (10) a) Juan con Maria durmieron anoche.
 J. com M. dormir-Pl a_noite_passada
 ‘O J. e a M. dormiram a noite passada.’

Em suma, o conector *com* (e o *con* do espanhol) pode assumir valor conjuncional, aproximando-se da coordenação aditiva, embora apresente propriedades sintáticas e semânticas que o distingue de uma conjunção aditiva canónica (como também do seu uso preposicional). Nas subsecções seguintes, faz-se resumidamente a comparação das propriedades semântico-sintáticas de *com* e *e*; e distingue-se o uso preposicional do uso conjuncional de *com*, sendo este último um dos focos do presente trabalho.

Coordenação Comitativa no Português e no Guineense

Nas subsecções seguintes, descreve-se o funcionamento da coordenação comitativa no português europeu e na língua guineense, argumentando-se que, ao contrário do conector aditivo *com*, o conector guineense *ku* apresenta maior liberdade sintática e semântica, encontrando-se amplamente gramaticalizado como conjunção coordenativa aditiva. Por fim, serão apresentadas as principais diferenças entre os conectores *ku* e *i* da língua guineense, enquanto estratégias coordenativas aditivas atestadas na língua.

Partícula Comitativa *com* em Português: Uso Preposicional vs. Uso Conjuncional

Citando autores como McNally (1993) e Vassilieva & Larson (2001), Colaço (2003; 2005, pp. 95-98) distingue o uso conjuncional da partícula comitativa do seu uso preposicional, neste caso, associado exclusivamente à noção semântica de acompanhamento. Retomam-se aqui alguns critérios estabelecidos pela autora como ponto de partida para a discussão sobre o estatuto do conector *ku* na língua guineense, em comparação com a partícula comitativa *com* do português.

- a) Pluralidade – Tal como na coordenação copulativa, em que a conjunção implica a pluralidade da estrutura da coordenação, também o uso conjuncional de *com* exige a pluralidade do constituinte que o contém, na posição de sujeito, mesmo quando os DPs combinados se encontram no singular (11a). No uso preposicional esse efeito não ocorre (11b).

(11) a) [O ouro **com** a prata] combinam-se facilmente.
b) O ouro, com a prata, combina-se facilmente.

- b) Adjacência obrigatória – No seu uso conjuncional, o DP que antecede *com* deve ocorrer obrigatoriamente em adjacência ao DP com o qual se combina, formando apenas um constituinte (12a). Com uso preposicional, essa obrigatoriedade não se verifica (12b).

(12) a) [[O ouro_{DP}] **com** [a prata_{DP}]] combinam-se facilmente.
b) O Pedro falou **com** a Maria.

- c) Compatibilidade com o verbo – Uma expressão preposicional com valor comitativo ocorre apenas em frases com verbos agentivos, que denotam uma ação passível de ser acompanhada (13a). No entanto, o uso conjuncional dessa partícula não depende das propriedades do verbo presente na frase (14).

(13) a) O Pedro foi à praia **com** o seu cão.
b) O Pedro foi à praia **acompanhado pelo seu cão**.

(14) a) O ourives combinou o ouro **com** a prata.
b) *O ourives combinou o ouro **acompanhado da prata**.

- d) Condição de Estrutura Coordenada – Por corresponder a uma estrutura coordenada, o constituinte que contém *com* com valor conjuncional não permite extração por movimento *wh* (15a). No seu uso preposicional, tal restrição não se aplica (15b).

(15) a) *O que é que com a prata se combinam facilmente?

*Com o que é que o ouro se combinam facilmente?

b) O que é que se combina facilmente com a prata?

Com o que é que o ouro se combina facilmente?

- e) Ligação de anáforas – No uso conjuncional da partícula comitativa, o constituinte resultante é sintaticamente plural, podendo controlar anáforas plurais (16a). No uso preposicional, isso não acontece (16b).

(16) a) [O ouro com a prata]_i combinam-se_i facilmente.

b) [O ouro]_i, com [a prata]_j combina-se_{i/*j} facilmente

Em resumo, o *com* conjuncional apresenta propriedades que o aproximam da conjunção coordenativa aditiva *e*, ao passo que o seu uso preposicional mantém a natureza de complemento sintático com valor de acompanhamento. Estas distinções serão fundamentais para a análise comparativa com o conector comitativo *ku* na língua guineense.

Partícula Comitativa Aditiva *com* vs. Conjunção Aditiva *e*

Tal como vimos anteriormente, no PE, além de *e* – conjunção coordenativa aditiva canónica, o conector *com* tem sido descrito como conjunção coordenativa comitativa aditiva (Colaço, 2003, 2005; Matos e Raposo, 2013). Embora esta estrutura seja encarada como um subtipo da coordenação copulativa, os dois mecanismos de combinação de constituintes não são totalmente equivalentes. Atentemos, brevemente, para as suas principais diferenças.

Segundo McNally (1993, citado por Colaço, 2003, 2005), é possível distinguir a coordenação comitativa da coordenação aditiva *standard* com base nos seguintes critérios, dos quais, na perspectiva de Johannessen (1998), o conector comitativo aditivo *com* e a conjunção aditiva *e* são respetivamente núcleos: i) ao contrário da coordenação copulativa (17a, b), a coordenação comitativa não é iterativa (17c, d); ii) a coordenação comitativa restringe-se a DPs, enquanto a coordenação copulativa pode coordenar diferentes categorias (18); iii) a presença de *com* implica

preferencialmente uma interpretação semântica grupal do constituinte coordenado (o que, conseqüentemente, pressupõe a participação conjunta das entidades descritas na proposição) (19).

- (17) a) O Pedro fez o trabalho, entregou-o ao professor e foi para casa.
 b. O Pedro fez o trabalho e entregou-o ao professor e foi para casa.
 (Colaço, 2005, p. 31)
- c) *O Pedro escreveu um artigo com a Maria com o João.
 d) *O ouro com a prata com o diamante combinam-se facilmente.
- (18) a) O Pedro e a Ana chegaram cedo. / O Pedro é alto e bonito. / A Maria leu e escreveu. etc.
 b) Um com dois são três. / *O Pedro é bonito com alto. / *O Pedro dançou com sair.
- (19) a. *O Pedro estudou com a Maria, mas em salas diferentes.
 b. O Pedro e a Maria estudaram, mas em salas diferentes.
 (Colaço, 2005, p. 115)

A restrição categorial e a ausência de interatividade mostram que a coordenação comitativa exprime uma relação essencialmente binária entre participantes, ao passo que a coordenação copulativa admite o encadeamento recursivo, potencialmente ilimitado, de constituintes da mesma categoria (Colaço, 2005, p. 31-32).

Finalmente, o facto de a coordenação comitativa permitir apenas uma interpretação grupal do constituinte coordenado pode ser interpretado como reflexo do valor comitativo inerente ao conector. Assim, apesar de, em construções específicas, o seu valor básico ser aditivo, a *com*, quando usado como conjunção, mantém um valor secundário comitativo (Colaço, 2005, p. 126).

Coordenação Comitativa no Português Europeu

A partir da observação de dados empíricos do português, Colaço (2005, p. 123), concluiu que, em PE, a coordenação comitativa é legitimada cumulativamente pelos seguintes fatores:

- I. o valor aditivo do conector comitativo;
- II. a existência de uma relação de simetria ou reciprocidade entre os constituintes relacionados pelo conector *com*.
- III. a presença de um predicado que opera sobre um sujeito plural e que implica a criação de uma entidade nova ou resultante da combinação dos participantes, sendo a presença desta explícita ou apenas implícita no próprio significado do predicado.

Os exemplos em (20) e (21), já apresentados em (2), ilustram o primeiro fator:

(20) O ouro **com** a prata combinam-se facilmente.

(21) O Pedro **com** a Maria fazem um par encantador.

(Colaço, 2003, p. 383)

Nestes casos, a coordenação de dois DPs singulares desencadeia concordância no plural com a forma verbal. Isto acontece porque os dois DPs formam um único constituinte na posição de sujeito. Contudo, segundo Colaço (2003, p. 383), em construções parafrásticas como em (22) e (23), os DPs podem ocorrer em posições distintas – sujeito e complemento –, resultando em concordância verbal no singular e possibilitando maior mobilidade dos constituintes.

(22) a) O ouro combina-se facilmente **com** a prata.

b) *O ouro combinam-se facilmente **com** a prata.

c) O ouro, **com** a prata, combina-se bem.

d) **Com** a prata, o ouro combina-se bem.

(23) a) O Pedro faz um par encantador com a Maria.

b) *O Pedro fazem um par encantador com a Maria

c) O Pedro, **com** a Maria, faz um par encantador.

d) Com a Maria, o Pedro faz um par encantador.

(Colaço, 2005, p. 108)

Exemplos como (22c, d) e (23c, d) mostram que *com*, quando não adjacente ao primeiro DP, deixa de comportar-se plenamente como conjunção coordenativa, mantendo traços de núcleo preposicional. Nestes casos, o conector apresenta um comportamento ambíguo: por um lado, mantém “as propriedades casuais de núcleo preposicional” (O Pedro forma um par perfeito *contigo*) e, por outro lado, “corresponde a um núcleo diádico, selecionando dois constituintes, entre os quais se estabelece a relação semântica que permite veicular, característica que o aproxima de uma conjunção coordenativa” (Colaço, 2005, p. 131).

Além disso, nem sempre *com* com valor conjuntivo viabiliza a formação de um constituinte plural (24). Em frases com os verbos simétricos, o PP com *com* pode corresponder ao complemento do verbo, sendo “semanticamente equivalentes a frases em que os DPs envolvidos ocorrem, em posição de sujeito, unidos pela conjunção copulativa” (Colaço, 2005, p. 110).

- (24) a) O Pedro casou(-se) **com** a Maria.
 b) A Maria casou(-se) **com** o Pedro.
 c) O Pedro **e** a Maria casaram.
 d) *O Pedro com a Maria casaram(-se).

Porém, nestes contextos, *com* não veicula valor comitativo (25b) e não pode, por isso, ser substituído pela preposição *sem* (25c). A sua substituição “provoca uma alteração na interpretação, já que o constituinte introduzido por esta preposição deixa de corresponder a um complemento do verbo simétrico, passando a funcionar como um adjunto” (Colaço, 2005, p. 112).

- (25) a) O Pedro casou **com** a Maria.
 b) #O Pedro casou **acompanhado pela Maria**.
 c) O Pedro casou **sem** a Maria.

Um outro fator que legitima a coordenação comitativa em PE é a presença de um valor resultativo, comutável com verbos como *dar* ou *fazer* com o significado de resultar (Colaço, 2005, p. 118).

- (26) a) Um **com** um são dois.
 b) Um **com** um dá dois.
 c) Um **com** um faz dois

Predicados como *misturar*, *fundir*, *coordenar*, que são semanticamente próximos de *combinar* e pressupõem a existência de uma entidade resultante, também permitem a coordenação comitativa, podendo os DPs ocorrer em posições estruturais distintas (27)-(28). No entanto, em construções transitivas, “não podem ter como sujeito um constituinte com uma estrutura de coordenação comitativa” (Colaço, 2005, p. 119) (29).

- (27) a) O açúcar **com** a manteiga misturam-se antes de se juntar a farinha.
 b) O açúcar mistura-se **com** a manteiga antes de se juntar a farinha.
 (28) a) Um PP **com** um AP coordenam-se frequentemente.
 b) Um PP coordenou-se **com** um AP, formando um constituinte complexo.
 (29) a) *O ourives **com** o aprendiz combinaram os metais.
 b) *A cozinheira **com** a ajudante misturaram os ingredientes.

A agramaticalidade das frases em (29) resulta do facto de que “em frases com verbos com valor resultativo, cujo significado lexical implica a referência a um *effectum*, apenas um constituinte inserido na derivação sintáctica como argumento interno pode apresentar uma estrutura de

coordenação comitativa” (Colaço, 2005, p. 119). Esta autora sublinha ainda que, com os verbos como os das frases ilustradas acima, o argumento interno pode ser colocado na posição pós-verbal, na construção inacusativa (30a) e transitiva (30b). Nestes casos, a sequência com a partícula comitativa é estruturalmente ambígua, podendo ser interpretada com um constituinte (30c) ou dois constituintes (30d).

- (30) a) Combinou-se o ouro **com** a prata.
 b) O ourives combinou o ouro **com** a prata.
 c) O ourives combinou-**os**.
 d) O ourives combinou-**o** com a prata.

Por fim, combinado com verbos do tipo *fazer* e *formar*, o conector comitativo *com* manifesta um comportamento conjuncional (Colaço, 2005, p. 121). Isto acontece só quando estes verbos não são utilizados com o seu significado pleno, se aproximam de verbos leves, sendo que o seu significado é conjugado com a expressão nominal com a qual se combinam (veja-se os exemplos em (31a, b) por oposição a (31c), que é agramatical), dando origem a um valor resultativo (*par, equipa*).

- (31) a) O Pedro **com** a Maria fazem um par encantador.
 b) O Pedro **com** o Paulo formam uma equipa imbatível.
 c) *O Pedro com a Maria fazem bolos deliciosos.

Em suma, a coordenação comitativa em português viabiliza apenas uma interpretação grupal do constituinte coordenado, e não distributiva (veja-se a agramaticalidade de (32)), pois “apesar do seu valor básico aditivo, a partícula *com* usada como conjunção mantém um valor secundário comitativo” (Colaço, 2005, p. 126).

- (32) a) *O ouro **com** a prata combinam-se facilmente, mas não um com o outro.
 b) *O Pedro com a Maria fazem um par perfeito, mas não um com o outro.

Coordenação Comitativa na Língua Guineense (LG)

A língua guineense (LG), um crioulo de base lexical portuguesa (Kihm, 1994; Pereira, 2006) é utilizada maioritariamente em contextos de oralidade por mais de 90% da população (INE, 2009; Couto & Embaló, 2010) da Guiné-Bissau. Num contexto sociolinguístico multilíngue, a LG mantém

contacto permanente com o português, língua oficial, de escolarização e maior prestígio social (Mendes, 2023; Mendes & Silva, 2024).

Descrita como maioritariamente analítica, a LG expressa categorias funcionais sobretudo através de partículas independentes, e não por flexão morfológica (Rougé, 1995; Kihm 1994; Scantamburlo, 1999, 2002; Incanha, 2007). Neste quadro, conectores como *ku* assumem um papel central na expressão de relações sintáticas e semânticas, embora o seu comportamento em contextos de coordenação permaneça pouco explorado.

Nas subsecções seguintes, com base em dados empíricos, distingue-se o uso preposicional do uso conjuncional de *ku*, propondo-se que, em contextos coordenativos, este funcione como uma conjunção coordenativa-comitativa altamente gramaticalizado e com maior liberdade funcional do que *com* no PE.

Coordenação na Língua Guineense – Estudos Anteriores

Até ao momento, a coordenação na língua guineense não tem sido objeto de estudo específico e aprofundado, surgindo pontualmente em trabalhos como Kihm (1994), Scantamburlo (1999, 2002) e Intumbo (2007).

Em Kihm (1994), para além de referências à coordenação de sintagmas adjetivais (pp. 132-135), no âmbito de discussão sobre pluralidade e da (não-)concordância em LG, é afirmado que a conjunção coordenativa portuguesa ‘e’ não foi transmitida ao crioulo, exceto em usos descrioulizados recentes, tendo sido substituída por *ku* ‘com’ (p. 149). Contudo, o autor não distingue sistematicamente os valores coordenativos e comitativos de *ku*, nem propõe uma categoria funcional específica para a coordenação.

Scantamburlo (1999), num parágrafo breve e não teórico, descreve a situação da seguinte forma, ilustrando apenas com os exemplos em (33):

Nestes últimos tempos, pela influência da língua portuguesa, a conjunção “i” (E) é aceite com mais consenso sobretudo no meio dos locutores alfabetizados. Para os locutores do Guineense “fundu” é mais comum o uso do conector ‘ku’ (COM), que é também o mais correcto [sic] (Scantamburlo, 1999, p. 183).

- (33) a) Katchur **ku** gatu era ba amigu (O cão e o gato eram amigos) [negrito nosso]
 b) Anos ku ta da elis djanta **ku** sia (Nós é que lhes damos o almoço e o jantar)

No vol. II do *Dicionário do guineense*, Scantamburlo (2002, p. 338), distingue três sublemas de *ku*: preposição (‘com’, com valores de companhia, instrumento, causa ou modo); pronome relativo (‘que, ‘quem’) e conjunção coordenativa (‘com’, visto como “uma forma de empréstimo por decalque”). Como conjunção, *ku* é considerado por este autor como sinónimo de *i* ‘e’, definido como conjunção que liga duas frases ou constituintes de mesma natureza (Scantamburlo, 2002, p. 256).

Intumbo (2007) segue a mesma explicação, notando que “no crioulo guineense, para ligar sintagmas usa-se a conjunção *ku* ‘com’ ou o seu alomorfe *ki*” (Intumbo, 2007, p. 112).

- (34) Maria **ku** Mariu tene dus karus **ku** um mota. [negrito nosso]
 Maria CONJ Mário ter dois carros CONJ uma mota
 Maria e Mário têm dois carros e uma mota.
 (Intumbo, 2007, p. 112)

Em síntese, todos esses autores reconhecem que *ku*, além do seu valor conjuncional, também funciona como preposição (35) ou como pronome relativo (36).

- (35) I muri *ku* fomi. ‘Ele/ela morreu de fome. = Esteve cheio/a de fome.’
 (36) Kuma *ku* ta tchomadu? ‘Como te chamas?’
 (Scantamburlo, 1999, pp. 187, 199)

Conector *ku*: Uso Preposicional vs. Uso Conjuncional

À semelhança de *com* no PE, *ku* pode assumir valor preposicional ou conjuncional na LG. Vejamos algumas destas diferenças, retomando alguns dos critérios apresentados em 1.1.

- a) Pluralidade – no uso conjuncional (37a) *ku* forma um DP sintaticamente plural, o que não se verifica no seu uso preposicional (38). Apesar de a LG não exibir marcas de flexão verbal, a pluralidade em (37a) é evidenciada em (37b) pela possibilidade de substituição do DP pelo pronome pessoal de 3ª do plural, *e* (*i* no singular).

- (37) a) [Djon **ku** Maria] bai skola.
 Djon com Maria ir escola
 ‘O Djon e a Maria foram à escola.’
 b) **E** bai skola.
 Eles ir escola
 ‘Eles foram à escola.’

(38) [Djon] papia [ku Maria].
 Djon falar com Maria
 ‘O Djon falou com a Maria.’

b) Compatibilidade com o verbo – *ku* preposição exprime o valor semântico de companhia e alterna com preposição *sin* ‘sem’ (39). No uso conjuncional, tal substituição é impossível (40).

(39) a) Djon bin **ku** si amigu.
 Djon vir com amigo
 ‘O Djon veio com o seu amigo.’

b) Djon bin **sin** si amigu.
 Djon vir sem seu amigo
 ‘O Djon veio sem o seu amigo.’

(40) a) a) Djon **ku** Maria bai skola.
 Djon com Maria ir escola
 ‘O Djon e a Maria foram à escola.’
 b) *Djon **sin** Maria bai skola.
 Djon sem Maria ir escola
 ‘O Djon sem a Maria foi à escola.’

c) Condição de Estrutura Coordenada e adjacência – contrariamente ao seu uso preposicional (42), *ku* conjunção não pode ser movido fora do constituinte a que integra (41).

(41) a) Djon kumpra [pon_{DP}] ku [manteiga_{DP}].
 Djon comprar pão com manteiga
 ‘O Djon comprou pão e manteiga.’

b) #/*Ku [manteiga_{DP}] Djon kumpra [pon_{DP}].
 Com manteiga Djon comprar pão
 ‘O João comprou pão com manteiga.’

(42) a) Djon bin **ku** si amigu.
 Djon vir com seu amigo
 ‘O Djon veio com o seu amigo.’

b) Ku si amigu, Djon bin.
 Com seu amigo, Djon vir
 ‘Com o seu amigo, o Djon veio’

Estes dados confirmam que *ku* apresenta comportamento híbrido, mas quando introduz DPs que constituem pluralidade conjunta, tem o estatuto de conjunção coordenativo-comitativa. Como veremos na subsecção seguinte, as conjunções *ku* e *i*, embora semanticamente equivalentes, não coordenam todos os tipos de sintagmas e podem aparecer em diferentes posições categoriais.

Restrições Semânticas da Conjunção *ku* na LG

Diferentemente da coordenação comitativa-aditiva no PE, na LG a seleção da conjunção comitativa *ku* não depende de verbos com valor resultativo, nem da existência de reciprocidade semântica entre os participantes. Assim, a ocorrência de *ku* parece ser independente das propriedades semânticas do predicado, sendo a categoria sintática do constituinte coordenado a principal condição relevante, tal como em caboverdiano (Brito et al., 2015) ou em muitas línguas bantus (Creissels, 2016).

A comparação entre os dados do português europeu (43) e os da LG (44) ilustra essa distinção:

- (43) a) *O ourives **com** o aprendiz combinaram os metais.
 b) *O professor com os alunos visitaram o Museu Soares dos Reis.
- (44) a) Ourivi *ku* ajudanti alunu djagasi metais.
 b) Pursor *ku* alunus vizita muzeu Soares dos Reis.

Nestas frases, a única possibilidade de combinação nominal é através de *ku*. A conjunção *i* ‘e’ é agramatical nestes contextos, pois não coordena DPs (subsecção 2.2.4). Assim, pode-se concluir que se XP é DP, então a coordenação com *ku* é obrigatória. Tal facto aproxima a LG, do ponto de vista tipológico, das *with-languages* (Stassen 2000, 2013).

Distribuição dos Conectores *ku* e *i* na Língua Guineense

Embora a literatura tradicional considere *ku* e *i* sinónimos funcionais (Scantamburlo, 1999, 2002; Intumbo, 2007), os dados empíricos mostram que não estão em variação livre. A sua distribuição é categorialmente condicionada.

Ku não coordena orações nem VPs (46) – porque exige um constituinte sintaticamente nominal à direita – ao contrário de *i* (45); quando os sujeitos das orações coordenadas são diferentes, a conjunção *i* não se realiza preferencialmente (45b); e ambos os casos, os eventos são interpretados como simultâneos.

- (45) a) Djon kanta **i** badja el son.
 Djon tocar e dançar ele sozinho
 ‘O Djon cantou e dançou sozinho/ao mesmo tempo.’

- b) Djon bai fera, Pedru bai tarbadju.
Djon ir feira, Pedro ir trabalho
'O Djon foi à feira, o Pedro foi ao trabalho.'
- (46) a) *Djon kanta, **ku** badja el son.
b) *Djon bai fera **ku** Pedru bai tarbadju.

Esta restrição sintática não é sensível à natureza finita ou não finita das orações, encaixadas ou não, muito menos à natureza aspectual dos seus predicadores (em LG, os morfemas de TMA são livres: \emptyset V indica o pretérito perfeito com verbos eventivos e *ba* V, o imperfeito; *ta* V indica o presente habitual; *na* V, o presente real ou futuro, dependendo do predicado; *na bin* V indica o futuro (cf. Rougé, 1995; Kihm, 1994; Scantamburlo, 1999).

- (47) a) *Djon kume pis **ku** bibi iagu.
Djon comer peixe com beber água
'O Djon comeu peixe e bebeu água.'
- b) *Djon ta lei tchiu **ku** ta skirvi tchiu.
Djon TMA ler muito com TMA escrever muito
'O Djon lê muito e escreve muito.'
- c) *Djon na skirvi **ku** Pedro na lei puema.
Djon TMA escrever com Pedro ler poema
'O Djon vai escrever e o Pedro vai ler um poema.'
- d) *Djon na bin kume pis **ku** bibi iagu.
Djon TMA-TMA comer peixe com beber água
'O Djon irá comer peixe e beber água.'
- e) *Don fala kuma i gosta di Maria **ku** kuma na kasa kel.
Djon dizer REL ele gostar de Maria com REL TMA casar com-ela
'O Djon disse que gosta da Maria e que vai se casar com ela.'

Além disso, *ku* não coordena sintagmas adjetivais (48b), ao contrário de *i* (48a). Pelo contrário, a coordenação de sintagmas nominais (49) e preposicionais (50) é feita exclusivamente pela conjunção *ku*, independentemente da posição sintática em que aparecem.

- (48) a) Maria bunitu **i** intilijenti.
Maria bonita e inteligente
'A Maria é bonita e inteligente.'
- b) *Maria bunitu **ku** intilijenti.
- (49) a) Maria **ku** Djon i nha ermons.
Maria com Djon ser meus irmãos
'A Maria e o Djon são meus irmãos.'
- b) Ami **ku** bo, anos i ermons
Eu com tu nós ser irmãos
'Tu e eu somos irmãos.'

- c) Djon kumpra karu **ku** kasa.
Djon comprar carro com casa
'O Djon comprou um carro e uma casa.'
- d) *Maria **i** Djon i nha ermons.
- e) *Ami **i** bo, anos i ermons
- f) *Djon kumpra karu **i** kasa.
- (50) a) Impreza tene sedi na Lisboa **ku** Bissau.
Empresa ter sede em Lisboa com Bissau
'A empresa tem sede em Lisboa e em Bissau.'
- b) *Impreza tene sedi na Lisboa **i** Bissau.

Em relação aos AdjPs, sublinhe-se que, sempre que na estrutura coordenada ocorrer um sintagma adjetival, a coordenação é feita pela conjunção *i*, independentemente da categoria do segundo termo coordenado.

- (51) a) Maria sta kansadu **i** ku sonu.
Maria estar cansada e com sono
'A Maria está cansada e com sono.'
- b) *Maria sta kansadu **ku** ku sonu.

No caso da coordenação nominal, os DPs podem ocorrer na posição sintática do sujeito (49a, b) ou de complemento (49c). Em ambos os casos, os DPs coordenados formam um único constituinte, naturalmente pluralizado. Vejam-se os exemplos (52)-(53), em que “Maria ku Djon” são substituídos pelo pronome pessoal *elis*, terceira pessoa do plural, e “karu ku kasa”, pelo pronome acusativo *elis*, sendo estranha a substituição de apenas um DP, com o dativo *l* aglutinado ao verbo.

- (52) a) Maria **ku** Djon i nha ermons.
Maria com Djon ser meus irmãos
'A Maria e o Djon são meus irmãos.'
- b) **Elis** i nha ermons.
Eles ser meus irmãos
'Eles são meus irmãos.'
- (53) a) Djon kumpra karu **ku** kasa.
Djon comprar carro com casa
'O Djon comprou o carro e a casa.'
- b) Djon kumpra **elis**.
Djon comprar os
'O Djon comprou-os.'

- c) ?/#Djon kumpral ku kasa.
 Djon comprar-o com casa
 ‘O Djon comprou-o com a casa.’

Por fim, em relação aos sintagmas adverbiais (advérbios de tempo e lugar, em particular), a coordenação com *ku* parece mais natural do que com *i* ou é a única opção disponível. Veja-se a gramaticalidade de (54a, c) por oposição a (54b, d).

- (54) a) Maria na fasi prova aos **ku** amanha.
 Maria TMA fazer prova hoje com amanhã
 ‘A Maria vai fazer a prova hoje e amanhã.’
- b) *Maria na fasi prova aos **i** amanha.
- c) Maria sta ku sintidu li **ku** la.
 Maria estar com sentido aqui com lá
 ‘A Maria está aqui e lá.’
- d) *Maria sta ku sintidu li **i** la.

Adicionalmente, uma outra característica que a coordenação aditiva no guineense apresenta, seja através da conjunção *i* ou *ku*, é a iteratividade, que em português se restringe à coordenação aditiva canónica. Vejam-se os exemplos a seguir.

- (55) a) Maria sta kansadu **i** ku sonu **i** i misti dita.
 Maria estar cansada e com sono e ela querer deitar-se
 ‘A Maria está cansada e com sono e quer deitar-se.’
- b) Maria **ku** Djon **ku** Armandu i nha ermons.
 Maria com Djon com Armandu ser meus irmãos
 ‘A Maria e o Djon e o Armandu são meus irmãos.’

As diferenças de seleção categorial observadas são, em suma, apresentadas na tabela seguinte. Note-se que os dados aqui analisados sugerem que as conjunções *ku* e *i* do partilham as mesmas propriedades categoriais com as conjunções *ku* e *y* do caboverdiano (Brito et al., 2015).

Tabela 1*Distribuição das conjunções i e ku na língua guineense*

| Categoria coordenada | Conjunção usada | Exemplos |
|-----------------------------|------------------------|------------------|
| DP | ku | (49), (52), (53) |
| AdjP | i | (48), (51), |
| VP/Oração | i | (45), (47) |
| PP | ku | (50) |
| AdvP(tempo/lugar) | ku | (54) |

Fonte: Elaborada pelo autor.**Coordenação comitativa no PE e na LG: síntese comparativa¹**

Com base na discussão feita na secção 2, apresentamos nesta secção uma síntese comparativa da coordenação comitativa nas duas línguas em análise. A comparação mostra que *com* (PE) e *ku* (LG), apesar de partilharem traços comitativos, apresentam graus distintos de gramaticalização e propriedades sintáticas significativamente divergentes. *Ku* encontra-se amplamente gramaticalizado como conjunção coordenativa, ao contrário de *com* do PE, que mantém um estatuto híbrido e marginal. Além disso, a coordenação comitativa na LG está estruturalmente estável e categorialmente condicionada, refletindo um percurso avançado de gramaticalização próprio das *with-languages*.

Tabela 2*Gramaticalização e estatuto sintático de com e ku*

| Língua | Conector | Categoria base | Estatuto como conjunção | Grau de gramaticalização |
|---------------|-----------------|------------------------|--|---------------------------------|
| PE | com | preposição | marginal e altamente restrito | baixo |
| LG | ku | preposição > conjunção | produtivo e nuclear no domínio nominal | elevado |
| LG | i | conjunção | produtivo no domínio predicativo | elevado |

¹ Todas as tabelas foram elaboradas pelo autor.

Tabela 3*Seleção categorial das conjunções e e com do PE, i e ku da LG*

| Constituinte | PE | LG | Observação |
|--------------|------------------|----|---------------------------|
| DP | e/com (restrito) | ku | LG mais livre e produtiva |
| VP | e | i | convergência |
| Oração | e | i | convergência |
| AdjP | e | i | convergência |
| PP | e | ku | divergência |
| AdvP | e | ku | divergência |

Tabela 4*Pluralidade sintática e interpretação semântica da Coord. Comitativa no PE e na LG*

| Propriedade | PE (com) | LG (ku) |
|----------------------------|--------------------|-------------|
| Constituinte plural | sim (condicionado) | sistemático |
| Leitura grupal obrigatória | sim | sim |
| Leitura distributiva | não | não |

Tabela 5*Iteratividade da coordenação cominativa no PE e na LG*

| Língua | Iteratividade com valor comitativo |
|----------|------------------------------------|
| PE (com) | agramatical |
| LG (ku) | gramatical |

Tabela 6*Compatibilidade com propriedades do verbo*

| Propriedade do predicado | PE (com) | LG(ku) |
|--------------------------|----------|---------------|
| Verbos resultativos | sim | não relevante |
| Verbos simétricos | sim | não relevante |
| Independência verbal | não | sim |

Considerações Finais

A análise desenvolvida neste estudo permite concluir que, enquanto a conjunção copulativa *i* ‘e’ coordena exclusivamente estruturas predicativas (orações, VPs e AdjPs), a conjunção *ku* ‘com’ – completamente gramaticalizada na língua guineense – coordena DPs, tanto em posição de sujeito como de complemento, bem como PPs e AdvPs.

Aliado ao facto de a sua presença não depender das propriedades semânticas do verbo e de admitir iteratividade, pode afirmar-se que a conjunção *ku* é muito menos restritiva do que a conjunção comitativa *com* do português europeu.

Além disso, os dados aqui analisados afastam-se de generalizações anteriores, como a ideia de que *ku* coordena livremente todos os tipos de sintagmas (Intumbo, 2007) ou de que substituiu totalmente a conjunção copulativa *i* (Kihm, 1994). Neste sentido, *ku* aproxima-se funcionalmente da conjunção homónima do caboverdiano, *ku* (Brito *et. al.*, 2015), revelando-se uma estratégia de coordenação dominante no domínio nominal.

Reconhece-se, contudo, que este trabalho é de natureza introdutória. Será necessário aprofundar a análise com dados adicionais – nomeadamente, variáveis sociolinguísticas que podem influenciar o comportamento dos falantes. Em particular, importa investigar se os falantes do chamado *crioulo fundu* – tipicamente mais velhos e/ou não escolarizados (Mendes, 2023) – preferem exclusivamente a conjunção *ku*, enquanto falantes escolarizados e de zonas urbanas apresentam maior aceitação de *i*. Esta linha de investigação poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente da gramática do guineense, no contexto da sua crescente valorização e reivindicação como língua oficial e de ensino, a par do português.

Com base no conjunto de observações realizadas, propõem-se as seguintes generalizações:



- (i) *Ku* é a conjunção coordenativa prototípica da LG; exibindo seleção categorial fortemente marcada sobre DP, PP, AdvP, e apresenta um grau elevado de gramaticalização como núcleo coordenativo;
- (ii) *I* é a conjunção coordenativa predicativa, seleccionando VPs, orações e AdjPs;
- (iii) a coordenação comitativa na LG com *ku* não depende de requisitos semânticos como os observados no PE, tais como resultatividade ou simetria entre participantes;
- (iv) Do ponto de vista tipológico, a LG caracteriza-se como uma *with-language* (Stassen, 2000, 2013), ao contrário do PE, que se enquadra no grupo das *and-languages*.

Referências

- Brito, A. M., Matos, G., & Pratas, F. (2015). Comitative coordination in Capeverdean. In R. Kramer, L. Zsiga, & O. Boyer (Eds.), *Proceedings of the 44th Annual Conference on African Linguistics (ACAL 44)* (pp. 17–27). <https://www.lingref.com/cpp/acal/44/paper3123.pdf>
- Colaço, M. (2003). Coordenação comitativa em português. *Textos Seleccionados do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 381-392.
- Colaço, M. (2005). *Configurações de coordenação aditiva: Tipologia, concordância e extracção*. [Tese de Doutoramento em Linguística, não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Creissels, D. (2016). Additive coordination, comitative adjunction, and associative plural in Tswana. *Linguistique et Langues Africaines*, 2, 11–42. <https://journals.openedition.org/lla/11925>
- INE, (2009). *Recenseamento Geral da População e Habitação: Características Socioculturais*. Recuperado de <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp01w6634600z>
- Intumbo, I. (2007). *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. [Dissertação de mestrado em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório UC https://www.uc.pt/ciuc/creolistics/research/guine/intumbo_2007
- Johannessen, J. B. (1998). *Coordination*. Oxford University Press.
- Kihm, A. (1994). *Kriyol syntax: The Portuguese-based creole language of Guinea-Bissau*. John Benjamins.
- Matos, G. (2003). Estruturas de coordenação. In M. H. Mateus et al. (Eds.), *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 551-592). Caminho.
- Matos, G., & Raposo, E. P. (2013). Coordenação. In E. B. Raposo et al. (Eds.), *Gramática do Português* (vol. II, pp. 194-238). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, R. (2023). *Variação interna em kriol (crioulo da Guiné-Bissau): Fonologia e aspetos sociolinguísticos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da UP <https://hdl.handle.net/10216/155546>
- Mendes, R. & Silva, C. (2024). Prestígio social das Línguas da Guiné-Bissau avaliado pelos seus falantes. *Cadernos IS-UP*, (5), 38-45.
- Rougé, J. L. (1986). Uma hipótese sobre a formação dos crioulos da Guiné-Bissau e da Casamansa. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 2, 28-49.
- Rougé, J. L. (1995). A propósito da formação dos crioulos de Cabo Verde e da Guiné. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 20, 80-97.
- Scantamburlo, L. (1999). *Dicionário do Guineense: Introdução e Notas Gramaticais* (vol. 1). Edições Colibri/FASPEBI.
- Scantamburlo, L. (2002). *Dicionário do guineense: Dicionário guineense-português* (vol. 2). Edições Colibri/FASPEBI.
- Stassen, L. (2013). Noun Phrase Conjunction. In M. S Dryer, & M. Haspelmath (Eds.) *WALS Online* (v2020.4) [Data set]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13950591>



Discursos na Harmonização Estética: Autenticidade, Identidade e Padrões Sociais

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Este artigo examinou os enunciados a respeito da harmonização estética, indagando a tensão entre a autenticidade e os padrões sociais de beleza. Por meio da Análise do Discurso, com base em Bakhtin, Foucault e Orlandi, investigou-se como a estética normatiza e controla identidades. A análise de enunciados em websites e redes sociais revelou a relação complexa entre liberdade e imposições sociais. O estudo destacou a interação dialógica e a construção da identidade estética em um contexto de medicalização e influência digital. Os resultados mostraram que a harmonização estética, apesar de promover bem-estar, perpetua ideais de beleza e desigualdades. A pesquisa contribuiu para a reflexão crítica sobre a estética contemporânea e sua interação constante entre os discursos sociais e a subjetividade.

Palavras-chave: análise do discurso, harmonização estética, autenticidade, padrões de beleza.

Abstract: This article examined statements regarding aesthetic harmonisation, investigating the tension between authenticity and social standards of beauty. Using discourse analysis, based on Bakhtin, Foucault and Orlandi, we investigated how aesthetics normalize and control identities. The analysis of statements on websites and social media revealed the complex relationship between freedom and social impositions. The study highlighted the dialogical interaction and the construction of aesthetic identity in a context of medicalisation and digital influence. The results showed that harmonisation, despite promoting well-being, perpetuates ideals of beauty and inequalities. The research contributed to critical reflection on contemporary aesthetics and its constant interaction between social discourses and subjectivity.

Keywords: discourse analysis, aesthetics harmonisation, authenticity, beauty standards.

¹ **Walteir Alves Magalhães** · ² **Pedro H. S. Neves** · ³ **Erly Guilherme Azevedo**

¹ Docente, Universidade Presidente Antônio Carlos, Governador Valadares, MG, Brasil
Mestrado em Ciências Biológicas, Universidade Vale do Rio Doce

 <https://orcid.org/0000-0002-1887-7180>  walteirmagalhaes@unipac.br

² Docente, Secretaria Municipal de Educação, Governador Valadares, MG, Brasil
Mestrado em Gestão Integrada de Território, Universidade Vale do Rio Doce

 <https://orcid.org/0000-0003-0690-912X>  pedrohenrique.neves@live.com

³ Docente, Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, MG, Brasil
Doutorado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais

 <https://orcid.org/0000-0003-2983-0481>  erly.azevedo@ufjf.br

Recebido em 22/01/2026

Aceito em 11/02/2026

Publicado em 28/02/2026



Introdução

A Estética, compreendida como um campo de conhecimento, influencia e molda a percepção do corpo humano. Na sociedade contemporânea, tornou-se uma área de grande relevância, principalmente devido ao crescimento das alternativas de procedimentos estéticos, como a Harmonização Estética (HE) (Castro, Santos & Machado, 2023).

As transformações culturais têm contribuído para a formação de um cenário em que a estética ultrapassa a mera aparência, intensificadas pelo maior acesso às redes sociais e pela crescente medicalização do corpo. Passando a atuar como uma ferramenta de empoderamento, expressão individual e adesão às normas sociais (Poli Neto & Caponi, 2007; Polli, Joaquim & Tagliamento, 2021; Silva, 2022).

A busca pela beleza idealizada articula uma complexa rede de interações entre o indivíduo e as narrativas sociais, midiáticas e mercadológicas (Moreno, 2016). Paradoxalmente, a estética contemporânea gera contradições ao mesclar a noção de liberdade e independência pessoal com a imposição de normas preexistentes, determinadas por influências externas (Dos Anjos & Ferreira, 2021).

A suposta autenticidade no discurso estético é, na verdade, uma contradição, visto que é frequentemente direcionada por uma indústria que, simultaneamente, naturaliza a conformidade do "eu" e estabelece um padrão de beleza uniformizado (Godoi, Pinto & Cardoso, 2024), demonstrando que a estética não apenas reflete decisões individuais, mas atua como um domínio que direciona e controla as escolhas dos sujeitos, mesmo sob a aparência do livre-arbítrio.

Diante desse cenário discursivo, tornou-se pertinente recorrer a autores como Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Eni Orlandi, sendo base teórica para esta análise discursiva decorreu da necessidade de compreender a HE como prática transversal da linguagem, do poder e da ideologia. Iniciando por Bakhtin (2003, 2009), que contribuiu ao conceber o discurso como um fenômeno social e dialógico, em que cada enunciado é constituído pela interação entre vozes sociais. O que permite interpretar a HE como produção de sentidos que circulam entre sujeitos, mídias e instituições.

Por sua vez, Foucault (1979, 2004, 2019) fundamentou a análise das práticas estéticas como dispositivos de poder que produzem subjetividades, regulam corpos e instauram regimes de verdade

sobre o que é considerado belo, saudável ou aceitável. Já Orlandi (2017, 2020) possibilitou examinar a HE enquanto discurso atravessado por ideologias que orientam modos de dizer e de significar o corpo, evidenciando como a linguagem participa da constituição dos sujeitos e das formas de pertencimento social.

A articulação entre esses autores garante um olhar amplo, crítico e coerente para compreender as dinâmicas discursivas que estruturam a estética contemporânea. A necessidade deste estudo emergiu do crescente fortalecimento de discursos que vinculam a autenticidade pessoal à adequação a padrões estéticos socialmente produzidos, especialmente no âmbito da Harmonização Estética.

Observou-se que, embora a HE seja apresentada como prática de autonomia e autocuidado, ela alia enunciados que, simultaneamente, reforçam normas, regulam comportamentos e condicionam identidades. Diante de um cenário em que a aparência se torna parâmetro de valor social e moral, torna-se fundamental investigar como e por meio de quais discursos esse ideal de beleza é legitimado, internalizado e reproduzido pelos sujeitos. Assim, o problema central desta pesquisa consiste em compreender de que forma a HE articula discursos de liberdade e padronização, revelando tensões entre vontade individual e dispositivos sociais que moldam o corpo e a identidade.

Assim, o artigo propõe uma análise do discurso em variados enunciados estéticos contemporâneos, concentrando-se na HE e embasando-se nas teorias de Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Eni Orlandi. Tendo como objetivo, entender como a estética se apresenta não apenas como um espaço de autoafirmação e saúde, mas também como uma prática social imersa em um sistema normativo, que procura moldar a identidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, intensifica e solidifica as desigualdades sociais.

Metodologia

Adotando a Análise do Discurso e com base nos conceitos teóricos de Mikhail Bakhtin (2003, 2009); Michel Foucault (1979, 2004, 2019) e Eni Orlandi (2017, 2020), este estudo investigou a condição de produção dos discursos diretos, livres, com sujeito não aparente sobre HE e seus efeitos sobre a subjetividade contemporânea.

Para a coleta do corpus, foram utilizados websites e redes sociais, enunciados por influenciadores digitais e profissionais da área. Nesse sentido, buscou-se aprofundar na homogeneidade dos discursos sobre este procedimento e suas relações sociais. Tendo em vista a

análise das interações entre as diferentes vozes (profissionais, influenciadores e usuários), buscou-se identificar as tensões e relações de significados no presente corpus.

Critérios de Seleção do *Corpus*

A seleção dos enunciados obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Relevância Temática: deveriam abordar a HE, a beleza ou a relação entre estética e identidade.
- b) Representatividade Discursiva: Buscou-se incluir enunciados que representassem as diversas perspectivas e discursos dos falantes sobre a HE, desde um discurso promocional até reflexões sobre a questão da autoimagem.
- c) Diversidade de Fontes: Todos foram extraídas de diferentes websites e redes sociais, em perfis de profissionais da estética, páginas clínicas e publicações postadas por influenciadores digitais, visando garantir essa diversidade dos locais onde o corpus foi extraído.

Totalizando dez (10) enunciados selecionados por sua capacidade de ilustrar aspectos específicos dos discursos estudados:

- I - "Harmonização facial e aceitação espiritual são como reflexos delicados dos aspectos externos e internos, guiando-nos à busca do equilíbrio e da harmonia em nossa vida" (Guimaraes, 2025).
- II - "Harmonizar é sobre evidenciar a beleza que existe em cada um!" (IOB, 2024).
- III - "Preservando seus traços e aprimorando sua beleza" (DRA, 2025).
- IV - "A estética é o caminho para a autoexpressão e empoderamento. Seja sua própria obra-prima!" (Clínica, 2024)
- V - "Aprenda a valorizar sua beleza única e autêntica. Sua pele é sua melhor embalagem" (Nery, 2024).
- VI - "A pele é uma tela em branco e eu posso transformá-la numa obra-prima de vitalidade" (Pensador, 2025a).
- VII - "A estética é a arte de se reinventar de forma suave" (Pensador, 2025b).
- VIII - "Tenha orgulho de cada traço em seu rosto, pois eles são sinônimos de uma linda trajetória" (Fonseca, 2024).
- IX - "Cada cuidado estético é um passo em direção à sua melhor versão. Nunca pare de se transformar" (Pensador, 2025c)
- X - "Estética é a liberdade de ser quem você realmente é, o tempo todo" (Pensador, 2025d).

Eixos de Análise

A análise foi estruturada em três eixos:

Contextualização ideológica, cultural e social

Investigou-se como a HE se insere nos discursos sobre beleza e identidade na contemporaneidade.

Análise linguística e dialógica

Examinou-se o uso de figuras de linguagem, estereótipos e formações imaginárias na construção discursiva, baseado em Bakhtin explorando as relações dialógicas, a heteroglossia e a noção de resposta, e em Orlandi complementando e expandindo as perspectivas da relação entre discurso, ideologia e sujeito.

Interpretação crítica

Interpretação crítica, integrando as perspectivas de Bakhtin e Foucault, para analisar como os discursos sobre HE moldam os corpos e as subjetividades. A perspectiva bakhtiniana do dialogismo foi utilizada para analisar a interação entre diferentes vozes e como os sujeitos negociam e resistem a esses discursos. A análise foucaultiana dos mecanismos de poder, a biopolítica e a tecnologia de si, foi utilizada para examinar como os discursos estéticos regulam os corpos, impondo normas e padrões de beleza.

Tratamento do Corpus

Adotando a metodologia de Orlandi (2020), que enfatiza a importância das sequências discursivas como unidades analíticas, este estudo examinou os enunciados sobre a beleza em seus aspectos discursivos e representacionais. Tal abordagem permite uma leitura ampliada dos sentidos

construídos, considerando as múltiplas possibilidades de interpretação e os gestos de leitura que estruturam os significados no contexto social.

Reflexão Sobre a Posição do Analista

A análise contida no presente estudo foi resultado de uma interpretação situada, que assume a subjetividade do analista como parte do processo de construção dos sentidos. A posição do analista, aqui em razão de seu trabalho como pesquisador dotado de singularidade subjetiva, num dado contexto social e cultural, influenciou sua seleção do corpus, a interpretação dos dados e a formulação das conclusões. Desse modo, reconhecemos que os nossos valores, as nossas crenças e as nossas experiências têm um peso sobre nossa forma de compreender os discursos a respeito de HE.

Entretanto, aqui, procurou-se minimizar os vieses, ao tomar uma atitude crítica e reflexiva ao longo de todo o processo da pesquisa. Considerando-se que a explicitação da posição do analista deu maior transparência à pesquisa e permite ao leitor avaliar criticamente as respostas elaboradas. Considera-se ainda que, reconhecida e explicitada a subjetividade do analista, a análise pôde ser enriquecida, permitindo o reconhecimento de matizes e sutilezas que poderiam se perder em uma abordagem totalmente objetiva.

Discussão

Linguagem e Estética: Construção Discursiva da Beleza Contemporânea

O cuidado com a beleza e a qualidade de vida ganha destaque em um discurso que valoriza individualidade, autoestima e transformação (Alberini, 2020; Martins & Ferreira, 2020). A estética surge como meio de fortalecimento, facilitando a aceitação interna e equilíbrio entre corpo e mente, embora muitas vezes negligencie a importância do bem-estar psicológico (Loiola, 2014).

Os discursos sobre estética recorrem a elementos da linguagem que reforçam a identidade e a mudança do sujeito, insinuando que a imagem pode ser moldada conforme exigências da sociedade. No entanto, essa construção é ideológica, disfarçando a influência social que alimenta estereótipos normativos de beleza, como a busca por corpos magros e jovens (Moreira, 2020; Dos Anjos & Ferreira, 2021; Godoi, Pinto & Cardoso, 2024).

A linguagem da propaganda e da mídia possui papel vital na constituição das subjetividades, apresentando a transformação estética como caminho para o bem-estar e a autenticidade (Alberini, 2020; Floriani, Marcante & Braggio, 2010). Todavia, essa promessa encobre a exigência implícita de adequação aos padrões de beleza. A diversidade de vozes nos discursos estéticos evidencia a tensão entre autonomia para escolha e imposição do modelo universal de beleza, que muitas vezes não inclui todos os corpos (Moreno, 2016; Silva, 2021).

Na análise lexical revela um campo semântico abundante em estética, bem-estar e transformação, voltada para o comportamento do sujeito e a valorização da mensagem de forma poética. Elementos como "harmonização", "beleza" e "cuidados" dialogam com termos como "aceitação espiritual", "equilíbrio" e "vitalidade", evidenciando a inter-relação entre imagem exterior e satisfação interior. O uso de proposições que mescla termos técnicos e metáforas visa atingir tanto público especializado quanto geral, tornando o discurso acessível e envolvente (Orlandi, 2020; Tropia & Moreira, 2023).

No emprego de expressões como "reinventar", "empoderamento" e "liberdade" revela a estética como campo de autonomia pessoal, inserido em contexto neoliberal (Passos & Machado, 2018). O sujeito é cobrado pelo sucesso e qualidade de vida, exigindo investimento constante na imagem. Enunciados como "tenha orgulho de cada traço" e "a estética é a liberdade de ser quem você é" disfarçam as cobranças de um padrão estético já praticado e muitas vezes inatingível para a maioria da população (Moreira, 2020).

A análise fraseológica revela o uso frequente de metáforas e comparações, como "reflexos delicados" e "tela em branco", conferindo expressividade aos enunciados. Proposições de efeito, como "Seja sua própria obra-prima!" e "Nunca pare de se transformar", possuem tom motivacional e inspirador, incentivando a busca por padrões estéticos ideais. A metáfora do corpo como "tela em branco" alinha-se à ideia de Foucault (1979, 2004) sobre a normalização dos corpos. Na qual a busca por procedimentos estéticos é naturalizada, tornando-se uma prática aceitável e desejável. E ao enfatizar autonomia e autoexpressão, oculta as pressões sociais que limitam a própria autonomia e reforçam um ciclo de conformidade (Silva, 2021).

A análise linguística evidencia a predominância da função apelativa, que busca instigar o comportamento do sujeito, e da função poética, que valoriza a forma e a estética da linguagem (Orlandi, 2020; Gonçalves et al., 2021). O discurso reflete valores contemporâneos, como

individualidade, autoestima e satisfação, enfatizando a estética como forma de autoexpressão e manifestação de poder.

Os discursos analisados apresentam uma continuidade na valorização da estética como meio de autoafirmação e pertencimento social. Contudo, existe a ruptura no conceito de beleza: se antes os padrões eram rígidos, hoje se impõe a cultura da superficialidade da forma, que preconiza flexibilidade e individualidade, como nos trechos “... aprimorando sua beleza”, “..., pois eles são sinônimos de uma linda trajetória” e “... a arte de se reinventar...”. Esta mudança, no entanto, pode ser uma ilusão, pois novos padrões continuam a ser concebidos de maneira sutil (Moreno, 2016).

Percebe-se que o discurso estético é atravessado por contradições (Bakhtin, 2003; Teixeira, 2019). Uma variedade de pontos de vista gera um espaço de conflito onde o sujeito discute sua identidade, entre a necessidade de se conformar e a busca por manifestar seu verdadeiro eu. A mudança estética não é apenas um reflexo de decisões pessoais, mas uma influência social instigada por aspectos culturais e econômicos (Moreno, 2016).

O conceito de HE sugere um equilíbrio preestabelecido que limita as faculdades estéticas dos sujeitos e mesmo quando defende a singularidade, o discurso contemporâneo, traz consigo um ciclo de consumo e padronização da imagem. A procura pela simetria “ideal” entre traços faciais e corporais mostra-se, portanto, mais como tática de direcionamento e homogeneização do que apreciação da diversidade estética (Moreno, 2016; Teixeira, 2019). Essa transição entre padronização estética e a exaltação da singularidade reflete na adequação dos discursos midiáticos e comerciais às demandas atuais, sem escapar das estruturas normativas que legitimam os ideais de beleza (Moreno, 2016; Gregolin, 2003, 2004, 2008).

Análise Contextual e Construção Ideológica da Identidade Estética

A estética contemporânea surge como um forte instrumento de autoexpressão e fortalecimento (Floriani, Marcante & Braggio, 2010). A disseminação de métodos menos invasivos, como a utilização de toxina botulínica e preenchimentos, junto com o crescimento da indústria de beleza, com o aparecimento de novos produtos e tecnologias, tem sinalizado uma transformação cultural, na qual a HE é vista como um investimento na saúde (Santos et al., 2019). Por outro lado, essa declaração se insere em um contexto de medicalização do corpo e uniformização de estéticas

ideais, muitas vezes inatingíveis para grande parte da população (Poli Neto & Caponi, 2007; Leal et al., 2010; Silva, 2022).

O crescimento das redes sociais, como Instagram e TikTok, intensificou essa tendência, convertendo este procedimento estético num foco de mídia e comércio. Influenciadores e profissionais da área espalham mensagens que associam beleza à autoestima e aceitação, criando uma narrativa que transforma a aparência em projeto contínuo de aperfeiçoamento. (Floriani, Marcante & Braggio, 2010; Tropa & Moreira, 2023).

As redes sociais atuam de maneira fundamental, reinterpretando o conceito de autenticidade e transformando-o em um modelo comercial. O anseio pela "versão ideal de si mesmo" se transforma, portanto, em consequência da adesão a um padrão estético, camuflado como liberdade de escolha, se manifesta em uma linguagem opressora, que estabelece o que é visto como belo e passível de desejo (Loiola, 2014). Como relatado por Bakhtin:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros, com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (Bakhtin, 2009, p. 29).

A teoria das relações dialógicas proposta por Bakhtin (2003, 2009) apresenta uma alternativa para compreender a formação da identidade estética, que ocorre na interação do sujeito com os discursos sociais (Gonçalves et al., 2021). Para Bakhtin, o discurso é dialógico, formado por interação e negociação entre vozes e sentidos. A busca pela HE torna-se, assim, espaço de tensão dialógica, onde se cruzam vozes do mercado, mídia, redes sociais e profissionais, influenciando as escolhas do sujeito (Loiola, 2014; Moreira, 2020).

A mutação dos padrões de beleza é um processo dinâmico de inter-relação entre diferentes esferas discursivas. A estética é, portanto, campo de negociação entre desejo individual, normas sociais e influências externas. O corpo, transformado por procedimentos estéticos, torna-se espaço de intervenção tanto de pressões sociais externas quanto da própria identidade. Contudo, como afirma Bakhtin (2009), essas escolhas não são completamente livres, pois se moldam sob as vozes dominantes do discurso social.

Embora a ansiedade por estética não seja recente, sua visibilidade e acessibilidade atuais estão associadas à medicalização do corpo. Esse processo, que converte o corpo em alvo de intervenção médica, vincula os procedimentos estéticos ao autocuidado e aos padrões estéticos

impostos socialmente, muitas vezes desconsiderando até aspectos de saúde mental (Poli Neto & Caponi, 2007; Leal et al., 2010; Silva, 2022).

A retórica da "beleza autêntica" insere-se em um mercado que oferece produtos e serviços que prometem alcançar um melhor padrão. A procura pela "autenticidade" torna-se paradoxal, associada a uma indústria que impõe normas e modela expectativas para a identidade. Como relatado por Bakhtin, a identidade é construída dialogicamente, enquanto a HE se traduz em adequação às normas predeterminadas, não em expressões puramente próprias (Paula, 2013). A liberdade estética prometida, pelo contrário, produz um molde preestabelecido e os ideais de beleza continuam a delimitar o que é desejável e aceitável (Moreno, 2016).

Bakhtin (2003, 2009) propôs contribuições significativas para a análise discursiva, que influencia a realidade social e subjetiva por meio das vozes predominantes. A persistência dos ideais estéticos normativos sob o discurso da "autenticidade" é exemplo claro dessa predominância que se manifesta mesmo quando as redes sociais e a indústria da beleza pregam a autonomia e individualidade, acabam por fortalecer normas que ditam os padrões estéticos universalmente aceitos.

Pode-se considerar que HE não é apenas uma experiência individual, mas um fenômeno coletivo, formado por várias vozes. Bakhtin, ao destacar o diálogo como elemento fundamental na construção dos significados e das identidades dos sujeitos, possibilita compreender que estes não existem isoladamente, mas inserem-se em uma rede de inter-relações. Mídia e redes sociais, profissionais da estética e os sujeitos estão acoplados em um campo simbólico dinâmico, no qual os significados estéticos são continuamente negociados e ressignificados (Floriani; Marcante; Braggio, 2010; Moreira, 2020).

Estereótipos de beleza, ampliados pela moda e pelas redes sociais, ajustam-se ao desejo do ser em adaptação a estes modelos, num diálogo que se ativa ou se desativa, segundo a inter-relação sucessiva com a representação social e pessoal de seu desejo (Moreira, 2020). Este caráter dialógico caracteriza a busca pela HE. A teoria de Bakhtin (2009) reflete-se aqui: os sujeitos não são passivos, mas agentes ativos que reconstroem e negociam os discursos, a partir dos quais é derivada uma identidade estética sempre em reconfiguração.

Desta maneira o corpo pode ser considerado um "espaço de vozes", no qual várias influências culturais e midiáticas se sobrepõem e se perpassam (McCaw, 2019). Este fenômeno é expressivo para o diálogo da teoria de Bakhtin, que demonstra de modo revelador que estas vozes exteriores

definidoras do padrão estético não são unânimes, mas disputam com vozes que estão na individualidade, trazendo novas construções do que é ser belo e, portanto, do que é ser quem se é.

A constante interação entre o sujeito e os ideais estéticos converte o corpo em um campo de tensões, no qual o indivíduo se vê diante do desafio de equilibrar a conformidade com a resistência à padronização, ao mesmo tempo que se reinventa sob as pressões estéticas. Ao aceitarem tais padrões, as pessoas reinterpretem o ideal estético, gerando novas formas de expressão e promovendo uma mudança nas percepções acerca da beleza, que é frequentemente contestada e reconfigurada pelos sujeitos (Silva, 2021). Mostrando que as vozes subalternas tentam se opor à imposição dominante, podendo tornar os procedimentos estéticos como uma tentativa de reorganização da identidade do sujeito (Gonçalves et al. 2021).

Estética e Poder: O Corpo entre Resistência e Submissão

A estética, com suas práticas e técnicas, faz parte de um campo de saberes que compõem a percepção da beleza e possuem poder simbólico, incidindo sobre a maneira com a qual os sujeitos são vistos e tratados socialmente.

A procura pela identidade estética e a adesão a normas de beleza têm a ver com o conceito de “ser-saber”. No qual sujeito participa de um campo de saberes que legitimam os discursos sobre a beleza, quando se assume este saber, envolve-se num constante diálogo com as normas sociais, podendo aceitá-las, moldá-las ou negá-las para construir sua identidade estética e sua própria versão de beleza (Veiga-Neto, 2003).

Ao mesmo tempo, a estética exerce um poder simbólico (ser-poder) que molda a forma como os indivíduos são vistos e tratados, amplificado por mídias, influenciadores e profissionais da estética. O corpo, portanto, constitui-se espaço de negociação entre o “ser-saber” no sentido de produção estética e o “ser-poder”, sendo ao mesmo tempo moldado pelas normas estéticas dominantes e um local de afirmação da identidade pessoal. Percebe-se que não é um processo isolado, mas faz parte de uma rede de interações que definem a relação do corpo com o ambiente (Veiga-Neto, 2003; Gregolin, 2003, 2004, 2008).

Dessa forma, o corpo se transforma em um espaço de resistência e adaptação. Apesar de as influências externas tentarem moldar a identidade estética, o indivíduo busca renegociar e redefinir sua relação com a própria aparência. Essa interação constante entre os discursos sociais e a vivência

pessoal resulta numa estética em movimento, na qual o sujeito, na maioria das vezes, consegue afirmar sua identidade, ao mesmo tempo em que lida com as vozes que formam os padrões predominantes (Moreno, 2016).

Pela abordagem foucaultiana (Veiga-Neto, 2003, Foucault, 2004), os discursos em torno da HE podem ser inseridos no campo do “poder-saber”, pelo qual a estética é utilizada como mecanismo de controle e normatização social (Alves & Azevedo, 2021). Simultaneamente, esses discursos reiteram a percepção de que a modificação do corpo é o caminho aceitável para alcançar o reconhecimento e a inclusão social (Leal et al., 2010; Silva, 2021).

Segundo Foucault (2009) e Orlandi (2020), o discurso exerce poder ao regular o que pode ser dito e aceito socialmente, inserindo a HE em uma ordem discursiva que define normas e hierarquias sobre a aparência. E a naturalização da HE como prática comum demonstra como a biopolítica molda subjetividades e comportamentos. O que interage com relações de poder, ao defender a adesão a um modelo de beleza padronizada, a HE exerce o papel de um dispositivo de controle social que produz pressão para que o sujeito se conforme e se ajuste aos padrões estabelecidos. O que leva até mesmo à prática de procedimentos corporais inadequados que refletem diretamente na saúde física e mental (Moreno, 2016; Polli, Joaquim & Tagliamento, 2021).

De acordo com Foucault (1979, 2019), os discursos sobre o corpo operam em um quadro de poder, certo de ser pelo processo da normalidade e pela subordinação do corpo. Ao mesmo tempo em que a ideologia que surge em tais discursos produz um ciclo de conformidade aos padrões reunidos, o que leva a inibição de expressão própria e acentua as desigualdades sociais (Orlandi, 2020; Gregolin, 2008). A força simbólica da estética é cada vez mais reconhecida na razão da mercantilização do corpo. Uma vez que a capacidade de ter acesso a tais padrões se encontra conectada ao modo de vida, à informação e ao poder financeiro (Santos et al., 2019; Silva, 2021).

Os enunciados concernentes à HE favorecem essa naturalização enquanto exigência contemporânea, a qual reafirma a existência de um corpo que precisa sempre estar em constante aperfeiçoamento. A existência de interdiscursividade, como vista por Orlandi (2020), se expressa na apropriação de termos como autoaceitação e liberdade, frequentemente referenciados na filosofia e psicologia, para legitimar os procedimentos estéticos. Também destaca que o discurso não apenas reflete a realidade, mas também a constrói.

Portanto, a HE não pode ser apresentada apenas enquanto uma decisão de escolha pessoal, mas enquanto uma prática que se insere em um sistema de poder que discursa sobre o que é

considerado belo, saudável e desejável. Nesse contexto, existe uma intersecção entre desejo pessoal e imposições culturais que moldam num processo contínuo, perpetuando a exclusão de corpos que não se encaixam nos padrões estabelecidos (Alberini, 2020; Dos Anjos & Ferreira, 2021; Silva, 2021).

Foucault (2004) também menciona como os discursos constroem "verdades" que são naturalizadas e aceitas socialmente. Pensando na HE, a beleza é considerada como o espelho que mostra o valor do sujeito, e a transformação estética se torna o meio de se realizar o potencial de beleza do corpo e que o sentimento de estar abaixo do padrão julgado como ideal, leva a insatisfação e a frustração (Moreno, 2016; Benevides & Rodrigues, 2017).

Portanto, o discurso estético revela um sujeito que se constrói a partir de desejos mediados por expectativas sociais. A busca pela HE e outros procedimentos estéticos pode ser entendida como uma tentativa de alinhar o "eu" interno à imagem esperada externamente. Esse desejo oscila entre a autenticidade e a conformidade, que cria um ciclo de insatisfação e busca por melhorias constantes, reforçando a regulação do corpo dentro de um sistema de poder e ideologia (Foucault, 2019).

Ainda que a transformação estética seja uma resposta ativa às pressões externas, ela também representa uma prática de submissão e é guiada pelas expectativas de uma cultura estética hegemônica. O embate entre ambas as forças – resistência e submissão – caracteriza a HE como um campo de negociação e também de conflito discursivo (Moreira, 2020). Contudo, essa tentativa de resistência é ambígua e contraditória, porque ela se dá no interior de um sistema de poder que ainda busca regularizar e normatizar a sua própria aparência externa.

Contradição e Ambiguidade de Significados no Discurso Estético

O discurso sobre a estética contemporânea, embora frequentemente associado à valorização de um padrão único de beleza, revela uma série de contradições ideológicas. A busca incessante pela "melhor versão de si mesmo" pode ser vista como uma exigência velada de constante aprimoramento, perpetuando a indústria estética como um elemento central na construção da identidade. Essa pressão pela transformação estética também se reflete na normalização de procedimentos que levantam questões éticas, como a acessibilidade, os riscos e as expectativas irrealistas quanto aos resultados (Teixeira, 2019).

Paradoxalmente, o discurso da autoaceitação, quando vinculado às práticas estéticas, acaba por reforçar a necessidade de mudanças, impondo um ideal socialmente aceito. Para Bakhtin, todo

discurso é ambíguo e contraditório, e isso se reflete diretamente no campo da HE, que oscila entre a promoção da autenticidade e a imposição de padrões de beleza uniformes. A noção de "autenticidade" associada à harmonização é contraditória, pois, enquanto se fala de independência pessoal e expressão de originalidade, os procedimentos estéticos acabam por normatizar a aparência, limitando essa autonomia. A ideia de "ser quem você realmente é...", na prática, é uma liberdade confinada aos limites do que é socialmente aceito (McCaw, 2019).

A normatização estética está completamente entrelaçada às relações de poder e à construção de um sistema de controle social. Foucault (2007), ao se referir à biopolítica, que é o modo segundo o qual os corpos humanos são regidos enquanto sujeitos administrados e controlados por critérios, normas e regras. E, embora induzam à ideia de um estado de "autonomia", acontecem em um sistema que disciplina, organiza e vigia as escolhas individuais (Alves & Azevedo, 2021).

Este mesmo processo de mediação e de construção conjunta, na medida em que a identidade e a subjetividade estão continuamente construídas pelos discursos culturais dominantes. Gera um domínio ambíguo, onde, apesar da promessa de autonomia e escolha, o sujeito está imerso em um processo de reinvenção do corpo que mescla concordância e resistência. A estética, assim, consiste em espaço de resistência dialógica, no qual o sujeito procura afirmar sua individualidade, em um domínio discursivo que, em muitos casos, é capaz de forçar a se adequar aos padrões e aos modelos firmados por forças externas (Moreno, 2016).

No debate sobre as ideias de Bakhtin (2009), nota-se que a HE não se trata apenas de uma escolha pessoal, mas sim de um espaço de negociações, onde as diversas vozes sociais, culturais e políticas se encontram, em um processo contínuo de desconstrução e reconfiguração das identidades. O sujeito, neste sentido, não é receptor passivo, mas, igualmente, é ativo no processo de construção de sua própria imagem e identidade (Paula, 2013).

Ocorrendo a hibridização de vozes sociais e culturais na estética, onde, ao mesmo tempo que o corpo é o espaço da dominação, ele é também o espaço da resistência. A HE surge como um processo dinâmico de reconfiguração de significados e formação da identidade (Gonçalves et al. 2021).

Baseado na percepção de Bakhtin, pode-se também ter o entendimento da HE como um fato híbrido, configurando-se num espaço de cruzamento de vozes e de significados múltiplos. O discurso em torno da beleza, desde as pressões emanadas do mercado, saídas do mundo das redes sociais e da

indústria da beleza, até tentativas de recriação da identidade pessoal, assim, revela-se heteroglóssico e multifacetado (Oliveira do Espírito Santo, 2021).

Enfim, esse processo não se limita à busca pela perfeição física, mas aparece na situação do choque de forças culturais, econômicas e sociais predefinidas. O corpo não é um ente solitário; na verdade, ele é um espaço de interações, inter-relações e interdiscursos que reflete as diversas formas de existir e se manifestar na contemporaneidade.

Considerações Finais

O contexto da estética atual revela um território complicado e diversificado, onde os conceitos de beleza, identidade e poder se inter-relacionam de formas intrincadas. As concepções de Bakhtin, Foucault e Orlandi ofereceram recursos importantes para revelar as dinâmicas sociais e discursivas que influenciam as práticas estéticas.

A HE surge como um aspecto dúbio, variando entre a expectativa de autoafirmação e a imposição de critérios normativos. A procura pelo "melhor de si mesmo" muitas vezes resulta em uma adesão a ideais estéticos pré-definidos, reforçando a depreciação de corpos que estão fora desses padrões.

Entretanto, o corpo também se estabelece como um território de resistência, onde os sujeitos renegociaram e reinterpretaram os discursos dominantes. A estética, assim, não é apenas um espelho das pressões sociais, mas também um espaço de disputa e comercialização, onde a identidade pessoal se choca com as normas sociais.

É fundamental, portanto, promover uma reflexão crítica sobre as práticas estéticas, questionando os padrões de beleza vigentes e encorajando a valorização da diversidade corporal que, por sua natureza, deve atuar como um recurso de empoderamento e autoafirmação, e não como um mecanismo de controle e normatização.

Em síntese, este estudo contribui para uma compreensão mais ampla e crítica da HE e da estética contemporânea, demonstrando como as escolhas individuais estão imersas em um contexto de normatização social e cultural. Futuras pesquisas podem expandir essa análise, explorando as implicações dessas práticas em diferentes contextos socioculturais e seus impactos sobre dinâmicas de poder, identidade e pertencimento no âmbito da saúde estética.

Referências

- Alberini, R.C. (2020). *Introdução à estética*. Contentus.
- Alves, Y. V., & Azevedo, M. A. (2021). A biopolítica de Michel Foucault: Controle do indivíduo e da sociedade. *Revista Inter-Legere*, 4(30), 1-22.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (2003). *Estética da criação verbal*, (4 ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. (13. ed.). Hucitec.
- Castro, S. D., Santos, A. C. A., & Machado, J. M. (2023). O papel do profissional da área de estética na saúde: Uma revisão narrativa. *Research, Society and Development*, 12(14), e02121444356. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i14.44356>
- Clínica de Estética Sônia Rottava (2024, agosto 16). *A estética é o caminho para a autoexpressão e empoderamento. Seja sua própria obra-prima!* Facebook. <https://www.facebook.com/soniarottavaestetica>
- Pensador (2025a, janeiro 20). A pele é uma tela em branco e eu posso transformá-la numa obra-prima de vitalidade. *Pensador*. https://www.pensador.com/frases_de_esteticista_cliente/
- Pensador. (2025b, janeiro 20). A estética é a arte de se reinventar de forma suave. *Pensador*. https://www.pensador.com/frases_de_esteticista_cliente/
- Pensador. (2025c, janeiro 20). Cada cuidado estético é um passo em direção à sua melhor versão. Nunca pare de se transformar. *Pensador*. https://www.pensador.com/frases_de_esteticista_cliente/
- Pensador. (2025d, janeiro 20). Estética é a liberdade de ser quem você realmente é, o tempo todo. *Pensador*. https://www.pensador.com/frases_de_esteticista_cliente/
- Dos Anjos, L. A., & Ferreira, Z. A. B. (2021). Saúde estética: Impactos emocionais causados pelo padrão de beleza imposto pela sociedade. *Revista de Psicologia*, 15(55), 595-604.
- Dra. Ana Paula Miranda (@anapaulamirandaoficial). (2025, janeiro 28). *Preservando seus traços e aprimorando sua beleza*. Instagram <https://www.instagram.com/p/DFYnZtTRbga/>
- Floriani, F. M., Marcante, M. D. S., & Braggio, L. A. (2010). *Autoestima e autoimagem: A relação com a estética*. [Trabalho de Conclusão de Curso, não publicado]. Universidade do Vale do Itajaí.
- Fonseca, A. (@esteticistaadriana1). (2024, dezembro 23). *Tenha orgulho de cada traço em seu rosto, pois eles são sinônimos de uma linda trajetória*. Instagram <https://www.instagram.com/p/DD7XmvivUwy/>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R, Machado, Trad.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2004). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2019). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad.). Vozes.
- Godoi, M. P. B., Pinto, K. V., & Cardoso, L. A. L. (2024). A influência da estética para mulheres e a qualidade de vida na satisfação com a autoimagem corporal. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(6), 962-973.

- Gonçalves, J. B. C. et al. (2021). *Análise dialógica do discurso em múltiplas esferas da criação humana*. Pedro & João Editores.
- Gregolin, M. R. (Org). (2003). *Discurso e mídia: A cultura do espetáculo*. Claraluz.
- Gregolin, M. R. (2004). *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: Diálogos e duelos*. Claraluz.
- Gregolin, M. R. (2008). Análise do discurso e mídia: A (re)produção de identidades. *Comunicação Mídia e Consumo*, 4(11), 11-25. <https://doi.org/10.18568/cmc.v4i11.105>
- Guimarães, E. (s/d) Harmonização facial e aceitação espiritual são como reflexos delicados dos aspectos externos e internos, guiando-nos à busca do equilíbrio. *Pensador*. <https://www.pensador.com/frase/MzQyNjczOQ/>
- IOB_odontologia. (2024, outubro 23). *Harmonizar é sobre evidenciar a beleza que existe em cada um!* Brasília, 23 out. 2024 Facebook <https://www.facebook.com/IOB.odontolofoespecializada>
- Leal, V. et al. (2010). O corpo, a cirurgia estética e a Saúde Coletiva: um estudo de caso. *Ciência & Saude Coletiva*, 15(1), 77-86.
- Loiola, R. (2014). *Análise discursiva da autoimagem corporal de mulheres em diferentes idades Espelho, espelho meu!....* [Tese de doutorado, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório <https://repositorio.ufmg.br/1843/MGSS-9R3LGP/1/554d>
- Martins, R. D. S. G., & Ferreira, Z. A. B. (2020). A importância dos procedimentos estéticos na autoestima da mulher. *Revista de Psicologia*, 14(53), 442-453.
- McCaw, D. (2019). Corpos em Bakhtin. *Bakhtiniana*, 14(3), 35-56.
- Moreira, M. D. (2020). A construção da imagem corporal nas redes sociais: Padrões de beleza e discursos de influenciadores digitais. *PERcursos Linguísticos*, 10(25), 144-162.
- Moreno, R. (2016). *A beleza impossível: Mulher, mídia e consumo*. Ágora.
- Nery Beauty Clinic (@nerybeautyclinic). *Aprenda a valorizar sua beleza única e autêntica. Sua pele é sua melhor embalagem*. 19 set. 2024. Instagram <https://www.instagram.com/reel/DAGmJ8aJKH>
- Orlandi, E. P. (2017). *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes Editores.
- Passos, W. V., & Machado, C. R. S. (2018). A estética neoliberal da nova razão do mundo capitalista: Educando o indivíduo competitivo. *Rev. Espaço do Currículo*, 11(3), 453-469.
- Paula, L. (2013). Círculo de Bakhtin: Uma análise dialógica de discurso. *Rev. Est. Ling.*, 21(1), 239-258.
- Poli Neto, P., & Caponi, S. N. C. (2007). The ‘medicalization’ of beauty. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 11(23), 569-84.
- Polli, G. M., Joaquim, B. O., & Tagliamento, G. (2021). Representações sociais e práticas corporais: Influências do padrão de beleza. *Arq. bras. psicol.*, 73(3), 54-69.
- Santos, M. A. et al. (2019). Corpo, saúde e sociedade de consumo: A construção social do corpo saudável. *Saude soc.*, 28(3), 239-252.

- Silva, B. G. F. (2022) *Harmonize-se: Que epistemes fundamentam a medicalização no consumo de procedimentos de harmonização facial?* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49374>
- Silva, F. M. (2021). Os padrões estéticos face aos processos de exclusão social. *Revista Científica Intelletto*, 6(2), 53-63.
- Teixeira, M. D. (2019). Considerações sobre o corpo em Mikhail Bakhtin. *Voluntas*, 10(1), 46-52.
- Tropia, C. G., & Moreira, S. P. S. (2023). A influência dos procedimentos estéticos na saúde mental. *Revista Estética em Movimento*, 2(2).
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault e a educação*. Autêntica.



Para Além do Técnico: Ensino de Inglês e Espanhol Sob a Perspectiva de Língua Franca no IFBA

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumo: Este artigo discute o ensino de inglês e espanhol no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e propõe uma mudança de paradigma: de uma abordagem instrumental tecnicista para uma abordagem fundamentada na perspectiva de Língua Franca. O cenário mundial e a conectividade digital afetaram profundamente o nosso contato com a alteridade. Nesse contexto, a expansão das línguas de alcance global torna essencial uma educação linguística descentralizada, humana, crítica e intercultural. Fundamentado teoricamente em conceitos de língua franca (Panero, 2024) e de comunicação intercultural (Kramersch, 2009), o trabalho analisa publicações e relatos docentes que revelam tensões entre a tradição normativa e as demandas de uma prática situada, que tem se realizado por meio da subversão parcial de ementas consideradas inadequadas. A partir desses achados, o artigo propõe uma abordagem que privilegia a negociação de sentidos, o diálogo intercultural e a valorização da identidade linguacultural do aprendiz - elementos que promovem maior engajamento e o reconhecimento da função sociopolítica de línguas adicionais. Conclui-se que o fortalecimento de uma perspectiva de língua franca no IFBA é solo fértil para a formação de cidadãos capazes de mediar encontros culturais com ética e respeito à diversidade.

Palavras-chave: língua franca, ensino de línguas, IFBA, descentralização, pedagogia crítica.

Abstract: This article examines the teaching of English and Spanish at the Federal Institute of Bahia (IFBA) and proposes a paradigm shift: from a technical-instrumental approach to one grounded in the Lingua Franca perspective. The global landscape and digital connectivity have profoundly affected our contact with alterity. In this context, the expansion of global languages makes a decentralized, human, critical, and intercultural linguistic education essential. Theoretically grounded in concepts of lingua franca (Panero, 2024) and intercultural communication (Kramersch, 2009), the study analyzes publications and faculty reports that reveal tensions between normative tradition and the demands of a situated practice, which occurs through the partial subversion of syllabi. Based on these findings, the article proposes an approach that privileges the negotiation of meanings, intercultural dialogue, and the appreciation of the learner's linguacultural identity—elements that promote greater engagement and the recognition of the sociopolitical function of additional languages. It concludes that strengthening a lingua franca perspective at IFBA provides fertile ground for the education of citizens capable of mediating cultural encounters with ethics and respect for diversity.

Keywords: lingua franca, language teaching, IFBA, decentralization, critical pedagogy.

¹ **Juliana Souza da Silva** · ² **Camilla Santero Pontes**

¹ Docente, Instituto Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil
Doutorado em Linguística, University of London

<https://orcid.org/0000-0002-2268-9465> julianasouza@ifba.edu.br

² Docente, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-4361-6564> camilla.santero@unb.br

Recebido em 23/01/2026

Aceito em 17/02/2026

Publicado em 28/02/2026



Introdução

Há pouco tempo, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso ao estudo de línguas adicionais e o buscava com objetivos específicos, como viagens, intercâmbio ou consumo de literatura científica internacional — metas geralmente almeçadas por uma elite de poder aquisitivo mais elevado, com raras exceções. Atualmente, esse cenário se transforma à medida que o contato internacional, prioritariamente virtual, torna-se amplamente difundido. Exemplos disso são as plataformas de streaming (Netflix, Prime Video, etc.) e as redes sociais (Instagram, TikTok, WhatsApp, etc.), que têm viabilizado ao cidadão comum acesso a uma grande diversidade linguacultural (Risager, 2006). É também a internet que tem sido vitrine e feito a ponte entre negócios de outros países e o consumidor brasileiro, viabilizando a importação de produtos com burocracia reduzida. ‘Na ponta dos dedos’ via dispositivos móveis, esses espaços ampliam a nossa compreensão sobre o mundo, tanto em termos de práticas culturais quanto linguísticas.

Diante desse novo cenário de conectividade ampliada e popularizada, que integra questões globais ao cotidiano, notamos que estas são apenas algumas das formas como o espaço digital tem reconfigurado a maneira como nos relacionamos com a alteridade e a razão pela qual aprendemos outras línguas. Nesse processo, as fronteiras linguísticas e culturais têm se tornado mais porosas e fluidas a cada dia. Afinal, se o contato com outras linguaculturas passou a ser primariamente virtual, a demanda por aprendizado de línguas de amplo alcance subiu exponencialmente e, com isso, veio o fato de que nossos prováveis interlocutores em comunicação internacional são, em sua maioria, falantes com repertórios multilíngues que não têm inglês/espanhol como L1¹. É uma característica que retira o foco de modelos idealizados de centros hegemônicos e o emprega no desenvolvimento da habilidade de negociar sentido. Tal mudança de paradigma realça a relevância de investirmos em aprofundar a compreensão de fenômenos como o uso de línguas francas e a construção da interculturalidade na comunicação global. Essas questões impõem novos desafios à educação e, em particular, aos Institutos Federais, onde ainda perdura uma visão utilitarista e de normatividade padrão do ensino de línguas.

¹ Inglês L1 e L2 são usados neste artigo para indicar o que tradicionalmente é chamado de inglês nativo e não-nativo. Essa escolha visa descrever, desvinculado de juízo de valor, o inglês L1 como uma língua usada no dia a dia desde a infância e o inglês L2 como adquirido posteriormente, seja como a segunda língua de um imigrante ou a língua estrangeira - língua não oficial, nem comumente usada para a realização da maioria das tarefas cotidianas.

Estudar línguas, sejam elas vernáculas ou adicionais, desempenha um papel ímpar na constituição do indivíduo, pois é na língua e pela comunicação que nos relacionamos conosco e com o outro. Ao reduzir a finalidade de ensinar ou aprender uma língua adicional à mera decodificação de manuais técnicos, ignoramos a oportunidade de explorar a realidade transcultural e multilíngue que define a contemporaneidade. Mais do que a competência técnica, a educação linguística viabiliza o crescimento pessoal ao promover valores como respeito, empatia e ética, entre outros, que podem ser trabalhados ao aprendermos sobre outras formas de existir e de pensar que, por vezes, são significativamente distintas da nossa. Com essas questões em mente, neste artigo, desenvolvemos uma discussão teórica que abrangeu as noções de comunicação intercultural e interculturalidade, o inglês e o espanhol como língua franca, e a relação desses conceitos com a BNCC. Depois, examinamos publicações sobre o ensino de inglês e espanhol no IFBA para ver de que forma os posicionamentos nesses trabalhos se aproximam ou se distanciam de um ensino de línguas que considera as implicações desses idiomas como línguas francas. Então, tendo traçado um panorama do IFBA, propomos possibilidades para os próximos passos de formadores de professores e de professores que já estão em sala e desejam pensar as implicações teórico-práticas da atual conjuntura do cenário de comunicação global.

Ao vislumbrarmos práticas pedagógicas apoiadas no posicionamento sociopolítico de língua franca expresso sobre a língua inglesa na BNCC (Brasil, 2018), na noção de falante intercultural (Kramsch, 2009) e na missão institucional dos IFs, estamos pensando numa formação mais humana e crítica que não visa somente informar, mas também transformar a realidade de nossas comunidades de dentro para fora.

Comunicação Intercultural e Língua Franca

Segundo Estermann (2010), a cultura é como nossa segunda pele e, diante da impossibilidade de nos despirmos de nossa própria pele, tudo o que falamos e fazemos é movido\moldado por esta cultura. A língua, portanto, reflete a cultura do falante. Deste modo, não é exequível pensar o ensino de línguas estrangeiras sem considerar a cultura do aprendiz e a(s) cultura(s) da língua-alvo, caso contrário, a aprendizagem não se efetiva porque não se forma um falante competente em determinada língua estrangeira.

(...) o aprendiz de uma língua torna-se de fato “competente” apenas quando adquire a capacidade de compreender as implicações socioculturais do uso da língua, refletindo sobre sua própria cultura, sobre a cultura da língua-alvo, e, ainda, sobre outras culturas com as quais venha a interagir (Beltrão, 2007, p.284).

Vale observar que na citação acima, a autora não fala sobre o aprendiz se tornar um especialista sobre a cultura do outro, mas ser capaz de refletir, por exemplo, sobre as inúmeras formas linguísticas de se fazer um pedido na língua-alvo, entendendo que haverá formas preferidas pelos falantes daquela linguacultura como L1, e que escolher um ou outro ato diretivo pode gerar distintas interpretações/reações. É este conhecimento sociocultural, atrelado ao conhecimento linguístico, que Dell Hymes (1972) cunhou como competência comunicativa.

No entanto, tal competência não se adquire através de informações isoladas e descontextualizadas como a afirmação de que o povo brasileiro gosta de samba, carnaval e futebol. Afinal, são incontáveis os brasileiros que não gostam da tríade. Ou ainda a afirmação tão veiculada de que os brasileiros são muito receptivos. Quais brasileiros? Em que contextos? E o que significa ser receptivo para uma outra cultura? Enfim, as perguntas são infundáveis para tentar definir minimamente o que se quer dizer com esta alegação. Logo, desenvolver a competência comunicativa no aprendiz exige mais que o ensino da gramática e o compartilhamento de etiquetas que nomeiam a cultura-alvo como x ou y.

Trazer para os materiais didáticos uns recortes do cotidiano e do *modus vivendi* dos falantes da língua-alvo já foi um avanço, mas não foi suficiente para que o aprendiz refletisse sobre quão plural são as formas de vida e como ele deve atuar quando em contato com outras culturas.

Todo este intento de fornecer subsídios que possibilitassem o desenvolvimento de um falante competente em dada língua estrangeira desembocou no conceito de “competência comunicativa intercultural” (Byram, 1997). A adoção deste conceito compreende um ensino que promova a elaboração da consciência de questões interculturais e a habilidade de se comunicar em diferentes contextos de uso da língua-alvo, de modo a contribuir para a manutenção do intercâmbio comunicativo.

Um ensino que desenvolva a consciência intercultural no aluno concebe as interações interpessoais como um espaço com potencial intercultural, porque, quando o sucesso da comunicação é a prioridade, entre outras coisas, estabelece-se uma ação (idealmente mútua) em direção ao seu interlocutor e uma disposição para estabelecer uma troca comunicativa pautada no comprometimento em construir inteligibilidade, para assim alcançar um objetivo comunicativo.

Destarte, a interculturalidade se materializa quando há uma aproximação à cultura do outro, em um processo de permitir-se ser modificado ao tempo em que modifica também o outro (em alguma medida). Nesses encontros de natureza intercultural, o que se estabelece é uma comunicação intercultural executada com base na premissa de que a maior parte dos comportamentos humanos, verbais e não-verbais, é de natureza cultural.

De acordo com Estermann (2010), o objetivo da interculturalidade é a convivência pacífica entre os seres humanos. Já não há como se retirar a um espaço blindado, onde o indivíduo nutre relações exclusivamente com os seus, quase como um espelho, mesmos hábitos, mesma forma de falar etc. Os muros caíram e o espaço é um só – é globalizado, portanto, conviver é preciso. Segundo o autor, as diferentes culturas se encontram em todos os lugares e, se não se pretende uma guerra de todos contra todos, é imprescindível estabelecer e cultivar um diálogo entre culturas – uma troca comunicativa intercultural. Boaventura de Sousa Santos (1999) acrescenta que desenvolver uma consciência intercultural – de abertura e tolerância ao que é trazido pelo outro em um primeiro momento – implica reconhecer a incompletude de sua própria cultura, entendendo que a completude é inalcançável, e somente pelo diálogo se mantém o movimento oposto à inércia da clausura em sua cultura.

O panorama sociolinguístico global denuncia uma mudança de paradigma em muitos aspectos, em particular, no ensino de L2 que desloca a excessiva atenção antes dada a um modelo nativo para o reconhecimento e devida valorização do privilégio do falante intercultural (Kramsch, 2009). Afinal, o falante monolíngue\monocultural só “acessa” a cultura do outro por meio de discursos reportados em sua própria língua, o que pode ser associado, de forma análoga, ao fato de se reconhecer um bom aroma como o de uma comida especial, sem jamais experimentar o sabor do prato que exala tão inebriante perfume.

O privilégio do falante intercultural reside justamente na possibilidade de transitar por diferentes culturas, experimentando diferentes formas de ser. Vale ressaltar que este trânsito é um constante ir e vir, que permite ao falante ir ao encontro de seu interlocutor, de maneira verbal e não verbal, e voltar para si, refletindo criticamente sobre sua própria cultura, valorizando certas práticas e empreendendo mudanças naquilo que classifica como disfuncional a partir da vivência com e do interlocutor de outra linguacultura. O falante intercultural entende que toda interação, mais que comunicar, constrói relações pessoais.

Não se trata, portanto, de uma via de mão única e sem volta, com o abandono de sua própria cultura\identidade; o falante intercultural não se aproxima de seu interlocutor para falar como ele (modelo nativo), mas para construir com ele um espaço de troca. Este espaço comunicativo co-construído é um ambiente formado a partir das contribuições culturais e linguísticas dos falantes envolvidos na troca. Quando falantes interculturais de diferentes linguaculturas maternas escolhem uma língua como meio de comunicação em dado encontro comunicativo, tem-se uma língua franca de comunicação.

Nas próximas linhas serão discutidas algumas especificidades de duas línguas francas - inglês e espanhol - que, embora aconteçam de maneira semelhante em outros contextos, possuem aspectos distintivos no que se refere a (i) seu funcionamento dentro e fora dos institutos federais da Bahia, e (ii) sua abordagem em um documento normativo federal.

O Inglês como Língua Franca (ILF): Relevância e BNCC

Logo de partida, é comum que as pessoas vinculem o termo Inglês como Língua Franca (ILF) à noção de um *novo* inglês, sem dono e sem regras. No entanto, entre os estudiosos do campo, o ILF não é considerado um fenômeno com estabilidade suficiente para constituir uma nova variedade da língua inglesa. Em vez disso, tem-se observado dentro da Linguística Aplicada uma maior adesão à perspectiva de co-construção interacional, a partir da qual o ILF é frequentemente definido como uma “prática comunicativa social, emergente, variável, translíngue e mediada pelo poder onde recursos do inglês são usados entre falantes com diferentes repertórios linguístico-culturais” (Panero, 2024, p.1, tradução nossa).

Se tomarmos somente a primeira parte da definição acima, podemos pontuar que todo modo de comunicação tem algum grau de emergência (geração de novas normas através do uso) e variabilidade (formas alternativas de se expressar algo). Todavia, é a combinação de larga difusão, alta permeabilidade, fluidez e imprevisibilidade que destaca o ILF como um fenômeno intrigante e com desdobramentos relevantes para a comunidade global. Como ILF é língua “gerada” nas interações em que ao menos um dos falantes tem inglês como L2, ele é geralmente escolhido porque os envolvidos não compartilham da(s) mesma(s) língua(s) materna(s). Nessas situações, os repertórios linguísticos e comunicativos são significativamente diferentes. É em meio a essa composição língua-cultural notavelmente diversa, atrelada a situações e objetivos de relativa

transiência (Pitzl, 2018), que as pessoas comumente interpretam e produzem fala e escrita mais maleáveis, estratégicas e inesperadas do que em interações de L1.

Em termos de normatividade, no ILF, a necessidade de imitar ou se conformar a variedades de prestígio tende a se diluir. Isso se deve à crescente percepção da ausência² ou pouca importância de falantes de inglês L1 nesses contextos, propiciando a ocorrência de variações linguísticas devido aos repertórios multilíngues envolvidos. Mesmo nesses contextos de alta variabilidade, os encontros continuam a ser perpassados por relações de poder, e se faz crucial reconhecer que a articulação do inglês ‘padrão’ como instrumento de subjugação também ocorre. Ou seja, por várias razões, nem todos os usos de ILF apresentam, necessariamente, uma ruptura das normas consolidadas em gramáticas e dicionários. As características reais de cada interação dependerão substancialmente dos repertórios envolvidos, das relações entre os falantes, do contexto interacional e dos objetivos comunicativos do momento.

Partindo dessas semelhanças e diferenças entre ILF e outros modos de comunicação³, gostaríamos de direcionar o nosso olhar para as implicações pedagógicas de nós, que temos inglês L2, automaticamente fazermos uso dele como língua franca. Ou seja, não importa o quão semelhante a um inglês padrão seja a nossa proficiência nessa língua, a nossa presença numa interação (fala, compreensão, escrita ou leitura) a torna uma situação em que o ILF está “em ação”. Esse fato conceitual tem tido consequências práticas e tomado cada vez mais espaço em eventos acadêmicos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês no Brasil. Trata-se de uma repercussão que já alcançou até mesmo o texto da Base Nacional Comum Curricular - a BNCC (Brasil, 2018), um documento regulador elaborado pelo Ministério da Educação que define as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica nacional.

Dentre os vários termos usados para falar da língua inglesa hoje, a BNCC escolhe ‘língua franca’ por expressar uma “função social e política” (Brasil, 2018, p.241) que retira essa língua do lugar de ‘estrangeira’ e valoriza outras formas de usá-la que não precisam seguir países hegemônicos como modelo. O documento enfatiza que ILF não é uma variante de inglês e sim um conceito que “acolh[e] e legitim[a] os usos que del[e] fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, *questionar* a visão de que o único

² Considerando que a porcentagem de falantes de inglês L2 em relação a L1 é 4 para 1 (Seidlhofer, 2011; Crystal, 2006), a probabilidade de interações em ILF que não inclui falantes L1 de inglês é muito grande.

³ O termo modo de comunicação aqui é uma categoria que engloba linguagens e o uso delas. Por exemplo, uma língua nomeada (português, inglês, alemão, etc) pode ser L1 - usada para o dia-a-dia, ou como L2 - língua de contato para aqueles que não compartilham da mesma L1.

inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (ibid., ênfase nossa).

Duboc et al. (2023) avaliam que o ILF foi acrescentado à BNCC “de forma intencional e planejada, para, de alguma sorte, refratar e transformar o caráter normatizador da política em que o conceito se insere” (p.10). Nesse sentido, o passo dado pelo Ministério da Educação rumo à superação da subserviência intelectual e cultural do país perante variantes de inglês L1 de origem hegemônica constitui, inegavelmente, um progresso. Ao mesmo tempo, talvez devido à falta de espaço, podemos dizer que o documento abandona os leitores no meio do caminho, por não desenvolver reflexões sobre como o professor pode transitar entre o ensino da norma padrão e o desenvolvimento de habilidades importantes para a comunicação intercultural por meio de ILF. Apesar da versão final da BNCC para o Ensino Médio ter sido homologada em 2018, a discussão teórico-prática do conceito de ILF permanece superficial tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores de inglês no Brasil (Duboc, 2019; Duboc et al., 2023).

A mudança de paradigma de língua estrangeira para língua franca traz consigo ramificações profundas. A realidade é que, à medida que tomamos consciência das complexidades de ILF como falantes brasileiros de inglês L2 e professores dessa língua, deparamo-nos com diversos desafios. A momentânea sensação de liberdade advinda da despriorização das normas do inglês padrão logo dá lugar à enorme responsabilidade que implica o exercício dessa autonomia.

O Espanhol como Língua Franca (ELF): Relevância e BNCC

O inglês é a língua global dos dias atuais devido a sua primazia, afinal, é o idioma mais falado como L2 no mundo, o que possibilita relações comerciais entre diferentes grupos econômicos, bem como o compartilhamento de saberes através de inúmeras produções científicas neste idioma. Os motivos que o levaram a obter o *status* de principal língua de comunicação internacional de todos os tempos são de ordem política, econômica, religiosa e militar. Entretanto, na era da globalização, o tempo é o agora, é tempo e é espaço, é como Jorge Luis Borges (1899-1986) escreveu no conto *El jardín de senderos que se bifurcan*, de 1941. Segundo o autor, o tempo é como um jardim labiríntico com muitas sendas, todas acontecem ao mesmo tempo. Trazendo a alegoria para a discussão em pauta, em uma dessas sendas, o inglês é a língua do mundo, em outra, o espanhol percorre caminhos outros que parecem conduzi-lo para uma vereda comum na qual o inglês se move – é a via da língua

franca (LF). Assim, pode-se afirmar que a trajetória do espanhol na atualidade reflete um reposicionamento da língua em níveis globais e isso é inquestionável. A pergunta, portanto, é: quais as implicações desta realidade, especialmente no contexto de ensino de L2?

Para aproximarmo-nos a um esboço de resposta, é preciso discutir brevemente a relação entre a língua espanhola e o conceito de língua franca, entendendo que a interculturalidade, a globalização e as políticas linguísticas são eixos fundamentais desta reflexão.

Quando línguas mundiais como o inglês e o espanhol atuam em dado encontro comunicativo intercultural com função de língua franca, o resultado desta atuação é algo criativo, inovador, híbrido e sem normas pré-existentes. Segundo Jenkins (2015), logo que surgiu, o ILF era visto como uma espécie de “revolução” por representar uma ruptura com os paradigmas do Inglês como Língua Estrangeira e, principalmente, por desmistificar a ideia de que muitos usuários de inglês na comunicação intercultural deveriam seguir as normas de um falante nativo. O argumento base era que todos os usuários de inglês de qualquer parte do mundo – sem importar se eram do círculo interno (nativos), externo (países ingleses pós-coloniais) ou em expansão (países que falam o inglês como língua adicional) (Kachru, 1985) – tinham o direito de serem aceitos com seus ingleses.

Nesse mesmo período, fervilhavam as pesquisas sobre os ingleses mundiais (World Englishes), com autores que defendiam a aceitação de outros ingleses que não apenas o nativo. Segundo Jenkins (2015), a comunidade de usuários de inglês começava a ser considerada em sua totalidade. Uma série de estudos sob a perspectiva intercultural fundamentava as pesquisas sobre os ingleses mundiais, abrindo precedentes para as futuras investigações em LF. Os desdobramentos desses avanços empíricos e conceituais resultaram na concepção da terceira fase do ILF ou fase Multilíngua Franca (Jenkins, 2015).

A terceira fase do ILF, então, reflete a complexidade do fenômeno e as novas evidências empíricas sobre sua natureza. A globalização tecnológica, com o encurtamento das distâncias, o aumento das interações e a diversidade dos contatos contribuíram para que as línguas também se diversificassem à medida que seus falantes avançavam sobre novos espaços. Os diversos usos das línguas vêm crescendo exponencialmente na mesma proporção que se intensificam os contatos interpessoais. Todo esse movimento impossibilita a estaticidade dos estudos em ILF.

Jenkins (2015) define o ILF3 como uma fase em que o multilinguismo não deve continuar sendo visto como um aspecto do inglês como língua franca, mas como o cenário em que este se insere. Em outras palavras, o inglês passa a ser coadjuvante, cedendo o lugar protagônico ao

multilinguismo. Nesta etapa conceitual do ILF, o inglês é alinhado a todas as demais línguas que atuam com função de língua franca em contextos multilíngues. Portanto, o ILF3 reconhece situações de interação em contextos de língua franca, cuja língua utilizada não é necessariamente o inglês, mas qualquer outra língua que os participantes compartilhem, podendo haver intervenções de outras línguas como o inglês, se os interlocutores julgarem válido. Nesta terceira fase dos estudos ILF, as outras línguas de comunicação global são reconhecidas e legitimadas, portanto, o ELF encaixa-se nessa perspectiva e deixa de ser uma realidade apenas empírica para ser parte integrante da teoria.

O ELF e o ILF se materializam como uma prática intercultural que relativiza, porém não elimina, as relações de poder, pois a distância entre os interlocutores, os recursos linguísticos usados, absolutamente tudo é negociado e/ou criado durante a troca comunicativa. Uma língua que é usada em diversas partes do mundo, por falantes de *backgrounds* significativamente diferentes, não pode deixar de ter ressaltado o seu caráter essencialmente intercultural.

Tal qual línguas majoritárias como o inglês, o francês e o árabe, o espanhol é uma língua internacional porque sua propagação atravessa inúmeras fronteiras e alcança uma pluralidade de nações. Esta língua, de algum modo, une cubanos, espanhóis, equatorianos, os hispanos dos EUA, entre tantos outros. Esse vínculo pela língua se dá muito mais por uma questão histórica e menos por uma questão estrutural, afinal, essa língua comum é a norma culta, distante de muitos e diversos grupos de falantes. Portanto, é perfeitamente possível que um paraguaio de nível sociocultural mais baixo não entenda um mexicano mais escolarizado, e vice-versa. A hipótese de ininteligibilidade não elimina a possibilidade contrária, ou seja, a mútua compreensão a partir do uso que cada um faz de seu espanhol em situação de língua franca. É o que Fidel Castro disse quando visitou o Chile em 1971, quando, na ocasião, ele comentava sobre a realidade de sair de Cuba, viajar 10.000 km de avião e continuar falando espanhol. O então presidente cubano termina sua fala questionando como identificar um chileno, por exemplo, como estrangeiro, se eles se entendem e compartilham os mesmos sentimentos.

Em consonância com o comentário de Fidel, Fanjul (2004), ao discorrer sobre as variedades da língua espanhola e sobre as delimitações nacionais do idioma, afirma que os traços objetivos (linguísticos) e os traços subjetivos (atitudinais) dos falantes dificilmente serão exclusivos de uma única variedade, mas, ao contrário, podem ser compartilhados em latitudes muito distantes. Ainda segundo o autor, a aparição desses traços é irregular, intermitente e descontínua, tendo maior concentração em alguns territórios, sendo (possivelmente) inexistente em outros, etc.

Diferente das interações em ILF em que ao menos um dos falantes tem o inglês como L2, as trocas comunicativas em língua espanhola revelam que o ELF emerge também em interações entre falantes de espanhol como L1 de diferentes variedades. Um exemplo desta realidade do ELF pode ser visto ainda na década de 60, quando Rona (1964) relata uma situação que aconteceu em Tucumán, na qual uma professora, que lecionava na zona urbana da província, foi dar aulas na zona rural, um lugar que distava apenas 50 km do centro, e não conseguia compreender os alunos e os pais dos alunos. O caso descrito ocorreu dentro de um mesmo país, em uma mesma província, a uma distância de 50km, demonstrando que um contexto de língua franca pode acontecer em espanhol não somente devido a uma variação diatópica, mas diastrática também.

Reconhecer que não há um único espanhol entre os nativos e que não há apenas o espanhol dos nativos é o primeiro passo para uma postura (socio)linguística ELF, afinal um contexto de LF se monta mediante usos linguísticos, mas também usos atitudinais de abertura ao novo, à alteridade.

Nesse pormenor, não cabe impor ao interlocutor a variedade x ou y do espanhol – exercício de uma colonialidade de poder do interlocutor. O ELF é uma postura intercultural porque implica: (i) negociação entre os participantes e (ii) “... o aumento da capacidade de comunicação e interação com pessoas culturalmente diferentes, além do fomento de atitudes favoráveis à diversidade cultural” (García Martínez; Escarbajal Frutos; Escarbajal de Haro, 2007, p. 90).

Os reflexos dessa realidade empírica e teórica do espanhol como língua franca (Pontes, 2019) começam a dar frutos no contexto de ensino-aprendizagem (Carneiro, 2025). No entanto, a mudança de paradigma que vem deslocando o foco do modelo nativo ao modelo intercultural ainda caminha a passos lentos no que se refere ao ELE (Espanhol Língua Estrangeira). Os motivos são muitos, somente para citar um deles:

(...) a respeito da escassez de oferta dessa língua em outros níveis de ensino, podemos concluir que, caso houvesse reconhecimento e apoio por parte das instituições à oferta da língua espanhola em outros níveis de educação, provavelmente não seria necessária a contratação de profissionais “poli-habilitados”, que se dividem em duas e até três áreas de ensino (Tonelli, 2018, p.53).

Os professores de língua espanhola não têm tempo de se dedicar aos estudos, atualização, formação continuada, porque precisam se dividir em mais de uma área de ensino, ou atuar em diferentes lugares o que lhes toma tempo de deslocamento, mais energia despendida etc. É fato que este não é um retrato exclusivo do espanhol, mas é ainda mais alarmante no caso desta língua que dentro do currículo da educação básica possui um espaço bem reduzido - e que piorou com a BNCC

-, tanto na carga horária da disciplina quanto no reconhecimento da importância que seu ensino pode trazer para o ambiente escolar.

A trajetória do ensino de espanhol⁴ revela a precariedade (ou inexistência) de uma política linguística plurilíngue e denuncia uma política mercadológica consistente, que promove uma ideologia hegemônica de ensino da língua inglesa para movimentar a economia. Documentos como a BNCC, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, exemplificam bem a política mercadológica\educacional praticada no Brasil, pois o que se observa é um texto incoerente tanto com a posição geográfica do Brasil - vizinho de tantos países hispanofalantes -, quanto com as relações comerciais do país - MERCOSUL, UNASUL.

Art. 26 § 5º No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa.

Art. 35-A § 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, s./p.)

A desobrigatoriedade do ensino de espanhol nos deixa ilhados em meio a um oceano de países hispânicos e o isolamento não é só linguístico, mas político, social econômico, porque limita as múltiplas relações possíveis (interpessoais e transacionais) entre Brasil e os países hispânicos da América, além da Espanha.

Em meio ao cenário de retrocesso na educação linguística, é possível vislumbrar caminhos (outros) possíveis, que nos permita avançar rumo a uma educação mais multi\plurilíngue, afinal, em uma aula de língua portuguesa e\ou língua inglesa é totalmente factível estimular no aluno uma consciência multi\plurilíngue quando lhe é exposto um pouco do mundo extramuros institucionais. Será que nossos alunos sabem que fazem parte de uma comunidade de mais de 300 milhões de falantes de língua portuguesa? Será que eles realmente fazem parte desta comunidade? Ou seja, será que estão preparados para interagir com esses falantes de outra linguacultura? E os estudantes de língua inglesa sabem sobre as variedades do inglês? Será que sabem que o espanhol é a minoria linguística mais numerosa nos EUA, superior até mesmo ao inglês afro-americano?

⁴ Ver Guimarães (2014).

Sempre haverá outras trilhas a serem percorridas. Atualmente os venezuelanos formam a comunidade mais numerosa de imigrantes no Distrito Federal - cerca de 2.500⁵. A paisagem linguística de bairros localizados em áreas mais periféricas da cidade de Manaus está totalmente modificada devido à presença massiva de hispanoamericanos (Silva Júnios *et al.*, 2025). O norte de Florianópolis está repleto de propagandas em espanhol:

Figura 1

Propaganda



Fonte: Própria⁶

Diante desta realidade tão evidente, alguns estados do Brasil resistem à retirada do espanhol do currículo, como é o caso do Distrito Federal onde está garantida a oferta do ensino do Espanhol (Santos *et al.*, 2024, p.112), e outros estados reincorporam o ensino da língua por meio de movimentos como #FicaEspanhol⁷.

Não há como fechar os olhos a todo este contato linguístico gerado não só pela globalização tecnológica, mas também pelos fluxos migratórios. Em janeiro de 2026, mais de duzentos mil argentinos chegaram ao sul do Brasil para trabalhar na colheita de maçã e uva⁸. Precisamos capacitar

⁵ <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/07/05/de-onde-sao-os-imigrantes-que-vivem-em-brasilia-venezuela-e-o-principal-pais-de-origem-entenda.ghtml>

⁶ Imagem cedida pela professora da UFSC, Carolina Parrini Ferreira.

⁷ O movimento #FicaEspanhol foi criado no Rio Grande do Sul no ano de 2016 e passou a lutar pela resistência do espanhol em nível nacional no currículo da escola brasileira.

⁸ <https://www.misionesopina.com.ar/miles-de-misioneros-cruzan-a-brasil-para-la-cosecha-de-manzana-y-uva/>

nossos alunos para um mundo cada vez mais conectado e multi\plurilíngue. É fundamental levar para as salas de aula este panorama de intensificação de fluxos migratórios e contatos de naturezas variadas, para que o ensino de línguas materna e estrangeira aconteça sob uma abordagem intercultural, a qual preconiza que todo o contato (em maior ou menor medida) se faz entre culturas, entre linguaculturas, caso contrário a troca comunicativa e a construção de relação pessoal ficam seriamente comprometidas.

O ensino de espanhol e inglês a partir de uma perspectiva de língua franca tem como pano de fundo uma conjuntura mundial cada vez mais multi\plurilíngue, na qual diferentes o inglês, ou o espanhol, ou o português, ou qualquer outra língua pode ser escolhida como língua de comunicação entre falantes de diferentes linguaculturas.

Tendo em vista as considerações apresentadas sobre interculturalidade e “ensino” de ILF e ELF, dedicamo-nos, na seção seguinte, a discutir como toda essa reflexão se materializa ou não no ensino das línguas espanhola e inglesa nos Institutos Federais da Bahia.

A Educação Linguística no IFBA: Uma Análise a Partir das Pesquisas Locais

Ao realizarmos um levantamento das publicações relevantes sobre o ensino de inglês e espanhol no IFBA, constatamos que estas ainda são escassas, no caso do espanhol, quase nulas. No entanto, as obras localizadas contribuem de forma significativa e singular para compreensão e a reflexão sobre como os idiomas estrangeiros vêm sendo ensinados na instituição. O que propomos nesta seção é identificar vestígios de como aspectos pertinentes à perspectiva de língua franca já estavam (ou não) presentes nesses dados e reflexões e, a partir desse mapeamento, apontar caminhos para ações futuras. A análise que se segue está organizada em torno de temas centrais emergentes nessas publicações.

Publicações sobre o Ensino de Inglês e Espanhol no IFBA e a Perspectiva de Língua Franca

Na área de língua inglesa, localizamos, em ordem cronológica: Cardoso (2012) que dissertou em seu mestrado sobre interculturalidade no ensino de inglês instrumental; Ramos (2016) que examinou o ensino de inglês no IFBA de forma mais ampla (Projeto Político Pedagógico, ementas, o

Parâmetro Curricular Nacional e relatos sobre a prática docente); Alcântara (2017) que publicou um breve estudo de caso que examina a utilização de uma abordagem educacional chamada CLIL⁹ numa ocasião de intercâmbio de alunos do IFBA; Santos (2018) que, por sua vez, escreveu em seu mestrado sobre o currículo de línguas do IFBA, trazendo dados sobre o inglês e o espanhol na instituição; e Barreto (2024) que tem um artigo sobre a interdisciplinaridade no ensino de inglês para graduandos de Ciência da Computação no IFBA.

As dissertações de mestrado de Ramos (2016) e Santos (2018) apresentaram análises documentais do PPI da instituição e do PPC, bem como ementas das disciplinas de inglês (e espanhol, em Santos), descrevendo a missão, os conteúdos e as metodologias. Enquanto Ramos (2016) centralizou sua pesquisa na língua inglesa e abrangeu 9 campi do IFBA, Santos se restringiu ao campus de Salvador e incluiu dados sobre a disciplina de espanhol.

Os dados de Ramos (2016) revelaram que os programas tinham foco em gramática e trabalhavam os conteúdos por meio de atividades de compreensão textual e de ensino de estratégias de leitura. A maioria dos professores entrevistados, no entanto, respondeu que dava preferência, na sua prática, à abordagem comunicativa (Hymes, 1972), seja em conjunto com a instrumental, seja substituindo-a. Justificaram suas escolhas, afirmando que a abordagem comunicativa atende melhor às necessidades dos alunos, facilita o ensino de conteúdos relevantes para o dia a dia e não deixa de abranger a habilidade de leitura. Somente a abordagem instrumental não desenvolveria a habilidade de expressão (oral e escrita) ou a compreensão auditiva na língua estudada.

Semelhantemente, Santos (2018) observou, nos documentos analisados, maior ênfase em conteúdos gramaticais e em competências linguísticas isoladas, como a interpretação de textos e a tradução. Além disso, constatou a autora, que o PPC e as ementas estavam com referências antigas e ainda não falavam de língua como prática social. Em contrapartida, o “currículo em ação” revelado nos relatos dos professores foi avaliado pela pesquisadora como positivo por promover a cidadania e uma educação crítica. Essa pesquisa (Santos, 2018) traz indícios de uma “subversão” dos documentos reguladores ao ter encontrado práticas pedagógicas que vão além dos objetivos tecnicistas (leitura e interpretação de textos técnicos) e cumprem a missão declarada no PPI da instituição ao utilizar as línguas inglês e espanhol como caminho para “a formação de [um] cidadão histórico-crítico” (PPI, 2013, p.27). Mesmo em contextos restritos às normas-padrão hegemônicas, abordagens educativas críticas como essa já sensibilizam os aprendizes para questões de

⁹ CLIL (Content Language Integrated Learning - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) - é uma abordagem educacional em que uma L2 é usada para ensino e aprendizagem tanto de conteúdo quanto língua.

heterogeneidade. Ao proporcionarem reflexões de cunho socio-histórico e socioeconômico por meio da língua estudada, conduzem os alunos a refletir sobre relações de poder presentes em sua realidade e a posicionar-se diante dessas informações. Esse tipo de cenário educacional é um solo fértil para discussões sobre como a limitação ao ensino-aprendizagem de variedades padrão pode não ser muito produtiva para quem usará o idioma em situações de língua franca.

Em consonância com essa discussão metodológica, o estudo de Cardoso (2012) relata uma experiência no campus de Valença e questiona se o ensino de inglês no IFBA deve ser apenas instrumental, sem contexto sociocultural. Em particular, a autora afirma que o ensinar para fins específicos não está necessariamente restrito ao repertório técnico; essa abordagem pode ser praticada de forma dialógica e sensível à diversidade cultural. Ademais, a autora reforça que essa postura "resulta em dialogicidade, interdependência, revisão das tradições, emancipação, autonomia, valorização da pluralidade, tolerância na diversidade, renúncia da hegemonia cultural" (Cardoso, 2012, p. 136). Integrar o conteúdo técnico às reflexões identitárias e à valorização da alteridade é um caminho para a desconstrução de preconceitos e permite que os alunos do Ensino Médio integrado elaborem o conhecimento de forma consciente. A proposta de uma abordagem instrumental intercultural e crítica de Cardoso (2012) conflui com a perspectiva de ILF ao abrir caminho para um diálogo intercultural que vai além do mero desvendar do código linguístico. Isso se dá porque a competência comunicativa, que inclui a leitura, é construída quando indivíduos culturalmente situados interagem. Em resumo, pode-se dizer que a discussão dos dados gerados por essa pesquisa de mestrado cria um cenário teórico-metodológico no qual o inglês pode ser visto como um idioma fluido e maleável às necessidades comunicativas de falantes do mundo inteiro, o que é muito consonante com as reflexões sobre o ILF na sala de aula.

O estudo de Alcântara (2017) ilustra e defende o ensino de conteúdos técnicos por meio da língua inglesa, adotando o CLIL como abordagem e método. A autora destaca que “exposição, confiança, experiência e linguagem pragmática são grandes conquistas de estudantes através da adoção do CLIL” (*ibid.*, p.3, tradução nossa). À exceção do enfoque no repertório técnico, a funcionalidade do idioma e a priorização da eficiência comunicativa sobre a norma padrão são características que aproximam essa abordagem da perspectiva que trata o inglês como língua franca (ILF). Ademais, as conquistas listadas por Alcântara (*ibid.*) descrevem vários aspectos comuns a um ensino consciente de ILF que, semelhantemente, promove a *exposição* ao inglês com os “temperos”

multilíngues¹⁰ e a criação de oportunidades de uso em situações personalizáveis, nas quais os falantes mobilizam *estratégias pragmáticas* de comunicação intercultural, gerando *experiência* e maior *confiança* a cada interação bem-sucedida.

Na mais recente publicação examinada neste levantamento, Barreto *et al.* (2024) relatam uma experiência no campus Camaçari em que a interdisciplinaridade é protagonizada pelos estudantes do curso de Ciência da Computação. Ao desenvolverem uma plataforma digital para o ensino de Inglês Instrumental, os graduandos articulam saberes da área tecnológica para a resolução de problemas linguísticos, o que fortalece a formação acadêmica e reposiciona o inglês como uma ferramenta integrada à prática profissional. Essa interação interdisciplinar reflete um ponto fundamental do uso de ILF em contextos internacionais, pois prioriza a eficácia da comunicação coconstruída em contextos específicos. Assim, a língua inglesa se afirma como um instrumento de prática social legítima, caracterizando-se por ser fluida e adaptável às necessidades reais de comunicação.

Em resumo, a análise dos artigos e dissertações sobre o ensino de língua inglesa no IFBA, de 2012 a 2024, revelou que os documentos institucionais específicos da disciplina postulam, em sua maior parte, o uso da abordagem instrumental, almejando como principal resultado a habilidade de interpretar e traduzir textos técnicos. Nos relatos sobre a prática de sala de aula, as metodologias dos docentes que se detêm a essas diretrizes indicaram ênfase no ensino de estratégias de leitura, de léxico-gramática e de tradução de textos com vocabulário técnico relevante para os cursos em questão. No entanto, os professores pesquisadores acima, assim como alguns docentes participantes de suas pesquisas, pontuaram que os PPCs e ementas da língua inglesa do IFBA¹¹ deveriam ser repensados - apontando como mais produtivos a abordagem comunicativa (Ramos, 2016; Santos, 2018), um “upgrade” intercultural e crítico ao inglês instrumental (Cardoso, 2012), uma maior eficiência e eficácia ao fazer do inglês o meio e o fim de uma abordagem educacional (Alcântara, 2017) e a mobilização do idioma via atividades interdisciplinares (Barreto *et al.*, 2024).

No que se refere às publicações sobre o ensino de língua espanhola no IFBA, há muito pouco material disponível e nenhum sobre ELF. A dissertação de Oliveira (2017) apresenta uma sequência didática sobre comidas, com o suporte do aplicativo duolingo, para trabalhar as quatro habilidades

¹⁰ Os “temperos” aqui são a forma como o repertório multilíngue das interações ILF caracterizam o “sabor” da língua produzida e compreendida em interações ILF (Souza da Silva, 2021).

¹¹ As modalidades de cursos do IFBA compreendem: o Ensino Médio Integrado (o ensino médio concomitante ao técnico), o Técnico Subsequente (aqueles oferecidos às pessoas que já concluíram o Ensino Médio) e o Superior (graduação e pós-graduação). Embora as publicações analisadas aqui tenham tratado de situações do subsequente, cremos que os achados e os questionamentos levantados pelos autores sobre o ensino de língua inglesa na instituição são pertinentes para todas as suas modalidades.

com os alunos do EJA. O tema “comidas” foi escolhido pela professora pesquisadora porque os alunos faziam um curso técnico em cozinha. Todo o planejamento e posterior realização da sequência didática é exposto pela autora. Para pensar a sequência, Oliveira (2017) afirma ter considerado fatores sociolinguísticos como a idade, o contexto social, as necessidades dos alunos e os conteúdos que deveriam ser abordados.

Outro fator levado em conta pela autora é a globalização que, segundo ela, torna ainda mais importante aprender línguas estrangeiras para (i) ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico e (ii) oportunizar que o aprendiz se reconheça como cidadão atuante por meio da comunicação. De acordo com a autora, a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma forma de participação social que vai além do âmbito laboral. Oliveira (2017) também aborda o ensino de LE (Língua Estrangeira) como auxiliar no desenvolvimento de um falante capaz de refletir criticamente sobre questões políticas e sociais, mas não apresenta em sua sequência didática nenhuma etapa que estimule esta reflexão crítica.

Após apresentar esses conceitos como basilares para sua pesquisa em ensino de LE, a autora produz sua sequência didática a partir da perspectiva de trabalho com gêneros textuais, para isso, ela escolhe os gêneros seminário e receita de culinária. Em um primeiro momento, ela elenca com os alunos as características que definem o gênero seminário e lhes pede que escolham um país hispanofalante para apresentar, em seguida, os alunos devem escolher uma comida típica deste país e levar a receita para a sala de aula. Neste momento, os alunos observam juntos as semelhanças entre as receitas levadas e constroem a caracterização do gênero receitas culinárias. A próxima etapa seria fazer a comida e servir no IFBA para colegas e professores, sempre usando a língua espanhola.

A dissertação de Oliveira (2017) cumpre com a proposta de trabalhar o espanhol a partir de gêneros textuais, no entanto, explora pouco a interação entre alunos e professor em língua espanhola, talvez por falta de tempo. É na interação em LE que as relações pessoais se constroem, é na troca comunicativa que emerge todo o conhecimento linguístico, pragmático e discursivo adquirido e é no intercâmbio que esses conhecimentos são desenvolvidos\aprimorados. É muito importante ter atividades mais controladas como a criada por Oliveira (2017), principalmente quando os aprendizes são de níveis iniciais, entretanto, até com os alunos de nível básico é viável e necessário promover momentos de interação sempre que possível. Porque no mundo real as coisas não acontecem sistematizadas como em sala de aula, as pessoas mudam de assunto, concordam, discordam, provocam etc. e as salas de aula podem e devem ser um simulacro desta realidade.

Uma proposta de ensino sob a perspectiva de LF entende que a sala de aula é sempre suficientemente diversa para expôr os alunos a trocas interculturais, que demandem negociação de sentido, que gerem discordâncias, que estimulem a argumentação entre outras coisas. Retomando os fatores descritos pela autora para construir sua sequência didática, é dando autonomia em sala de aula para o aprendiz usar a LE que ele se sente um cidadão atuante, um comunicador de si e de outras vozes.

Em suma, a análise da dissertação de mestrado de Oliveira (2017) indica que a autora buscou ser coerente com os documentos normativos, o que não a impediu de realizar as aulas a partir de uma abordagem mais instrumental. Falta suporte, nos documentos normativos e institucionais, para se desenvolver um ensino de ELE a partir de uma abordagem comunicativa intercultural no IFBA e em tantas outras instituições de ensino.

Já a dissertação de Barbosa (2022) discute a criação de uma sequência didática com temáticas étnico-raciais para ensinar língua espanhola sob uma perspectiva intercultural. Na ocasião da pesquisa, alunos do IFBA cursavam o ensino médio técnico, com duração de quatro anos. Apenas no último ano do curso tinham aulas de espanhol. Ao afirmar que eram insuficientes as duas aulas semanais de 50 minutos cada uma, a autora menciona que em outros campi o espanhol é ofertado como optativa e em outros sequer há algum tipo de oferta da língua. A pesquisa surgiu de inquietações sobre como mediar os possíveis conflitos entre os alunos no ambiente escolar. Para a autora, esta realidade nos impele a trabalhar questões relativas às diferenças culturais no contexto escolar. Afinal, “o ambiente escolar deve promover aprendizados com base no perfil multicultural da nossa sociedade” (Barbosa, 2022, p.46).

Conforme a autora, aspectos relacionados à comida e às vestimentas, por exemplo, representam somente uma parte da cultura de determinado povo. Com base em uma perspectiva ELF, acreditamos que apresentar comidas e vestimentas típicas sem discutir o porquê de ser de cada ingrediente da comida, ou dos ingredientes mais frequentes nos pratos dessa cultura, por exemplo, permite apenas um sobrevoô cultural, pois um contato implicaria entender a importância da batata para os peruanos, da pimenta para os mexicanos etc. Em outras palavras, a discussão deve compreender as implicações do conhecimento recém construído e como isso reverbera na criação de um espaço mais igualitário.

É importante ressaltar o papel da discussão\interação no ensino de línguas para a construção do repertório linguístico do aprendiz, para a apropriação desta nova língua e para a construção\materialização do conhecimento linguístico e cultural em questão.

De acordo com a autora, sua sequência didática foi pensada para capacitar seus alunos a não só pedir uma informação em espanhol, mas para que eles possam ser e estar no mundo através da língua espanhola. A sequência didática traz personalidades negras da Colômbia e Guiné-Equatorial, fundadores de comunidades quilombolas no Brasil e em países hispanofalantes etc. e perguntas extremamente pertinentes para promover um debate\reflexão entre professor e alunos brasileiros, baianos de Seabra - região com muitas comunidades quilombolas. Na sequência predomina o texto em espanhol, mas as discussões eram em português, porque, segundo a professora, os alunos eram de nível básico. Embora os debates em português inviabilizem a prática ELF, a abordagem intercultural de Barbosa (2022) na produção de seu material, bem como na condução de suas aulas se aproximam muito ao modo de se ensinar espanhol e inglês sob uma perspectiva ELF. Faltaria apenas propôr todas as interações em “espanhol” - leia-se: promover os debates em língua espanhola, com a flexibilidade de validar todo o repertório linguístico do estudante, que se esforça para usar o espanhol. A temática étnico-racial seria mantida, porém a complexidade do assunto aumentaria gradativamente a cada novo encontro.

Os Próximos Passos: Por uma Formação Humana, Crítica e Intercultural

A discussão desenvolvida neste artigo revelou uma realidade em que as necessidades de formação dos alunos e as expectativas dos professores do IFBA não são mais supridas por um ensino instrumental tecnicista tradicional. A nossa percepção dessa mudança de paradigma fundamenta-se nos dados das pesquisas analisadas, que constataram — tanto nas reflexões dos autores quanto nos relatos dos docentes — um maior potencial de valorização da disciplina, engajamento, aprendizado e ativação do saber em outros contextos quando tornamos o ensino do idioma mais significativo, intercultural, interdisciplinar, comunicativo e crítico. Tais propostas alinham-se às premissas de um ensino consciente da função sociopolítica que o inglês e o espanhol desempenham como línguas francas. Afinal, a interculturalidade e o pensamento crítico no ensino e na aprendizagem de línguas têm como um de seus efeitos a valorização da caminhada de vida dos próprios aprendizes, e isso é essencial para que o distanciamento da norma padrão deixe de ser visto como algo necessariamente

deficitário. Da mesma forma, o respeito e a abertura são fomentados quando compreendemos que o estranhamento da cultura do outro não decorre de algo negativo nela, mas da própria natureza do encontro com a diferença.

Ao lembrarmos que a BNCC não menciona a língua espanhola e estabelece que a língua inglesa seja tratada como língua franca desde 2018, é urgente que a comunidade acadêmica e a sociedade ponderem sobre como esse(s) posicionamento(s) pode(m) e até que ponto deve(m) ser refletido(s) na práxis docente e, se fizer sentido no contexto em questão, ser(em) incorporado(s) aos documentos reguladores institucionais. Trilhar um caminho alternativo ao uso de pacotes prontos inevitavelmente exigirá um engajamento curricular de maior agência e, para tanto, uma formação acadêmica que prepare os docentes para fazer escolhas mais criteriosas e situadas. É importante mencionar que uma transição como essa não ocorre da noite para o dia, pois é necessária reflexão e experimentação. Isso quer dizer que, além de saberem a norma padrão da língua, terem uma boa base em literatura, metodologia de ensino, etc., faz-se indispensável: (a) familiarizar-se com as características atuais da comunicação em língua(s) franca(s) através de leituras e de seus próprios estudos empíricos; (b) substituir a recepção passiva de conceitos teóricos por reflexões críticas; bem como (c) desenvolver um olhar analítico sobre a relação entre dados da linguística interacional, construtos teóricos relevantes e para quê o inglês/espanhol é usado pela comunidade local.

Os professores que já estão atuando podem ampliar sua bagagem de conhecimentos relevantes ao explorar empiricamente a natureza híbrida do ILF, que é “marcad[o] pela fluidez e [...] se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (Brasil, 2018, p.242). Ou seja, propomos que professores, não apenas os professores pesquisadores, se beneficiariam ao tratar estudos de interações ILF não como uma curiosidade, mas sim como exemplos práticos de mudança de paradigma. É crucial vermos e ouvirmos dados sobre como a comunicação em ILF pode ser rica, habilidosa e eficaz, de modo que alternativas saiam do âmbito da abstração e proporcionem maior segurança aos professores que estão abertos a repensar a sua compreensão do que sejam língua e comunicação intercultural em âmbito internacional.

É a partir desse diálogo entre o conceitual, a crítica social e os dados empíricos que se pode começar a reformular as práticas pedagógicas tradicionais do ensino de inglês e de espanhol no Brasil. Mudanças que contemplem um ensino sob as perspectivas ILF e ELF demandarão tempo para serem elaboradas, discutidas, testadas, aplicadas e, então, ajustadas, repensadas e reajustadas mais

uma vez, num ciclo sem fim, como deve ser a relação entre língua, cultura e educação. Esse movimento cíclico potencialmente nos permitirá elaborar uma prática pedagógica de maior impacto positivo na formação do indivíduo.

Referências


- Alcântara, L. R. (2016). Using English to learn while learning to use English: International field trips as a way to learn (through) language. *LLCE*, 3(2), 140-148. <https://doi.org/10.1515/llce-2016-0015>
- Barbosa, M. S. (2022). *Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de espanhol para as relações étnico-raciais: A professora como autora de material didático* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Beltrão, A. C. W. (2007). Comunicação intercultural: Novo caminho para as aulas de língua estrangeira. *Itinerários: Revista de Estudios Lingüísticos, Literários, Históricos y Antropológicos*, (6), 283-295.
- Borges, J. L. (1944). El jardín de senderos que se bifurcan. Em *Obras completas: 1923-1949* (pp. 156-161). Emecé Editores.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cardoso, N. N. F. L. (2012). *O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois Institutos Federais do extremo sul da Bahia: Desafios e possibilidades* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Carneiro, A. C. N. (2025). *Os reflexos do espanhol como língua franca (ELF) na sala de aula de língua espanhola: Uma pesquisa-ação* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. Repositório <https://bdm.unb.br/handle/10483/35715>
- Cogo, A. (2012). ELF and super-diversity: A case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(2), 287-313. <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0020>
- Crystal, D. (2006). *Words words words*. Oxford University Press.
- Duboc, A. P. (2019). Falando francamente: Uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular de língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, 1(48), 10-22.
- Duboc, A. P., Rosa, G. C., & Siqueira, S. (2023). Inglês como língua franca (ILF) em campo: Reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, 41(1), 1-25.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teologia.
- Fanjul, A. P. (2004). Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, 20, 165-183.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- García, M. A., Escarbajal, F. A., & Escarbajal, H. A. (2007). *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Dykinson.
- Guimarães, A. (2014). *Panaméricas utópicas: A institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal de Sergipe.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Em J. B. Pride & J. Holmes (Orgs.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. Em R. Quirk & H. Widdowson (Orgs.), *English in the world: Teaching and learning and literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. Em M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Oliveira, D. C. (2017). *Sequências didáticas no processo de ensino-aprendizagem das quatro habilidades de espanhol: Uma experiência no PROEJA do IFBaiano - campus Catu* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade do Estado da Bahia.
- Panero, S. M. (2024). Metalanguaging ELF: The transformational power of students' critical dialogic talk. Em S. M. Panero, M. M. Martínez-Sánchez, & G. J. Ronzón Montiel (Orgs.), *English as a Lingua Franca in Latin American Education: Critical Perspectives* (pp. 91-124). De Gruyter Mouton.
- Pitzl, M.-L. (2018). Transient international groups (TIGs): Exploring the group and development dimension of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(1), 25-58.
- Pontes, C. G. S. (2019). *O espanhol como língua franca: Rompendo barreiras, abrindo caminhos* [Tese de Doutorado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Ramos, L. C. P. (2016). *A disciplina inglês no Ensino Médio Técnico Integrado do IFBA: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters.
- Rona, J. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. Em *Presente y futuro de la lengua española* (Vol. 1, pp. 215-226).
- Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença* (Oficina do CES n.º 135). Centro de Estudos Sociais. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>
- Santos, I. N. C. (2018). *O currículo de línguas do IFBA: Tessituras sobre a sua estrutura e representações* [Dissertação de Mestrado não publicado], Universidade Federal da Bahia.
- Santos, S. M., Andrigueto, D. M. C., & Cerqueira, S. L. S. (2024). Distrito Federal: A história do ensino da língua espanhola na capital do país. Em M. M. Rodriguez et al. (Orgs.), *Movimentos #ficaespanhol: Lutas e resistências* (pp. 99-122). Pontes Editores.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.

- Silva Junior, A. F., et al. (2025). Retratos da formação docente em espanhol no Brasil: Políticas universitárias em ação. *RDPL*, (23), 110-140. <https://revistas.unc.edu.ar/RDPL/article/51012>
- Souza da Silva, J. (2021). *Lingua franca negotiations of cultural understandings to build friendships: Interrelating intercultural awareness and pragmatic strategies* [Tese de Doutorado não publicada.], Goldsmiths, University of London.
- Tonelli, F. (2018). Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. *Revista EntreLínguas*, 4(1), 43-57.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>



A Linguística Textual e as Tecnologias no Ensino de Português

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Este trabalho analisa a relação entre a Linguística Textual, os multiletramentos e a Inteligência Artificial (IA) no ensino de Língua Portuguesa. Com base em Rojo (2012, 2013), Bakhtin (1988), Koch (2011), Marcuschi (2008), Lévy (1999), Moran (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e outros, discute-se como a tecnologia digital e a IA automatizam a multiplicidade de semioses e a diversidade cultural, exigindo novas práticas pedagógicas. Defende-se a utilização de sequências didáticas como estratégia para sistematizar o ensino de gêneros multimodais e mediar a interação crítica com ferramentas tecnológicas. Ao reconhecer o texto digital como objeto legítimo de ensino e valorizar práticas situadas e colaborativas, o docente possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas e discursivas essenciais na cultura digital. Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa, amparado por processos avaliativos contínuos e formativos, é fundamental para enfrentar os desafios da IA no campo educacional. Dessa forma, contribui-se para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos, capazes de atuar de maneira ética, consciente e responsável em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias de automação informativa.

Palavras-chave: linguística textual, TDIC, multiletramentos, língua portuguesa.

Abstract: This study analyzes the relationship between Text Linguistics, multiliteracy, and Artificial Intelligence (AI) in Portuguese teaching. Based on the works of Rojo (2012, 2013), Bakhtin (1988), Koch (2011), Marcuschi (2008), Pierre Lévy (1999), Moran (2015), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), among others, it discusses how digital technology and AI automate the multiplicity of semiosis and cultural diversity, demanding new pedagogical practices. The use of didactic sequences is defended as a strategy to systematize the teaching of multimodal genres and mediate critical interaction with technological tools. By recognizing the digital text as a legitimate object of teaching and valuing situated and collaborative practices, the teacher enables the development of essential cognitive and discursive skills in digital culture. It is concluded that Portuguese teaching, supported by continuous and formative assessment processes, is fundamental to addressing the challenges of AI in the educational field. Thus, it contributes to the formation of critical, autonomous, and socially engaged individuals, capable of acting in an ethical, conscious, and responsible manner in a society increasingly mediated by information automation technologies.

Keywords: text linguistics, DICY, multiliteracy, portuguese.

¹ Ana Maria G. C. Aguilar · ² Evaldo Souza Leão · ³ Leonardo Júlio Ardaia

¹ Docente, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília

 <https://orcid.org/0000-0002-3465-1309>  anaguilar@unir.br



² Docente, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
Mestrado em Letras, Universidade Federal de Rondônia

 <https://orcid.org/0009-0008-4359-9451>  evaldogood@gmail.com

³ Docente, Secretaria da Educação do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
Mestrado em Estudos Literários, Universidade Federal de Rondônia

 <https://orcid.org/0000-0002-2390-6687>  julioardaia@gmail.com

Recebido em 27/12/2026

Aceito em 18/02/2026

Publicado em 28/02/2026

Considerações Iniciais

O presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira os pressupostos teóricos da Linguística Textual podem fundamentar e potencializar o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) no ensino de Língua Portuguesa, considerando as transformações sociotécnicas que atravessam as práticas contemporâneas de linguagem. Parte-se do entendimento de que a articulação entre teoria linguística e prática pedagógica constitui um elemento central para a compreensão crítica dos processos de leitura, escrita e produção de sentidos em ambientes digitais, permitindo superar abordagens que reduzem a tecnologia a um instrumento técnico ou acessório no contexto educacional.

Nesse sentido, defende-se que a incorporação das TDICs ao ensino de Língua Portuguesa deve estar ancorada em uma concepção de linguagem que a compreenda como prática social, interacional e historicamente situada. Tal perspectiva possibilita problematizar os modos pelos quais os textos se organizam, circulam e produzem sentidos na cultura digital, marcada pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela intensificação das práticas colaborativas de escrita e leitura. Assim, o diálogo com a Linguística Textual (doravante LT) mostra-se fundamental para a análise dos gêneros discursivos que emergem e se reconfiguram nos ambientes digitais, bem como para a compreensão dos processos de coesão, coerência, progressão temática e referenciação que sustentam a textualidade nesses contextos.

Ao propor essa interface teórico-metodológica, o artigo busca contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de letramentos digitais críticos e reflexivos, voltados não apenas para o domínio técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, para

a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e avaliar textos de forma ética, autônoma e socialmente responsável.

Salientamos que essa ênfase nos letramentos digitais implica na importância da Pedagogia dos Multiletramentos na educação básica e sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa, pois, é uma pedagogia que se volta para as atuais demandas desse mundo multimodal. Desta maneira, o foco é preparar o aluno para o Letramento Crítico e a Cidadania Digital. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca o termo multiletramentos no centro das competências, especialmente na área de Linguagens.

Sob essa perspectiva, a tecnologia passa a ser concebida como meio para ampliar as possibilidades de leitura, produção textual e participação social dos estudantes, e não como um fim em si mesma, articulando-se a uma compreensão consistente e fundamentada dos processos discursivos que caracterizam a linguagem na contemporaneidade.

Assim, o papel do professor de Língua Portuguesa deixa de ser apenas o de ensinar a norma considerada de maior prestígio (também conhecida por “norma culta” e “norma padrão”), passando a atuar como mediador na formação de um leitor crítico diante da hibridez da linguagem multimodal. Ou seja, o professor como mediador do desenvolvimento de habilidades atua como um facilitador e orientador, visando a construção significativa do aprendizado.

Interfaces entre Linguística Textual, Multimodalidade e Significação

As transformações sociotécnicas decorrentes do avanço das TDICs têm promovido uma reconfiguração profunda das práticas sociais de linguagem, impactando diretamente os modos de produção, circulação e interpretação dos textos.

Uma destas transformações é o surgimento do ciberespaço e da cibercultura. Ciberespaço consiste no “território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet” (Sales, 2014, p. 232). Por sua vez, cibercultura é “o conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço” (Sales, 2014, p.232).

Conforme aponta Pierre Lévy, em *Cibercultura* (1999), a cibercultura instaura novas formas de interação simbólica e cognitiva, nas quais o conhecimento passa a ser construído de maneira coletiva, não linear e em constante reconfiguração.

Assim, as mudanças provocadas abalam os modos tradicionais de construção e transmissão de conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem clássico, por exemplo, passa a vivenciar uma experiência mais dinâmica, com uma possibilidade de exploração de outros conhecimentos quase instantaneamente.

Nesse cenário, torna-se incontornável a necessidade de uma revisão crítica e criativa dos paradigmas que, historicamente, orientam o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo aqueles ancorados em uma concepção estática e normativa da língua.

No contexto escolar, essa reconfiguração manifesta-se, sobretudo, pela centralidade crescente dos textos digitais, caracterizados por sua natureza multimodal e hipertextual. A multimodalidade refere-se à articulação integrada de diferentes modos semióticos — como o verbal, o visual e o sonoro — na produção de sentidos, o que desloca a centralidade exclusiva da linguagem escrita.

Esses artefatos culturais, próprios da cibercultura¹, não se reduzem, portanto, à mera adaptação de práticas analógicas a suportes tecnológicos, mas exigem uma redefinição das competências leitoras e produtoras de texto, bem como do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Sob esse enfoque, superar uma concepção estritamente prescritiva da língua configura-se um imperativo para uma educação linguística comprometida com a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

Conforme defende Koch (2011, p. 24), “A língua é concebida como atividade interacional, como forma de ação social, na qual os sentidos são construídos de maneira situada e negociada entre os interlocutores, e não como um sistema fechado de regras abstratas”.

De modo que, a língua, enquanto atividade interacional, ocorre de maneira significativa nos ciberespaços, tornando-o um lugar específico da construção de sentidos entre os interlocutores que, por sua vez, deve ter espaço no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, embora a sociedade brasileira vivencie um cenário de acelerado desenvolvimento tecnológico, intensificado mais recentemente pela incorporação de sistemas de inteligência artificial (IA), segundo Leão e Aguilar (2018, p. 1), “a escola pública brasileira se mantém presa aos moldes do século XIX, onde o aluno ficava horas pesquisando em uma biblioteca e em livros essencialmente físicos”.

¹ Cibercultura é o conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço.

Tais modelos, centrados na transmissão vertical do conhecimento e no predomínio de materiais impressos, contrastam significativamente com as práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita, amplamente mediadas por dispositivos digitais.

Moran (2015, p. 23) observa que “a escola ainda ensina como se todos os alunos vivessem em um mundo analógico, enquanto fora dela predominam linguagens e práticas digitais”, o que evidencia um descompasso estrutural entre a cultura escolar e as dinâmicas sociotécnicas do século XXI.

A distância entre uma sociedade amplamente digitalizada e uma escola que avança de forma lenta e desigual na incorporação pedagógica das tecnologias revela uma realidade educacional marcada por entraves históricos e estruturais. Entre eles, destacam-se a insuficiência de recursos materiais, as desigualdades no acesso às TDICs e, sobretudo, a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores.

Como apontam Kenski (2012) e Valente (2014), a simples presença da tecnologia digital no ambiente escolar não garante inovação pedagógica, ao contrário, sem uma formação crítica e reflexiva, os recursos digitais tendem a reproduzir práticas tradicionais, limitando seu potencial formativo. As consequências desse cenário refletem-se diretamente no desenvolvimento de competências essenciais para a atuação crítica, ética e autônoma dos estudantes em ambientes digitais complexos e informacionalmente saturados.

Diante desse conjunto de desafios, a Linguística Textual consolida-se como um campo teórico privilegiado para a compreensão e o enfrentamento das demandas educacionais contemporâneas. Ao deslocar o foco da análise da frase isolada para o texto em uso, concebido como evento comunicativo situado, essa área do conhecimento oferece um aparato analítico robusto para a leitura dos fenômenos textuais em sua complexidade. Sobre essa questão, Koch (2009, p. 23) afirmar que:

Os fatores de textualidade — coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade — são responsáveis pela caracterização de um texto como tal. É a articulação desses fatores que garante a construção de sentidos na interação comunicativa.

Nessa mesma perspectiva, Mondada e Dubois (2003) concebem o texto como produto de práticas sociais e interacionais, nas quais os sentidos são continuamente construídos e reconstruídos.

De modo que, ao integrar dimensões linguísticas, cognitivas, interacionais e socioculturais, a LT permite compreender os textos digitais não como objetos excepcionais, mas como manifestações

específicas de práticas discursivas socialmente situadas. Nesse sentido, Bakhtin (1988, p.31) afirma que:

Toda linguagem é um produto ideológico que faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, em outros termos tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Sob essas perspectivas, compreendem-se os mecanismos de interpretação das múltiplas linguagens que conformam o ciberespaço e fundamentam as práticas de significação nele desenvolvidas.

De maneira visionária, Bakhtin (1988, p.31) já apontava para o surgimento de uma semântica de natureza hipermodal². Assim afirma o autor:

Todo sistema de signos (isto é, qualquer língua), por mais que sua convenção se apoie em uma coletividade estreita, em princípio sempre pode ser decodificado, isto é traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); conseqüentemente, existe uma lógica geral dos sistemas de signos, um potencial linguagem das linguagens única (que evidentemente, nunca pode vir a ser uma linguagem única concreta, uma das linguagens).

Desse modo, a compreensão de que todo sistema de signos é, em princípio, passível de tradução e decodificação em outros sistemas permite reconhecer a linguagem como um campo dinâmico, relacional e aberto à multiplicidade de sentidos.

A noção de uma “linguagem das linguagens”, ainda que não se concretize como sistema único, aponta para a existência de princípios gerais que orientam os processos de significação e tornam possível a comunicação entre diferentes formas simbólicas. Tal perspectiva revela-se particularmente fecunda para a análise das práticas discursivas contemporâneas, marcadas pela coexistência e pela articulação de múltiplas linguagens, como as que ocorrem no ciberespaço.

Assim, ao encerrar esta seção, reafirma-se que compreender a linguagem como um sistema traduzível, relacional e interconectado constitui um fundamento teórico indispensável para a análise das práticas discursivas contemporâneas. Tal compreensão permite avançar na reflexão sobre a multimodalidade, a hipertextualidade e as dinâmicas de produção de sentidos que caracterizam os ambientes digitais, aspectos centrais para a discussão acerca das TDICs, dos gêneros digitais e de

² Hipermodal refere-se à capacidade de sistemas de hipermidia permitirem interação com diversos modos de linguagem (texto, som, imagem, vídeo) de forma integrada e não linear.

suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, temática que será desenvolvida na seção seguinte.

Texto, Gêneros Digitais e Multimodalidade na Cultura Digital

As TDICs compreendem, na contemporaneidade, um conjunto amplo de recursos que ultrapassam o simples acesso, armazenamento e circulação de textos. Incluem-se nesse escopo sistemas digitais avançados, como aqueles baseados em doravante IA, capazes de produzir, reorganizar, classificar e analisar discursos de maneira automatizada, influenciando diretamente os processos de leitura, escrita e interação social.

Tais tecnologias reconfiguram as práticas de linguagem, ampliando as formas de produção e circulação textual e possibilitando o surgimento, a estabilização e a ressignificação de gêneros digitais, como blogs, postagens em redes sociais, comentários, podcasts, vídeos e outros formatos multimodais, frequentemente mediados por algoritmos e sistemas inteligentes.

Nesse contexto, Lévy (1999, p. 17) argumenta que a emergência da cibercultura redefine profundamente as relações entre linguagem, conhecimento e tecnologia, instaurando novas formas de sociabilidade e comunicação. Para o autor, “o ciberespaço não é apenas um novo suporte de comunicação, mas um espaço de produção de saberes e de reorganização das práticas sociais”. Esse entendimento evidencia que o domínio das TDICs implica o desenvolvimento de competências comunicativas que vão além da alfabetização tradicional, exigindo letramentos múltiplos e digitais. Segundo Dudeney; Hockly; Pegrum, (2016, p. 18):

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares.

No campo educacional, Kenski (2012, p. 44) destaca que o uso das tecnologias digitais deve superar uma visão meramente instrumental ou tecnicista, sendo integrado de modo crítico e reflexivo às práticas pedagógicas. Segundo a autora, “as tecnologias precisam ser compreendidas como linguagens que estruturam novas formas de pensar, agir e aprender”. De modo convergente, Moran (2015) afirma que a inserção das TDICs na educação demanda mudanças metodológicas e

epistemológicas, uma vez que ensinar e aprender em ambientes digitais requer a valorização da autonomia, da colaboração e da construção significativa do conhecimento.

Ensinar e aprender em ambientes digitais exige mudanças metodológicas e epistemológicas, pois não se trata apenas de incorporar tecnologias, mas de valorizar a autonomia do estudante, a colaboração entre pares e a construção significativa do conhecimento. (Moran, 2015, p. 23)

No ensino de Língua Portuguesa, essa abordagem implica trabalhar com textos que circulam efetivamente no cotidiano dos estudantes, reconhecendo os gêneros digitais como objetos legítimos de ensino e aprendizagem. Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros textuais se configuram como formas relativamente estáveis de ação social e que sua análise deve considerar os contextos de uso, os propósitos comunicativos e as condições de produção.

Os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados, que se configuram como ações sociais, historicamente situadas, e cuja análise deve levar em conta os contextos de uso, os propósitos comunicativos e as condições de produção (Marcuschi, 2008, p. 23).

Assim, os gêneros digitais, marcados pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela interatividade, exigem do professor práticas pedagógicas que contemplem essas especificidades discursivas.

A LT oferece importantes aportes teóricos para compreender tais fenômenos, ao conceber o texto como um evento comunicativo construído na interação e condicionado por fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais. Segundo Koch (2004, p. 23) enfatiza que o “texto não é um produto acabado, mas um processo dinâmico de construção de sentidos, no qual atuam mecanismos como coesão, coerência, inferenciação e referenciação”. Nesse sentido, mesmo em textos digitais e multimodais, os princípios da textualidade permanecem fundamentais para a análise e a produção discursiva.

Além disso, Koch e Elias (2011) destacam que: “A compreensão textual envolve a ativação de diversos tipos de conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos e interacionais, que se articulam na construção de sentidos”. A LT, portanto, contribui para a formação de leitores e produtores de texto capazes de interpretar criticamente discursos que articulam linguagem verbal, imagens, sons e recursos tecnológicos.

Nesse cenário de transformações sociotécnicas que atravessam as práticas contemporâneas de linguagem, a seção a seguir dedica-se à análise da articulação entre a Linguística Textual, as

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a Inteligência Artificial no âmbito da prática pedagógica.

O leitor encontrará uma discussão voltada à compreensão de como esses campos teóricos e tecnológicos se inter-relacionam, evidenciando seus impactos nos processos de leitura, produção textual e construção de sentidos no ensino de Língua Portuguesa, bem como as implicações dessa interface para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Linguística Textual e Tecnologias na Prática Pedagógica

A integração progressiva de sistemas de IA no contexto educacional tem introduzido desafios teóricos e metodológicos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à compreensão dos processos textuais que sustentam a produção e a interpretação de sentidos. Ferramentas como corretores gramaticais inteligentes, assistentes de escrita, sistemas de recomendação de conteúdos e ambientes de aprendizagem adaptativos passaram a intervir diretamente nos processos de leitura, produção textual, revisão e reescrita, incidindo sobre mecanismos centrais da textualidade, tais como a coesão, a coerência, a referenciação e a progressão temática.

Desse modo, a relação dos sujeitos com a linguagem é reconfigurada, uma vez que tais tecnologias passam a mediar escolhas linguísticas e discursivas tradicionalmente atribuídas ao autor do texto. Segundo Rojo (2012, p. 25), os textos digitais, multimodais e interativos, mediados por tecnologias, exigem novas práticas de leitura e escrita, nas quais os sujeitos precisam negociar sentidos em ambientes cada vez mais complexos e dinâmicos.

No âmbito do letramento digital, torna-se imprescindível analisar criticamente as transformações promovidas pela IA no ensino da língua portuguesa, considerando que a construção da criticidade constitui um dos pilares fundamentais dessa competência, esse conceito é defendido por Rojo (2012, p. 25) ao afirmar:

Os letramentos digitais exigem que os sujeitos desenvolvam competências críticas para lidar com textos multimodais e hipermediáticos, nos quais a construção de sentidos depende da articulação de diferentes recursos semióticos em contextos específicos (2012, p. 25).

Sob a perspectiva da LT, a produção de sentidos não se reduz à aplicação de regras gramaticais ou à organização linear de enunciados, mas resulta da articulação entre elementos

linguísticos, cognitivos e interacionais em contextos específicos de uso, como salienta Koch, (2011, p. 24) “A produção de sentidos não se reduz à aplicação de regras gramaticais, mas resulta da articulação entre elementos linguísticos, cognitivos e interacionais, situados em práticas discursivas concretas.” Nesse sentido, o emprego recorrente de ferramentas de IA em sala de aula exige que os currículos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa incorporem reflexões sistemáticas sobre o funcionamento textual dessas tecnologias, de modo a possibilitar a análise de como operam os mecanismos de referência, de encadeamento temático e de construção da coerência global nos textos gerados ou mediados por sistemas inteligentes.

Além disso, faz-se necessário examinar de maneira aprofundada os impactos das TDICs e da IA nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos discentes. De acordo com Durso (2025, p. 3), “a utilização pelos discentes das diversas ferramentas de IA, especialmente a IA generativa, como *ChatGPT*, *DeepSeek*, *Copilot*, *Connected Papers* e *NotebookLM*, provoca alterações na forma como o processo educacional acontece”.

Dessa forma, influencia não apenas a maneira de produzir textos, mas também as estratégias de organização discursiva, de seleção referencial e de progressão temática. Ignorar a presença e a influência dessas tecnologias no contexto escolar pode comprometer a formação linguística dos estudantes, resultando em egressos que não desenvolvem plenamente as competências textuais e discursivas esperadas para seus respectivos níveis de escolaridade, especialmente aquelas relacionadas à construção de sentidos de forma crítica, consciente e contextualizada.

Essa reflexão estende-se a diferentes contextos educacionais e encontra ressonância direta no debate acadêmico contemporâneo sobre a inserção da IA nos processos formativos. Conforme assinalam Rodrigues e Rodrigues (2023, p. 12):

A inteligência artificial na educação, exemplificada pelo *ChatGPT*, apresenta desafios significativos para o ensino e a aprendizagem, exigindo reflexão crítica sobre sua utilização e sobre os impactos na produção textual e na formação discursiva dos estudantes.

Esse enquadramento teórico confirma-se na prática, uma vez que se observa o uso crescente de ferramentas de IA generativa, como o *ChatGPT* e o *DeepSeek*, por profissionais da área de educação, especialmente para a elaboração, depuração e otimização de textual.

Diante desse cenário, compete às instituições de ensino, em um contexto marcado pela expansão e intensificação do uso da IA, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem de

modo a assegurar o desenvolvimento das competências fundamentais, articulando criticamente a presença dessas tecnologias às exigências formativas e cognitivas que sustentam a construção do conhecimento.

Segundo Rojo (2013), a tecnologia digital unifica diversos suportes informativos por meio de um código binário, base técnica que permite que diferentes linguagens sejam editadas e misturadas com facilidade, tornando a produção de conteúdos nas mídias digitais um processo de constante recombinação. Nesse contexto, emergem dois tipos de múltiplos fundamentais para a significação: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de textos multimodais contemporâneos, e a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores e leitores. Essa articulação demonstra que o sentido do texto hoje não é apenas técnico, mas um reflexo da interação entre a automação digital e a diversidade humana.

Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial (IA) atua como o estágio mais avançado dessa automação, operando diretamente sobre esses dois tipos de múltiplos. Por um lado, a IA processa e gera a multiplicidade de semioses ao integrar textos, imagens e sons de forma instantânea; por outro, ela se alimenta da pluralidade cultural presente nos vastos bancos de dados digitais. Na prática pedagógica, essa capacidade da IA exige que a Linguística Textual não apenas analise o produto final, mas oriente o estudante a compreender criticamente como essas novas ferramentas articulam significados e replicam — ou transformam — a diversidade cultural no ambiente escolar.

Diante dessa complexidade, torna-se imperativo que o professor de Língua Portuguesa estruture sua atuação por meio de sequências didáticas que contemplem os multiletramentos. Conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática permite organizar o ensino de gêneros discursivos de forma sistemática e gradual, o que, no contexto atual, é essencial para mediar a transição entre a teoria e a prática tecnológica. Ao adotar esse procedimento, o docente possibilita que o aluno explore a IA e as mídias digitais não como ferramentas isoladas, mas como recursos articulados para a produção de sentidos, garantindo que o aprendizado seja crítico e orientado pelos princípios da Linguística Textual.

Nesse sentido, a aplicação de uma Sequência Didática demonstra que o papel do professor de Língua Portuguesa migra da simples correção gramatical para a curadoria e mediação crítica. Ao seguir as etapas de Dolz et al. (2004), o docente garante que o aluno utilize a IA para potencializar os multiletramentos defendidos por Rojo (2013), tornando-o um produtor de sentidos consciente em

uma sociedade hiperconectada. Vejamos, no Quadro 1, a seguir, um exemplo de sequência didática incluindo "Multiletramentos e IA".

Quadro 1

Sequência Didática: O Algoritmo e a Cultura

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Público-alvo: Ensino Médio. | Gênero Discursivo: Artigo de Opinião Multimodal (Texto + Card para Redes Sociais). | Ferramenta de IA: Chatbots de texto (ChatGPT/Gemini) e Geradores de Imagem. |
| Etapa da SD | Descrição da Atividade | Foco nos Multiletramentos (Rojo, 2013) |
| Apresentação da Situação | Definição do tema: "O impacto da IA na cultura local". Discussão sobre como a IA utiliza o código binário para recombinar informações. | Conscientização: Entender a base técnica da automação digital. |
| Produção Inicial | Alunos produzem um texto/artigo de opinião e uma ilustração manual sobre o tema, sem auxílio tecnológico. | Diagnóstico: Avaliação do repertório cultural e semiótico prévio do aluno. |
| Módulo 1: Multiplicidade de Semioses | Uso da IA para converter o texto inicial em diferentes formatos (post de rede social, podcast ou infográfico). | Multimodalidade: Análise de como o sentido muda ao transitar entre diferentes linguagens e mídias. |
| Módulo 2: Pluralidade Cultural | Investigação de vieses na IA: pedir que a IA gere imagens de "brasileiros típicos" e discutir se ela respeita a diversidade real ou replica estereótipos. | Diversidade Cultural: Crítica sobre como a IA "recombina" a cultura a partir de bancos de dados globais. |
| Produção Final | Criação de um Artigo de Opinião Multimodal final, utilizando a IA como ferramenta de apoio à coautoria e curadoria. | Autoria Crítica: Integração da técnica (IA) com a sensibilidade humana e ética. |

Fonte: Produzido pelos autores (2026)

A implementação desta sequência didática demonstra que, ao sistematizar o uso da IA através do procedimento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o professor de Língua Portuguesa deixa de ser um mero transmissor de normas para se tornar um mediador de multiletramentos. Esta prática assegura que a 'manipulação automatizada' descrita por Rojo (2013) seja submetida ao crivo crítico do aluno, promovendo uma aprendizagem que une a eficiência da tecnologia à riqueza da pluralidade cultural.

Assim, a presença cada vez mais significativa de recursos de IA nas práticas estudantis assume caráter incontestável na educação contemporânea, demandando dos docentes um redimensionamento crítico de suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à reconfiguração dos processos e estratégias de avaliação.

No contexto assim delineado, embora não haja um modelo avaliativo único capaz de responder, de forma plena, às transformações atualmente em curso, diferentes encaminhamentos apontam para a reafirmação de princípios já consolidados no campo educacional. Nesse sentido, a avaliação deve ser concebida como um processo contínuo, longitudinal e formativo, construído por meio de uma interação sistemática, dialógica e reflexiva entre professores e estudantes, com vistas a promover, ao longo do percurso formativo, o desenvolvimento de competências cognitivas, discursivas e críticas.

Considerações Finais

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, torna-se possível afirmar que a articulação entre Linguística Textual, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Inteligência Artificial constitui um eixo teórico-metodológico indispensável para a compreensão das práticas contemporâneas de linguagem e para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. As transformações sociotécnicas analisadas evidenciam que os textos que circulam na contemporaneidade são marcados pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela mediação tecnológica, exigindo do campo educacional uma revisão crítica dos paradigmas tradicionais que ainda sustentam concepções normativas, lineares e descontextualizadas da língua.

Sob esse enfoque, a Linguística Textual revelou-se um aporte teórico privilegiado ao possibilitar a análise do texto como evento comunicativo situado, construído na interação e atravessado por fatores linguísticos, cognitivos, sociais e ideológicos. Ao enfatizar mecanismos como coesão, coerência, referenciação, progressão temática e intertextualidade, esse campo permite compreender que a produção de sentidos não se reduz à correção gramatical ou à linearidade discursiva, mas resulta de processos dinâmicos de negociação de significados, especialmente intensificados nos ambientes digitais. Tal compreensão mostrou-se fundamental para a análise dos gêneros digitais e das práticas discursivas emergentes no ciberespaço, conforme discutido a partir de autores como Koch, Marcuschi, Rojo, Mondada e Dubois e Bakhtin.

Do mesmo modo, a reflexão acerca das TDICs e da Inteligência Artificial evidenciou que essas tecnologias não podem ser concebidas como instrumentos neutros ou meramente auxiliares do ensino, mas como linguagens que reconfiguram profundamente as formas de ler, escrever, interagir e produzir conhecimento. A presença crescente de sistemas de IA generativa no contexto educacional incide diretamente sobre processos centrais da textualidade, influenciando escolhas lexicais, encadeamentos temáticos, estratégias de referência e construções de coerência global. Ignorar tais impactos, como se argumentou, pode comprometer a formação linguística e discursiva dos estudantes, distanciando a escola das práticas sociais efetivamente vivenciadas fora de seus muros.

À luz desse cenário, o estudo reforça a necessidade de uma integração crítica e reflexiva das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial às práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Tal integração demanda investimentos consistentes na formação inicial e continuada de professores, de modo que estes possam compreender o funcionamento textual dessas tecnologias, explorar pedagogicamente seus potenciais e, ao mesmo tempo, problematizar seus limites. Ademais, torna-se imprescindível repensar os processos avaliativos, concebendo a avaliação como prática contínua, formativa e dialógica, capaz de acompanhar o desenvolvimento das competências cognitivas, discursivas e críticas dos estudantes em contextos mediados por tecnologias.

Por fim, conclui-se que compreender a linguagem como sistema dinâmico, relacional e interconectado, conforme propõe a Linguística Textual, constitui um fundamento teórico essencial para enfrentar os desafios impostos pela cultura digital e pela Inteligência Artificial no campo educacional. Ao reconhecer o texto digital como objeto legítimo de ensino e ao valorizar práticas de leitura e produção textual situadas, colaborativas e multimodais, o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir de forma mais efetiva para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos, capazes de atuar de maneira consciente e responsável em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias.

Referências

- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9ª ed.). Hucitec.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introdução à linguística textual*. Cultrix.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Dudenev, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais* (1ª ed.). Parábola Editorial.
- Durso, S. O. (2025). O uso da inteligência artificial na educação e o desenvolvimento de competências dos estudantes. *Educação em Revista*, 41, e57645. <https://doi.org/10.1590/e57645>
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (4ª ed.). Papirus.
- Koch, I. G. V. (2004). *Desvendando os segredos do texto*. Cortez.
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.
- Koch, I. V. (2009). *A coerência textual* (17ª ed.). Contexto.
- Koch, I. V. (2011). *O texto e a construção dos sentidos* (10ª ed.). Contexto.
- Leão, E. S., & Aguilar, A. M. G. C. (2019). *Letramento digital na escola do século XXI: Desafios, perspectivas e possibilidades no ensino de língua portuguesa*. Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Mondada, L., & Dubois, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In M. M. Cavalcante et al. (Orgs.), *Referenciação*. Contexto.
- Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Rodrigues, O. S., & Rodrigues, K. S. (2023). A inteligência artificial na educação: Os desafios do ChatGPT. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16, e45997. <https://doi.org/10.1590/e45997>
- Rojó, R. (2012). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.
- Rojó, R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In R. Rojo (Org.), *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs* (pp. 13-36). Parábola Editorial.
- Sales, S. R. (2014). Tecnologias digitais e juventude ciborgue: Alguns desafios para o currículo do ensino médio. In C. V. L. Maia, J. T. Dayrell, & P. Carrano (Orgs.), *Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 229-248). Editora UFMG.
- Valente, J. A. (n.d.). Blended learning e as mudanças no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 52.



Ensinando Língua Inglesa com *The Little Prince* e suas (Re)traduções

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](#)

Resumo: O ensino de línguas estrangeiras sob a visão da Abordagem Comunicativa tende a excluir textos traduzidos por considerá-los distantes da língua autêntica (Romanelli, 2009). Este artigo propõe uma desconstrução dessa noção através dos pressupostos da retradução. Retradução pode ser definida como uma tradução feita após a primeira tradução de uma obra (Mattos & Faleiros, 2014). Obras traduzidas e retraduzidas representam padrões linguísticos, culturais e sociais da cultura-alvo, sendo, portanto, representações autênticas da língua em uso (Venuti, 2023). O objetivo central do artigo é demonstrar que o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o ensino da língua inglesa, pode ser favorecido com o uso de textos (re)traduzidos. Para tal, foram analisados excertos extraídos de quatro versões da obra *The Little Prince*: as traduções estadunidenses de Katherine Woods (1943) e Richard Howard (2000) e as britânicas de Alan Wakeman (1995) e Michael Morpurgo (2018). A metodologia consistiu na seleção e alinhamento de excertos das obras com anotações baseadas em gramática, semântica e léxico. Os resultados indicam contrastes sistemáticos entre as variantes, envolvendo questões de tempos verbais, além de distintas estratégias de construção das personagens e escolhas lexicais que veiculam diferentes graus de afeto, formalidade ou marcação de gênero.

Palavras-chave: retradução, ensino de inglês, *The Little Prince*, material didático autêntico.

Abstract: Foreign language teaching under the Communicative Approach has tended to exclude translated texts, considering them distant from authentic language (Romanelli, 2009). This article proposes to deconstruct such notion through the concept of retranslation — defined as a translation produced after a work's first translation (Mattos & Faleiros, 2014). Translated and retranslated texts embody linguistic, cultural and social patterns of the target culture, thus standing as authentic representations of language in use (Venuti, 2023). The central aim is to demonstrate that foreign language teaching, particularly English teaching, can benefit from the use of (re)translated texts. To this end, excerpts from four versions of *The Little Prince* were analysed: the American translations by Katherine Woods (1943) and Richard Howard (2000), and the British ones by Alan Wakeman (1995) and Michael Morpurgo (2018). The methodology consisted of selecting and aligning excerpts, with annotations based on grammar, semantics and lexicon. Results reveal systematic contrasts between the varieties, regarding verb tenses, distinct characterisation strategies, and lexical choices conveying different degrees of affection, formality, or gender marking.

Keywords: retranslation, English teaching, *The Little Prince*, authentic material.

¹ Aline Barreto Drumond Costa Braga · ² Kamila Fernanda da Cruz Carmo

¹ Docente, Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-1339-266X> aline.barreto@ufla.br

² Discente, Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Graduação em Letras, Universidade Federal de Lavras

<https://orcid.org/0009-0007-4401-1077> kamila.carmo@estudante.ufla.br

Recebido em 31/01/2026

Aceito em 17/02/2026

Publicado em 28/02/2026



Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido orientado pela Abordagem Comunicativa, que privilegia o uso de materiais autênticos e interações em situações reais de comunicação. Nesse contexto, textos traduzidos e o método de ensino através da tradução foram marginalizados, pois estavam distantes da língua-alvo “real” (Romanelli, 2009). O presente artigo tem por objetivo demonstrar a relevância de se utilizar textos retraduzidos como ferramentas para o ensino de língua inglesa. O que se propõe nesta pesquisa é demonstrar que textos literários que tiveram mais de uma tradução (textos retraduzidos) são fenômenos linguísticos que fazem parte do cotidiano dos usuários de língua inglesa e refletem por conseguinte práticas e padrões que são próprios dessa língua. Nenhuma tradução ou retradução é distante da língua alvo, seu contexto histórico e suas práticas sociais, pois a necessidade de mais de uma tradução de um mesmo texto já aponta a tendência de mudanças culturais refletidas na língua (Venuti, 2023). A retradução é, desta maneira, um fenômeno que permite a análise diacrônica da língua, além de relevante para o entendimento de diferentes variantes.

Para as análises desta pesquisa, foram selecionadas a primeira tradução e três retraduições da obra francesa *Le Petit Prince* para o inglês, respectivamente, as versões estadunidenses de Katherine Woods (1943) e Richard Howard (2000), e as britânicas de Alan Wakeman (1995) e Michael Morpurgo (2018) em diferentes edições (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023). Excertos das obras foram selecionados e inseridos em planilhas eletrônicas para comparação e anotações com o objetivo de explorar seu potencial didático para aprendizes brasileiros de língua inglesa.

É importante ressaltar que o foco desta pesquisa não é avaliar a qualidade das traduções e retraduições. Em vez disso, o objetivo é destacar aspectos linguísticos relevantes para o trabalho com estudantes de língua inglesa. O comparativo é intralingua, para demonstrar como as mesmas cenas são elaboradas e reelaboradas nas traduções e retraduições, identificando os padrões linguísticos e suas potenciais implicações para a construção da obra em língua inglesa. Desse modo, a obra *Le Petit Prince* original em francês serve apenas como ponto de partida para a inserção da obra na língua inglesa, visando leitores anglófonos que não dominam o francês e, portanto, não teriam acesso à obra em sua língua original. E, também por essa razão, não foi incluída nas análises.

Além desta Introdução, o presente artigo conta com Revisão Teórica com o recorte que guiou as análises desta pesquisa, Metodologia especificando a separação e anotação dos excertos

analisados, Resultados e Discussão para a explicitação da análise e os achados da pesquisa e, por fim, Considerações Finais.

Revisão Teórica

Neste capítulo serão apresentados o conceito de Retradução e especificações sobre as obras utilizadas na análise desta pesquisa.

Retradução

A retradução é um fenômeno que acontece mais frequentemente com obras literárias clássicas, como a Bíblia, os épicos de Homero e as peças de Shakespeare (Venuti, 2013). Embora não seja um fenômeno novo, a retradução é um objeto de estudo relativamente recente. Neste artigo, adota-se a definição mais aceita na área dos Estudos da Tradução: retradução é uma nova tradução de um texto que já possui uma tradução anterior (Mattos e Faleiros, 2014). Em outras palavras, após um texto ter sua primeira tradução, todas as traduções feitas depois são consideradas retraduições.

As retraduições surgem da necessidade de adequação às evoluções linguísticas, o que tem um impacto direto nas questões mercadológicas. Uma tradução do século XIX, por exemplo, pode não alcançar seus objetivos de inteligibilidade e rentabilidade junto a um público do século XXI (Cadera e Walsh, 2022). Enquanto a obra clássica original não "envelhece" em sua língua de origem, a versão traduzida possui uma espécie de "prazo de validade" (Venuti, 2013). A retradução pode ser por vezes motivada pela necessidade de corrigir traduções inadequadas de clássicos que não refletem mais o conhecimento atual sobre determinadas culturas (Xun, 2023).

Do ponto de vista linguístico, analisar as escolhas linguísticas em diferentes traduções é importante para a compreensão da evolução da língua. O estudo das retraduições, de natureza essencialmente diacrônica, evidencia a interação das línguas com culturas estrangeiras e a própria, além de revelar os valores predominantes em determinados momentos históricos (Venuti, 2013). Destarte, o uso de retraduições para o ensino de línguas estrangeiras, mas especificamente a língua inglesa, tem por objetivo mostrar aos estudantes múltiplos aspectos, tais como a evolução linguística e social, as alternativas gramaticais e estilísticas, e a possibilidade intrínstica de um texto ser escrito e reescrito, ainda que preserve a mesma matriz original.

Para ilustrar os aspectos pedagógicos da retradução, esta pesquisa baseou-se na seleção de excertos da primeira tradução para a língua inglesa da obra clássica francesa *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry, e de suas subsequentes retraduições, todas sob o título *The Little Prince*. As especificidades da tradução original e das retraduições desta obra serão detalhadas na seção a seguir.

A Primeira Tradução e as Subsequentes Retraduições da Obra *Le Petit Prince*

A obra *Le Petit Prince*, escrita pelo autor e aviador francês Antoine de Saint-Exupéry, foi originalmente escrita em 1942 e publicada no ano seguinte, 1943. A obra foi criada enquanto Saint-Exupéry estava exilado nos Estados Unidos, em virtude da Segunda Guerra Mundial. Essa circunstância favoreceu a publicação da primeira tradução para a língua inglesa, intitulada *The Little Prince*, no mesmo ano da publicação original. Traduzida pela escritora e tradutora estadunidense Katherine Woods, essa tradução foi a única disponível em língua inglesa por mais de 50 anos, sendo reconhecida pelos críticos por sua qualidade poética e lirismo. Essa tradução, porém, não era livre de críticas, sendo a mais contumaz a tradução da palavra francesa *ami* (amigo) por *sheep* (ovelha) (Roldán-Riejos, 2021).

Em 1995 o escritor e tradutor britânico Alan Wakeman fez a segunda tradução de *Le Petit Prince*, ou sua primeira retradução. Essa também foi a primeira tradução para a variante britânica da língua inglesa, uma vez que a estadunidense ainda era a única em vigor. A retradução feita por Wakeman buscava ser uma versão mais “leve” e uma mudança radical em relação à primeira (Roldán-Riejos, 2021).

No ano 2000, o professor, tradutor e crítico literário Richard Howard fez a segunda tradução para a variante estadunidense da língua inglesa. A retradução de Howard foi aclamada pela crítica, sendo considerada uma tradução orientada para o texto-fonte e não para a cultura-alvo como era vista a tradução de Katherine Woods (Roldán-Riejos, 2021). Curiosamente, essa visão da retradução de Howard vai de encontro à chamada hipótese de retradução, proposta por Antoine Berman em 1990 (Berman, 2017). A hipótese de retradução postula que a primeira tradução de um texto tende a ser orientada para a cultura de chegada. Isso ocorre porque é necessário adaptar o texto estrangeiro para que seja aceito pelos leitores da nova língua. Consequentemente, essa primeira tradução se distancia mais do texto-fonte. Já as retraduições posteriores podem se voltar mais para o texto-fonte, visto que

os leitores já estão familiarizados com a obra devido à existência da primeira tradução (Desmidt, 2009).

Além das retraduições de Wakeman e Howard, *Le Petit Prince* já conta com mais de 30 outras retraduições para a língua inglesa (Roldán-Riejos, 2021). Assim, pode-se constatar que a obra *Le Petit Prince* deu origem a inúmeras traduções e retraduições, incluindo traduções para variantes linguísticas de minorias étnicas do Reino Unido, como aquelas faladas na Cornuália. Por ser uma obra extensivamente retraduzida, *Le Petit Prince* se torna um material rico para debates acerca de temas como territórios invadidos, a importância da preservação cultural e a diversidade das variantes linguísticas.

Embora o potencial didático das traduções e retraduições de *Le Petit Prince* seja notório, este artigo se concentra nas variantes estadunidense e britânica da língua inglesa, devido à maior facilidade de acesso ao material. Contudo, essa escolha não impede a futura incorporação de capas de livros ou outros recursos relacionados às demais retraduições para outras variantes do inglês em aulas que trabalhem esse tema ou futuras pesquisas.

Metodologia

Para as análises desta pesquisa foram selecionadas quatro traduções da obra *Le Petit Prince* para o inglês, representando as variantes estadunidense e britânica, todas com o título *The Little Prince*. A tradução e retraduições escolhidas são: (i) a primeira tradução estadunidense de Katherine Woods (1943) e a retraduição de Richard Howard (2000), e (iii) a primeira retraduição britânica (ou primeira tradução para o inglês britânico) por Alan Wakeman (1995), seguida por uma segunda retraduição britânica, de 2018, realizada por Michael Mopurgo, autor de livros infantis. Como já explicitado anteriormente, a obra original *Le Petit Prince* não é parte constitutiva do *corpus* de análise, uma vez que o foco central é em textos de língua inglesa. É importante ressaltar também que o ano das traduções corresponde ao *copyright* da tradução e das retraduições, não ao ano em que as obras foram publicadas. Muitas traduções e retraduições antigas são publicadas novamente em anos subsequentes, portanto, as análises preservaram o ano em que foram feitas originalmente a tradução e as retraduições (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023).

A análise se concentrou em excertos da obra, e não em sua totalidade, com foco em duas personagens centrais: a Rosa e a Raposa (grafadas em letras maiúsculas para indicar que se tratam

das personagens fictícias da obra). A escolha dos excertos se deu pelos momentos em que o personagem Pequeno Príncipe conhece essas personagens, a fim de examinar a construção linguística dessas cenas tanto na tradução inicial quanto nas retraduações subseqüentes.

Após a seleção dos excertos, os trechos correspondentes (que poderiam ser orações ou períodos oracionais) da primeira tradução e suas equivalentes nas retraduações subseqüentes foram inseridas em planilhas eletrônicas. Para facilitar a identificação de semelhanças, esses trechos foram alinhados em linhas paralelas. Além disso, uma coluna específica foi criada para registrar casos de não paralelismo, que ocorriam quando uma tradução ou retraduação apresentava um número de orações diferente das demais, impossibilitando o alinhamento direto.

Havia também a coluna de anotações de disparidades entre os trechos alinhadas que poderia conter anotações sobre disparidades gramaticais, lexicais e semânticas. Os critérios para anotação dessa coluna ficavam a cargo de observações textuais, com base na gramática formal da língua inglesa e dicionários.

Findadas as análises, foi feito um comparativo de forma a buscar padronagens e diferentes escolhas linguísticas na tradução e retraduações, que foram o ponto de partida para discussões que poderão ser levantadas em sala de aula e que serão apresentadas na seção a seguir.

Resultados e Discussão

Nas análises dos excertos de *The Little Prince* nas variantes de língua inglesa analisadas, foi possível observar alguns aspectos linguísticos pertinentes ao ensino que serão apresentados neste capítulo. Para melhor compreensão dos resultados, estes serão divididos em seções correspondentes aos personagens analisados: a Rosa e a Raposa. Nessas seções serão discutidos os resultados encontrados e suas possíveis aplicações pedagógicas.

Mantendo o foco da pesquisa na língua inglesa e não nos tradutores da obra, os exemplos dos excertos escolhidos para análise serão apresentados apenas como US1943 e US2000 para a variante estadunidense e UK1995 e UK2018 para a variante britânica.

Caracterização da Personagem Rosa

A primeira parte da cena da personagem Rosa em *The Little Prince* traz informações sobre o ato de aparecimento da personagem. O Quadro 1 apresenta todas as construções desta primeira parte da cena nas obras analisadas.

Quadro 1

Aparecimento da Rosa em The Little Prince

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|---|--|--|---|
| <i>Then one morning, exactly at sunrise, she suddenly showed herself.</i> | <i>And then, one morning, exactly at daybreak, she finally came out of her hiding-place.</i> | <i>And then one morning, precisely at sunrise, she showed herself.</i> | <i>And then one morning, there she was, in full and splendid flower, at the very moment the sun rose.</i> |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

Em relação ao surgimento da Rosa, o Quadro 1 permite observar que o verbo *show* em sua forma no *simple past* (*showed*) foi a escolha para as variantes estadunidenses. Já para a variante britânica, foram utilizadas duas formas: *came out of her hiding-place* e *there she was*. Ambas as construções britânicas expressam a ideia de que a Rosa estava oculta ou não visível. A primeira, *came out of her hiding-place*, utiliza a noção de um esconderijo (*hiding place*); e a segunda, *there she was*, utiliza uma expressão idiomática que enfatiza o surgimento repentino de alguém que estava sendo procurado ou estava ausente há muito tempo. O fator temporal é outra característica que pode ser levada em consideração no Quadro 1. Mesmo com a distância de 57 anos entre as variantes estadunidenses, o verbo escolhido manteve-se o mesmo. Já nas britânicas, com 23 anos de diferença, as construções gramaticais são completamente diferentes, mantendo-se apenas uma leve semelhança semântica.

Até mesmo a extensão dos períodos oracionais é uma diferença grande entre as variantes americana e britânica, sendo as variantes britânicas as mais extensas. Em UK2018 há até mesmo uma descrição detalhada de como a Rosa apareceu: *in full and splendid flower*, dando ênfase à estética do momento, detalhe esse presente apenas nessa retradução.

A tradução e as retraduições preocupam-se com o detalhamento do momento do dia, enfatizando o nascer do sol como uma circunstância como *exactly at sunrise*, *precisely at sunrise*, *exactly at daybreak*, *at the very moment the sun rose*. A escolha de UK2018, que utiliza *rose* (forma

do *simple past* de *rise*) pode ser útil para ilustrar aos estudantes a diferença entre *rose* (rosa) e *rose* (a forma verbal).

A caracterização da Rosa em *The Little Prince* é antropomórfica, sendo suas primeiras ações na tradução e retraduições o ato de bocejar seguido por falar, expresso pelos verbos *yawned* e *said*. Essa característica da Rosa gerou um ponto de divergência em uma das falas dela, contida nos exemplos do Quadro 2.

Quadro 2

Fala da Rosa em The Little Prince

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|---|---|------------------------------|------------------------------------|
| <i>My petals are still all disarranged...</i> | <i>and [I] haven't had time to do my hair....</i> | <i>I'm still all untidy.</i> | <i>Look at me I'm such a mess,</i> |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

As falas da Rosa apresentam diferenças de construção em todas as variantes da língua inglesa. Em US1943, a Rosa se caracteriza de forma mais botânica, mencionando suas pétalas (*my petals*). Já em UK1995, a Rosa é antropomorfizada, ganhando características humanas como cabelos (*my hair*). As variantes US2000 e UK2018, por sua vez, focam na Rosa caracterizando a si própria como desarrumada, usando *untidy* e *mess*. De modo geral, a Rosa é uma personagem senciente que é caracterizada por traços botânicos, humanos, ou descrita de forma geral. Em termos de evolução temporal, a distinção entre características botânicas e humanas é mais evidente em US1943 e UK1995, US2000 e UK2018 neutralizando essa dicotomia.

A relação entre os personagens Pequeno Príncipe e Rosa é de admiração por parte do Pequeno Príncipe, marcada por orações de senso estético, como pode ser observado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3

Pequeno Príncipe se dirige a Rosa em The Little Prince

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|-----------------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| <i>Oh! How beautiful you are!</i> | <i>How beautiful you are!</i> | <i>How lovely you are!</i> | <i>You are so beautiful.</i> |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

No Quadro 3, observa-se a predominância do adjetivo *beautiful* para a caracterização da Rosa. Segundo o dicionário Merriam-Webster (2025), o termo *beautiful* é frequentemente empregado para descrever beleza física, sendo mais comumente usado para mulheres. Por outro lado, *lovely* apresenta uma definição que faz referência à beleza feminina de forma mais explícita em seu segundo verbete: *a beautiful woman*.

Para além da caracterização da Rosa como figura antropomórfica, tem-se, portanto, uma ligação de admiração estética que a caracteriza como pertencente ao gênero feminino. Essa caracterização pode auxiliar estudantes a entenderem que, mesmo que a língua inglesa aparentemente não seja tão marcada por gênero quanto a língua portuguesa do Brasil, há palavras na língua inglesa que têm essa marcação, como alguns adjetivos e até substantivos como *mother*, *husband*, etc.

Por fim, outro ponto que pode ser discutido sobre a relação entre os personagens Pequeno Príncipe e Rosa é como ele se comporta em relação a um pedido que ela faz por água. O Pequeno Príncipe cuida da Rosa, mas a forma como esse gesto é construído nas obras em língua inglesa variou. O Quadro 4 apresenta a parte da cena em que o Pequeno Príncipe sai em busca de um regador para oferecer água a Rosa.

Quadro 4

Descrição do Pequeno Príncipe indo buscar água para a Rosa

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|--|--|---|--|
| <i>And the little prince, completely abashed, went to look for a sprinkling-can of fresh water. So he tended the flower.</i> | <i>So the little prince went off, all abashed, to fetch her a canful of fresh water.</i> | <i>And the little prince, utterly abashed, having gone to look for a watering can, served the flower.</i> | <i>And the little prince, rather taken aback at this, but wanting to do what he could to look after the little flower, went off at once to look for a watering can and some fresh water.</i> |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

No Quadro 4 é possível observar a construção linguística do espanto do Pequeno Príncipe em relação à demanda da rosa por água, caracterizada predominantemente pelo adjetivo *abashed*. A forma como o Pequeno Príncipe faz o gesto de cuidar da Rosa varia mais do que a descrição da reação dele. Em US1943, o verbo *tend* no *simple past* (*tended*) e a expressão *look after* de UK2018 podem transmitir a mesma ideia de alguém fazendo algo por cuidado. Já em UK1995, o verbo *fetch*

só transmite a ideia de pegar algo e entregar esse algo a alguém, não tendo a noção de cuidado envolvida. E, por fim, em US2000 o verbo *served* (*simple past* de *serve*) pode indicar uma relação mais parecida com uma relação trabalhista, uma vez que *serve* no dicionário Merriam-Webster (2025) indica *provide food or drinks* (servir comida ou bebida) e, nos exemplos apresentados, envolve palavras como restaurante e hotel. Todos esses exemplos ilustram como uma aparente simples ida a algum lugar para buscar algo para alguém pode indicar na língua inglesa a ideia de cuidado, de neutralidade ou de formalidade empregatícia.

A relação do Pequeno Príncipe com a personagem Rosa não se esgota no excerto analisado, porém, cabe destacar que com apenas um excerto curto já foi possível identificar várias nuances da língua inglesa e diferenças significativas nas formas de construção da mesma cena.

Para contrastar com a personagem Rosa, foi analisada também a personagem Raposa. Esta análise será apresentada na próxima seção.

Caracterização da Personagem Raposa

Para a personagem Raposa, a cena selecionada para análise foi seu primeiro encontro com o Pequeno Príncipe, seguindo a mesma abordagem utilizada para a personagem Rosa. O excerto inicia com a aparição súbita da Raposa. Na tradução e em todas as (re)traduções, essa aparição é descrita pelo verbo *appear* em sua forma no *simple past* *appeared*, exceto na retradução US2000, que opta por *came along*. Este último, conforme o dicionário Merriam-Webster (2025), sugere a ideia de movimento conjunto ou de ir a algum lugar na companhia de alguém.

É importante ressaltar que as interações iniciais entre a Raposa e o Pequeno Príncipe se mantêm as mesmas ao início da interação. Os dois se saúdam com *good morning*, até o momento em que o Pequeno Príncipe indaga (da mesma forma na tradução e retraduições com *Who are you?*) a Raposa e faz um comentário sobre ela. Esse comentário está nos exemplos do Quadro 5 abaixo.

Quadro 5

Pequeno Príncipe se dirige a Raposa em The Little Prince

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|----------------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------|
| "You are very pretty to look at" | "You're very pretty." | "You're very pretty..." | "You are very beautiful" |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

Como observa-se no Quadro 5, mais uma vez o Pequeno Príncipe faz um comentário de natureza estética sobre outra personagem, focando em sua aparência física. O adjetivo predominante é *pretty*. Conforme o dicionário Merriam-Webster (2025), *pretty* significa "bonito de se olhar, ou (especialmente em referência a meninas, mulheres ou coisas a elas relacionadas) atrativo e agradável de uma forma delicada¹". Desse modo, o adjetivo caracteriza a Raposa como um ser feminino. A intensidade do julgamento do Pequeno Príncipe é evidenciada pelo advérbio *very*, que aparece em todas as ocorrências. Além disso, a tradução UK2018 emprega o adjetivo *beautiful*, o que reforça ainda mais a associação de beleza com a feminilidade da personagem. Ainda no campo de palavras com gênero, existe um termo para se referir à raposa fêmea em inglês: *vixen*, embora essa forma esteja atualmente em desuso, conforme aponta o dicionário Merriam-Webster (2025). A definição de *fox* no dicionário é neutra, ficando a cargo dos adjetivos empregados conferir explicitude à ideia de gênero.

A interação entre a Raposa e o Pequeno Príncipe é notável pela frequência de perguntas *-Wh*, como *Who are you?*, *What are you looking for?* e *What does tamed mean?*. Essas perguntas, presentes com as mesmas formas gramaticais na tradução e nas retraduições da obra, têm um sentido narrativo importante. Sendo o Pequeno Príncipe um personagem de outro planeta e a Raposa uma personagem terrestre, as perguntas não só guiam o desenvolvimento da relação entre eles, mas também auxiliam o Pequeno Príncipe a compreender a Terra e seus habitantes. Nesse contexto, as perguntas *-Wh* que em língua inglesa solicitam respostas detalhadas (mais do que sim ou não) são fundamentais. Elas podem servir também como ponto de partida para instruir os estudantes sobre as convenções gramaticais dessas estruturas na língua inglesa, incluindo o posicionamento correto dos verbos auxiliares após o termo *-Wh*.

Outro aspecto a ser trabalhado com o auxílio das interações do Pequeno Príncipe com a Raposa é o tempo e aspecto verbal. Os exemplos do Quadro 6 abaixo apresentam a recusa da Raposa em brincar com o Pequeno Príncipe por ainda não ser ou ter sido *tamed*. Cada uma das respostas tem esse mesmo conteúdo, porém, os tempos verbais variam.

¹ *pleasant to look at, or (especially of girls or women or things relating to them) attractive or pleasant in a delicate way* - Tradução própria de verbete eletrônico <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pretty>

Quadro 6

Diferentes tempos verbais na fala da Raposa em *The Little Prince*

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|------------------------|------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| <i>I am not tamed.</i> | <i>I haven't been tamed.</i> | <i>I'm not tamed.</i> | <i>I have not been tamed.</i> |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

Através do Quadro 6, verifica-se que as variantes do inglês estadunidense tendem a manter a recusa da Raposa no *simple present*, com ou sem a contração da negação: *I am not tamed.* / *I'm not tamed.* Por outro lado, a variante britânica demonstra preferência pelo *present perfect*, também com ou sem contração: *I haven't been tamed.* / *I have not been tamed.*

A escolha do *simple present* no inglês estadunidense pode sugerir que o estado da Raposa é permanente, indicando que ela não é *tamed* em um presente "perene", um estado fixo. Isso se alinha a um dos usos deste tempo verbal, que é descrever hábitos, verdades e fatos (Gonçalves, 2006). Já o *present perfect* oferece um leque mais amplo de possibilidades semânticas e é um tempo verbal bastante estudado em relação a aprendizes de língua inglesa falantes de português brasileiro (Lessa e Cabral, 2020; Ludka, 2023).

Uma das possíveis análises semânticas do *present perfect* reside na sua conexão com o tempo presente. No caso de *I haven't been tamed*, a interpretação pode ser que o fato de a Raposa não ser *tamed* teve início em um passado não especificado e ainda produz resultados na atualidade. Em termos gerais, no momento da fala da Raposa, ela ainda se encontrava no estado *not tamed*, mas sem a característica de permanência inerente ao *simple present*, podendo esse estado ser revertido no futuro.

Contudo, ao analisar o *present perfect*, é fundamental destacar outras possibilidades semânticas, como a que trata de base empírica ou experiência, frequentemente abordada em livros didáticos de língua inglesa ao se discutir viagens (Ludka, 2023). Portanto, a interpretação aqui sugerida é apenas uma das possíveis para este tempo verbal.

Outro ponto relevante dos exemplos do Quadro 6 reside também no fato de que, frequentemente, o *present perfect* é contrastado com o *simple past* no ensino de inglês (Lessa e Cabral, 2020; Ludka, 2023). Contudo, o Quadro 6 ilustra ocorrências autênticas na língua inglesa em que o *present perfect* alterna com outra forma do aspecto presente: o *simple*.

Ao descrever o que estava fazendo para a Raposa, o Pequeno Príncipe diz que estava procurando seres humanos, a Raposa então descreve sua percepção sobre eles. O Quadro 7 apresenta o trecho da cena em questão.

Quadro 7

Seres humanos de acordo com a Raposa

| US1943 | UK1995 | US2000 | UK2018 |
|---|--|--|--|
| "I am looking for men," said the little prince. "Men," said the fox. "They have guns, and they hunt. It's very disturbing." | 'People ,' said the little prince. 'People have guns' said the fox. 'And they hunt. It's a real nuisance.' | "I'm looking for people," said the little prince. "People," said the fox. "Have guns and they hunt. It's quite troublesome." | 'I'm looking for people,' the little prince told him. 'People have guns and they hunt you' said the fox,'Which is most inconvenient. |

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de análise (Saint-Exupéry, 1997; 2000; 2020; 2023)

Logo de início um dos trechos do Quadro 7 vai de encontro ao que foi dito nos exemplos do Quadro 5. Ao utilizar o pronome objeto *him* para se referir a Raposa, UK2018 coloca essa personagem no gênero masculino, contrapondo as ideias femininas do adjetivo *beautiful* que o Pequeno Príncipe usa para se referir a Raposa.

A primeira tradução estadunidense de 1943 usa *men*, substantivo masculino no plural para se referir ao que o Pequeno Príncipe busca. Esse substantivo pode ser utilizado em língua inglesa tanto para um grupo de pessoas do gênero masculino quanto para toda a humanidade (*human race, mankind*). As demais retraduições apagam a marcação de gênero da palavra, substituindo-a por *people*, uma forma mais inclusiva e não marcada para se referir a um grupo de pessoas.

A descrição da Raposa sobre o ato de caçar, praticado por humanos com armas, é marcada pelo uso de diversos intensificadores e adjetivos com conotação negativa. A intensidade é expressa por advérbios de grau *very, real e quite* e pelo superlativo *most*. O fato de nenhum dos adjetivos ser repetido nas diferentes variantes sugere a vasta possibilidade de expressar uma mesma ideia negativa com o uso de intensificação. Sugere-se que outros exemplos, utilizando os adjetivos mencionados, sejam levados para a sala de aula. Isso permitirá aos estudantes observar seu uso em diferentes contextos e compreender o impacto que essas palavras causam na comunicação.

Buscou-se com esses exemplos mostrar o potencial de aplicação em ensino de língua inglesa de alguns dos aspectos que podem ser explorados a partir de *The Little Prince* traduzido e

retraduzido. Esses exemplos, porém, não esgotam as possibilidades de uso dessa obra em sala de aula. Outras questões relevantes podem ser trabalhadas como, por exemplo, uma visão da época em que a obra foi escrita e o estilo dos tradutores, fazendo com que o trabalho com as obras seja de cunho mais literário. A questão mais importante levantada neste artigo é a de que levar essas obras para a sala de aula de língua inglesa é relevante e produtivo para o ensino, mesmo que sejam traduções e retraduições, ainda representam a língua inglesa em seu pleno uso.

Considerações Finais

Neste artigo, defendeu-se a noção de que textos traduzidos e retraduições podem ser considerados materiais autênticos para o ensino de língua inglesa. Como exemplo, a obra francesa *Le Petit Prince* foi explorada como tradução e retraduições para a língua inglesa intituladas *The Little Prince* nas variantes estadunidense e britânica. Mostrou-se através de exemplos e análises extraídas das obras que, embora frequentemente marginalizados por partirem de uma língua estrangeira, as traduções e retraduições são um *corpus* legítimo para a investigação de padrões linguísticos, escolhas lexicais, variações gramaticais e semânticas que representam o uso real da língua.

As análises concentraram-se em excertos de interações com as personagens Rosa e Raposa, revelando aspectos linguísticos com relevância para o ensino. Observaram-se, por exemplo, diferentes estratégias de construção das personagens, suas classificações quanto ao gênero e o impacto das ações através de diferentes tipos de verbos. Até mesmo a questão do uso dos tempos verbais pode ser observada nas análises, com um contraste pouco tradicional entre tempos verbais da língua inglesa: o *simple present* em contraste com o *present perfect*.

Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa não foi avaliar a qualidade das traduções e retraduições, elegendo uma versão como superior às demais, mas sim demonstrar que a análise de diferentes traduções da mesma obra pode revelar aspectos da língua inglesa que dificilmente seriam observados por meio de materiais didáticos tradicionais ou textos originais isolados. O comparativo intralingua evidencia que as retraduições não são repetições ou atualizações linguísticas, mas reelaborações que refletem escolhas motivadas por contextos mercadológicos e culturais distintos. Essas escolhas são materializadas por padrões passíveis de análise e aproveitamento para o ensino.

Quanto às limitações desta pesquisa, destacam-se a restrição a apenas duas personagens, não abrangendo a totalidade da obra nem a diversidade de retraduições existentes para outras variantes da

língua inglesa. A aplicação em sala de aula, porém, permanece como um potencial latente desse tipo de análise e a proposição principal deste artigo. Pesquisas futuras poderão ampliar o *corpus* de análise, incluindo outras retraduições de *Le Petit Prince*, como aquelas voltadas à língua inglesa escocesa, bem como estender a abordagem a outras obras retraduzidas em língua inglesa e até mesmo outros idiomas estrangeiros.

Referências

- Berman, A. (2017). A retradução como espaço da tradução (C. P. Marini & M.H. C. Torres, Trans.). *Cadernos de Tradução*, 37(2), 261-268. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p261>
- Cadera, S. M., & Walsh, A. S. (2022). Retranslation and Reception – a Theoretical Overview. Em S. M. Cadera & A. S. Walsh (Eds.), *Retranslation and Reception: Studies in a European Context* (vol. 49, pp. 1-20). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004517875_002
- Desmidt, I. (2009). (Re)translation Revisited. *Meta*, 54(4), 669-683. <https://doi.org/10.7202/038898ar>
- Gonçalves, C. C. C. (2006). On the semantics and pragmatics of present tenses. *Revista Letras*, 69, 173-190.
- Ludka, G. (2023). O Present Perfect Tense (PPT): Interpretações sob o parâmetro do aprendiz de inglês falante do português brasileiro. *Ensino & Pesquisa*, 21(3), 175-187. <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.8385>
- Mattos, T., & Faleiros, Á. (2014). A noção de retradução nos estudos da tradução: Um percurso teórico. *Revista Letras Raras*, 3(2), 35-57. <https://doi.org/10.35572/rlr.v3i2.307>
- Merriam-Webster. (s.d.). *Merriam-Webster.com Dictionary*.
- Mocanu, A.M., & Dima, V.V. (2023). The need for retranslating literature. *Dialogos*, 24(40), 237-251.
- Roldán-Riejos, A. (2021). Fortuna de *El Principito* en lengua inglesa: Visiting The Little Prince and some English related versions. Em P. Gomis Blanco (Ed.), *Estudio traductológico de la colección El Principito de Pedro Gomis Blanco* (2.7, pp. 202-222). Les Flaneur Edizioni.
- Romanelli, S. (2009). O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 8(2), 200-219. <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.756>
- Saint-Exupéry, A. de. (1997). *The Little Prince* (A. Wakeman, Trad.). Pavillon Books.
- Saint-Exupéry, A. de. (2000). *The Little Prince* (R. Howard, Trad.). Houghton Mifflin Harcourt.
- Saint-Exupéry, A. de. (2020). *The Little Prince* (M. Morpurgo, Trad.). Vintage Classics.
- Saint-Exupéry, A. de. (2023). *The Little Prince: Illustrated Edition* (K. Woods, Trad.). E-Kitap Projesi & Cheapest Books.
- Venuti, L. (2013). Chapter 5: Retranslations – The Creation of Value. Em L. Venuti, *Translation Changes Everything: Theory and Practice* (pp. 96-108). Routledge.
- Xun, L. (2023). A retradução é indispensável (L. Ye, Trad.). *Cadernos de Tradução*, 43(esp. 3), 383-387. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e97554>



Crisis de la Educación y Debilidades del Conocimiento: Reflexiones sobre el Aprendizaje a Partir de la Península Italiana

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumen: El panorama educativo italiano contemporáneo refleja las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas actuales, distinguiendo entre «sociedad de la información» y «sociedad del conocimiento». La difusión de herramientas digitales, redes sociales y web ha democratizado el acceso a la información, pero genera la ilusión de conocimiento sin interpretación crítica de expertos, que transforma datos en comprensión auténtica. El sistema educativo juega un rol central al fomentar el pensamiento crítico y el juicio en los estudiantes, dotándolos de herramientas para analizar, evaluar y convertir información en saber genuino. Reflexionando con pedagogos contemporáneos, se reconstruye el valor de la experiencia en una pedagogía de la complejidad que supera la fragmentación disciplinaria y conecta conocimientos en una visión global. Nuevas emergencias educativas, agravadas por la pandemia de Covid-19, han acentuado desigualdades materiales, digitales y relacionales, afectando especialmente a los más vulnerables e incrementando el abandono escolar. Esto ha propiciado una «pedagogía pandémica» que amenaza la capacidad crítica y la conciencia histórica, favoreciendo ignorancia y manipulación. No obstante, el objetivo educativo principal persiste: desarrollar en los estudiantes competencias críticas, cognitivas y transformadoras para formar ciudadanos conscientes, responsables y resistentes a opresiones culturales y políticas.

Palavras-chave: educación, Italia, contexto social, pedagogía, información, conocimiento.

Abstract: The contemporary Italian educational landscape reflects current social, economic, and technological transformations, distinguishing between the "information society" and the "knowledge society." The spread of digital tools, social networks, and the web has democratized access to information but creates an illusion of knowledge without critical interpretation by experts, which transforms data into authentic understanding. The educational system plays a central role in fostering critical thinking and judgment in students, equipping them with tools to analyze, evaluate, and convert information into genuine knowledge. Reflecting with contemporary pedagogues, it reconstructs the value of experience in a pedagogy of complexity that overcomes disciplinary fragmentation and connects knowledge into a global vision. New educational emergencies, exacerbated by the Covid-19 pandemic, have accentuated material, digital, and relational inequalities, particularly affecting the most vulnerable and increasing school dropout rates. This has given rise to a "pandemic pedagogy" that threatens critical capacity and historical awareness, favoring ignorance and manipulation. Nevertheless, the primary educational objective persists: to develop critical, cognitive, and transformative competencies in students to form conscious, responsible citizens resistant to cultural and political oppressions.

Keywords: education, Italy, social context, pedagogy, information, knowledge.

¹ Enrico Bocciolesi · ² Eufrasio Pérez Navío · ³ Elena Moretti

¹ Profesor Titular, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino, Marche, Itália
Doctorado en Pedagogía, Universidad de Jaén

 <https://orcid.org/0000-0002-9282-5899>  enrico.bocciolesi@uniurb.it



² Profesor Titular, Universidad de Jaén, Jaén, Andalucía, España
Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia

 <https://orcid.org/0000-0001-8688-9602>  epnavio@ujaen.es

³ Docente, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Rome, Italia
Maestría en Pedagogía, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

 <https://orcid.org/0009-0001-5114-4798>  em000051@red.ujaen.es

Recibido em 14/01/2026

Aceito em 20/02/2026

Publicado em 28/02/2026

El Panorama Social

El panorama educativo italiano actual se caracteriza por profundas y continuas transformaciones que reflejan los cambios sociales, económicos y tecnológicos de la sociedad contemporánea.

La sociedad actual se define como «basada en el *conocimiento*» (*knowledge-based*) o «de la información» (Comisión Europea, 2017), pero la definición pedagógicamente correcta que le corresponde es «sociedad de la información», ya que es necesario reflexionar sobre el papel que han asumido las herramientas digitales en el enfoque del conocimiento. Las redes sociales, los motores de búsqueda y la web han puesto a disposición de todos información accesible y fácil de interpretar que ha inducido y sigue induciendo a los usuarios a una falsa percepción del conocimiento. La información a la que se tiene acceso solo puede transformarse potencialmente en conocimiento si es leída e interpretada por personas expertas, que la relacionan con otros conocimientos ya adquiridos y la vinculan a estos últimos para que puedan enriquecerlos. Este primer proceso limita en gran medida la cantidad de personas capaces de discriminar, pero sobre todo de comprender y reelaborar un texto. El proceso no se reduce a una simple lectura de la información, ya que esta es el medio para generar conocimiento, pero no es en sí misma conocimiento. De hecho, la información son datos que se han recopilado, organizado y comunicado a la sociedad, mientras que el conocimiento necesita de un sujeto experto para convertirse en tal. Para pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, es necesario que el conocimiento esté disponible y sea accesible de forma universal, y esto no solo puede lograrse mediante la difusión de herramientas tecnológicas.

Sin embargo, este proceso no es tan inmediato, ya que gran parte de la población no tiene acceso a una educación de calidad que le proporcione las herramientas necesarias para encontrar, analizar y evaluar la información y transformarla en conocimiento con capacidad de juicio y un enfoque crítico. Si no se puede hacer esto, la información disponible será exclusivamente una cantidad de datos indistintos que alimentarán la ilusión de poseer conocimientos auténticos, cuando en realidad las elecciones, las ideas y las decisiones se basarán en creencias ingenuas. La ilusión del conocimiento se alimenta de la inmersión en la información a la que se está sometido y lleva así a pensar que se sabe, relegando el valor de los verdaderos expertos a un papel secundario, marginal y sin valor. Esta percepción constituye un grave peligro para el desarrollo de ciudadanos conscientes y responsables en una sociedad que aspira a ser democrática y global, en la que cada vez más se nos pide que nos pronunciemos sobre temas complejos, principalmente de naturaleza científica.

El ciudadano actual, por lo tanto, utiliza a diario una enorme cantidad de conocimientos, producidos por otras personas o instrumentos, sin darse cuenta, pero lo que más debe hacernos reflexionar es que no solo no sabe, sino que ni siquiera sabe que no sabe, lo que alimenta el círculo vicioso de la difusión del conocimiento ingenuo.

El hombre ilusionado con el conocimiento se aísla así en su propia burbuja cultural o ideológica, evita el confronto con personas que sostienen puntos de vista diferentes, asume posiciones claras, aunque no tengan fundamento, de modo que aumenta su ignorancia, enmascarada por la ilusión del conocimiento y confirmada por el grupo al que pertenece. De hecho, el hombre tiende a buscar, aceptar e interpretar las pruebas de manera que favorezcan lo que ya cree, lo que se denomina *sesgo de confirmación* y favorece el conformismo social, la manipulación de las opiniones y la devaluación del punto de vista de los expertos.

La Perspectiva Pedagógica

Para poder frenar este fenómeno creciente y generalizado, el contexto educativo se convierte en el lugar privilegiado para evitar que las personas caigan en estos errores ingenuos, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico frente a una experiencia y reforzar la capacidad de juicio para tomar decisiones personales adecuadas a sus necesidades.

Para apoyar esta idea de la educación, recordamos el pensamiento de John Dewey, que considera la educación como progresista, entendida como una reconstrucción continua de la

experiencia en el tiempo en que se vive; de hecho, la educación nace de la relación entre el individuo y la sociedad y se concreta precisamente en la reconstrucción de la experiencia. (Dewey, 2018). La educación como reconstrucción se convierte, por tanto, en un proceso necesario que identifica la calidad de la experiencia con la reorganización de la misma y la adaptación del individuo al contexto (Dewey, 2018).

Morin identifica en la pedagogía progresiva el enfoque adecuado para comprender y superar la crisis educativa. Las problemáticas emergentes derivan de cuestiones sociales, culturales, económicas y sanitarias que, actualmente, contribuyen y amplifican cuestiones educativas de dificultad y malestar. En el ensayo presente avanzamos hacia una visión que invita a una reflexión más profunda sobre las acciones humanas en un contexto global complejo, donde la simplificación excesiva que se está extendiendo, tal y como propone en la Introducción al pensamiento complejo (Morin, 1984, 1990) del filósofo francés. Por lo tanto, es posible reconocer una mayor corresponsabilidad por la contribución de las herramientas digitales, prestando atención a la responsabilidad epistemológica de los estudiosos en reconocer los límites de su propio conocimiento y las implicaciones de sus teorías (Morin, 2015).

Según Morin, en el centro de la crisis de la enseñanza se encuentra la crisis de la educación y, en el centro de la crisis de la educación, se encuentra el fracaso en la enseñanza de cómo vivir. Esta situación se deriva de la banalización del concepto de conocimiento; no es una herramienta que se pueda utilizar sin conocer su naturaleza, sino que, por el contrario, debe considerarse una necesidad primaria que prepara para afrontar los riesgos permanentes y omnipresentes de error y confusión que pueden invadir la mente humana.

Morin propone una reforma del pensamiento que elimine la fragmentación, la compartimentación y la monodisciplinariedad de la forma de pensar que se construye así en los entornos educativos. El enfoque privilegiado debería centrarse en la conexión entre los conocimientos adquiridos, ya que las situaciones problemáticas nunca están fragmentadas, sino que comprenden diferentes marcos de referencia, en una visión global. La reforma del pensamiento propuesta por Morin tiene por objeto, por tanto, conectar los conocimientos a partir de las capacidades analíticas que el ser humano ha adquirido en los contextos educativos. El pensamiento se vuelve así complejo, integra el marco de referencia de la situación que hay que resolver, analizando sus partes y poniéndolas en diálogo entre sí, tratando de captar en la parte examinada el todo de la situación integral. Para poder hacerlo, la persona debe *aprender a aprender* según los

principios de Morin; es decir, debe aprender separando y reconstruyendo, analizando y sintetizando, considerando los objetos no como mundos independientes, sino como sistemas que se comunican entre sí y con el entorno en el que se encuentran, superando la relación causa-efecto para comprender, en cambio, la reciprocidad interrelacional entre ellos, captando los retos de la complejidad que llegan al hombre desde todos los campos del conocimiento y que construyen la forma de abordar cada reto. La escuela es el lugar privilegiado para enseñar a los alumnos esta forma de organizar el pensamiento, empezando por la escuela primaria, sin pensar que se trata de un enfoque exclusivo para la enseñanza secundaria o universitaria; la interacción sistemática con las disciplinas científicas tradicionales y de nuevo tipo (como la ecología, la cosmología y las ciencias de la Tierra) favorece este innovador proceso mental que estimula el autoexamen, el autoanálisis y la autocrítica para evitar alejar inconscientemente los hechos que influyen en la visión del mundo.

El conocimiento de la condición humana está ausente entre los objetivos de la enseñanza, aunque el ser humano tiene una definición triádica, formada por individuo, especie y sociedad, que son inseparables y se alimentan y construyen mutuamente de manera circular. El hombre es a la vez físico, biológico, psíquico, social, cultural e histórico, mientras que las disciplinas escolares son fragmentarias y, en su mayoría, inconexas, lo que crea una dificultad para unir la complejidad humana. Esta diferencia entre la institución escolar y la sociedad crea una fractura en la comprensión de ambas partes, por lo que la crisis social que se está viviendo no se percibe como tal en los entornos educativos, y viceversa, pensando que se trata de dos situaciones inconexas.

La Crisis de la Educación

El mundo de la educación no es ajeno a la crisis de la civilización que estamos presenciando y que se está concretando en un empobrecimiento de las relaciones jerárquicas familiares, en la pérdida del sentido de pertenencia a la propia nación, en la falta de conciencia de ser parte de la humanidad para caer en el individualismo que exalta el egocentrismo personal, en la aprobación y tolerancia hacia comportamientos inciviles, en la subdivisión de oficinas, servicios y tareas dentro de la misma administración, en la pérdida de valor de los vínculos relacionales entre individuos y en la desmoralización hacia el presente y el futuro.

La palabra crisis siempre se refiere a un sistema y a su organización y denota la necesidad de un cambio multidimensional, todo sistema que no se encuentre en estado de crisis mantiene su propia

estabilidad gracias a regulaciones internas. Si se analiza desde el punto de vista físico un sistema en crisis, se observa que tiende a la desorganización que conduce a la desintegración, porque no tiene autonomía en la gestión de las relaciones internas para permitir un redimensionamiento, mientras que en los sistemas sociales esta desintegración no se produce porque el estado de crisis se ve contrarrestado por fuerzas innovadoras y creativas que tienden a reconstruir el equilibrio.

Es el caso de la crisis de la sociedad actual, que necesita un cambio progresista, una modificación de los equilibrios existentes para equilibrar los recursos internos que ya no están en armonía entre sí (Morin, 2015).

En esta situación, la institución escolar formal debe encontrar su propio marco de sentido y referencia para poder evitar reduccionismos y simplificaciones y comprender la complejidad de la realidad, y esto puede lograrse mediante el diálogo entre las diferentes disciplinas, la interconexión entre las relaciones y los elementos que las componen para comprender un fenómeno en su contexto más amplio, el análisis preciso de la incertidumbre y la no linealidad que caracterizan a los sistemas complejos, pero también la recurrencia en el tiempo de ciertos fenómenos que producen efectos que influyen en los escenarios sociales.

Esta última situación se ha vivido recientemente con la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, que ha acentuado las desigualdades presentes en el tejido social actual, poniendo de manifiesto importantes fragilidades y creando nuevas vulnerabilidades.

Dentro del aparato democrático se ha acentuado la pobreza material y, en consecuencia, la educativa, con dificultades para acceder a los bienes de primera necesidad, mientras que el cierre de las escuelas ha acentuado la brecha digital, ya presente, penalizando a los estudiantes procedentes de familias con bajos ingresos. Aunque la tecnología digital, con la enseñanza a distancia, ha permitido mantener el contacto, aunque sea en línea, con los estudiantes y continuar con las actividades educativas establecidas por los profesores, las desigualdades educativas se han acentuado por la dificultad de algunas familias para encontrar las herramientas digitales adecuadas y poder proporcionar el apoyo necesario a sus hijos. El término «pobreza educativa» se refiere no solo al ámbito relacionado con el aprendizaje disciplinario e interdisciplinario, sino también a la imposibilidad de crecer a nivel emocional y relacional, en la estimulante interacción entre compañeros y con adultos. El distanciamiento social impuesto por la situación contingente ha tenido, de hecho, un impacto negativo en la salud psíquica y física de los estudiantes, aumentando los casos de desregulación emocional, trastornos de ansiedad, depresión, estrés intenso y frustración personal,

y aumentando el aislamiento social entre los adolescentes. Los estudiantes más afectados han sido aquellos con un contexto familiar económica y/o culturalmente desfavorecido y los estudiantes con discapacidad; como consecuencia de esta situación, cinco años después, ha aumentado la tasa de abandono escolar.

Si leemos el análisis de Henry Giroux sobre las consecuencias de la crisis pandémica, vemos que, en Europa y en Italia, la dinámica de enfoque de la situación de emergencia y la aparición de nuevas vulnerabilidades sociales representan, a pequeña escala, lo que ha ocurrido en Estados Unidos, donde se ha pensado más en salvaguardar la economía que en salvar a las personas con dinámicas típicas del neoliberalismo (como, por ejemplo, la progresiva privatización de la sanidad), creando una nueva pedagogía que corresponde a la difusión entre los ciudadanos de acciones de propaganda mediática que fomentan el miedo y la ira social, obstaculizando los proyectos de colectividad y solidaridad (Giroux, 2021).

La Crisis Comunicativa

La sociedad actual también presenta una crisis desde el punto de vista narrativo, al ser una sociedad definida por la información, está dominada por modelos narrativos efímeros que fragmentan el tiempo vivido en una secuencia de momentos cronológicos que carecen de la esencia de la historia de las personas. La experiencia entendida como relato, como continuo temporal personal, es sustituida por gestos narrativos falsos, rápidos e inmediatos, que no requieren una atención profunda y que solo permiten un intercambio frugal de la información que impregna la sociedad, pero que no promueve el aprendizaje ni la reflexión. El lector moderno pasa rápida y repentinamente de una noticia a otra, ha perdido la mirada larga, atenta y reflexiva que permite detenerse en una noticia y comprenderla. La noticia deja espacio a la historia de las personas que la han vivido y que merecen tiempo de reflexión y profundización, suele venir de «lejos» del lector y eso supone que hay que tener tiempo para conocer el contexto de referencia, cosa que en la era moderna no ocurre porque la inmediatez de la información hace perder ese intervalo de separación entre las experiencias contadas y la propia noticia. La información no deja espacio para el relato, porque este tiene una dinámica espacio-temporal que no se adapta a la inmediatez de la recepción de los hechos. El relato, que se basa en la experiencia, necesita tiempos largos y pausados, que perduran en el tiempo, mientras que la información necesita tiempos cortos, rápidos, frugales, sin pausa ni

reflexión, porque, en esta óptica distorsionada, lo que realmente tiene valor es la cantidad de lo que se almacena, no la calidad de lo que se quiere aprender. Este enfoque neoliberal desplaza la atención de la realidad a la información que representa la realidad, que, muchas veces, está distorsionada y es una acumulación de datos más que un relato de hechos (Han, 2025).

Giroux identifica en este sistema emergente, modificado por los acontecimientos contingentes, una verdadera nueva pedagogía, que se desarrolla a partir del contexto social e invade también el mundo de la educación; así se ha desarrollado una pedagogía pandémica, que no reconoce a los seres humanos como sujetos históricos capaces de comprender y cambiar el mundo, sino que les quita la capacidad de comprensión crítica que les serviría para orientar su existencia y desarrollar capacidades para actuar, transformarse y emanciparse. Esta acción pedagógica se lleva a cabo con la difusión de la ignorancia entre la población: partiendo de la política, se difunde la ausencia de conocimiento hasta llegar al rechazo voluntario del saber por parte del ciudadano inconsciente. De hecho, las formas más importantes de dominio son culturales, intelectuales y pedagógicas, y utilizan las armas de la fe y la persuasión para destruir el conocimiento, los valores y la identidad.

Esta emergencia por la pandemia de Covid-19 ha generado no solo una crisis política, sino también una crisis de ideas que se han alimentado a sí mismas. El sistema social ha estado guiado por el mercado, que ha valorado el beneficio por encima de las necesidades humanas. El cambio necesario para reorganizar el equilibrio de la sociedad en función de los valores humanos se basa en un movimiento de resistencia que debe ir más allá de la modificación del sistema actual para actuar sobre las raíces políticas y económicas, promoviendo así un nuevo paradigma de la sociedad. Esto lleva a intentar pasar de una sociedad basada en la supervivencia del más fuerte a una sociedad que capta y satisface las necesidades humanas.

Un Antídoto Contra la Propagación de la Ignorancia

En oposición a esta pedagogía pandémica, existe la pedagogía crítica, que trabaja para establecer relaciones y vínculos simbólicos con el mundo, convirtiéndose así en su antídoto, y que se considera una forma de educación popular, conciencia histórica y testimonio moral.

La educación es el centro de este nudo de unión entre las diferentes perspectivas que han surgido de la sociedad neoliberal, debe afrontar e intentar cambiar la conciencia de las personas que tienen un enfoque contradictorio con respecto al poder, la igualdad, la identidad, la ciudadanía y

otras cuestiones centrales inherentes a la esfera política de los países. El desarrollo de la conciencia colectiva permite contrarrestar la banalidad de la cultura de la inmediatez, la superficialidad y la frivolidad que alimenta la difusión del conocimiento ingenuo y las creencias populares.

Así surge en Estados Unidos, a finales de los años setenta, un movimiento pedagógico denominado Pedagogía Crítica que se inspira en la pedagogía de Freire y en la revolución activa de Gramsci, y que tiende a superar la idea educativa de reproducción de contenidos para desarrollar, en cambio, el sentido de la transformación y la resistencia a las opresiones con capacidades críticas y competencias cognitivas, que se forman con el desarrollo de la persona en la historia y en los movimientos culturales de la época en que vive. La idea de esta Pedagogía Crítica deriva de la identificación de las desigualdades dentro de los sistemas de poder, de la identificación de los entornos educativos como un lugar privilegiado para intentar construir alternativas a las lógicas de los gobiernos existentes que sean creíbles, viables y sostenibles, apostando por *la alfabetización crítica*, la formación del profesorado, las políticas escolares y las reformas escolares. La pedagogía está vinculada al cambio social y a la política del país; en consecuencia, el aprendizaje se ve influido por las experiencias que viven los estudiantes y los hechos históricos en los que están inmersos. Identifica como principios fundamentales de esta pedagogía el diálogo entre el estudiante y el docente para crear una conexión entre la experiencia vivida, la reflexión y la acción crítica de cambio que produce la conquista del empoderamiento por parte de ambos actores de la acción educativa para reflexionar sobre los puntos críticos de la sociedad actual, como el reconocimiento de las diferencias, la pobreza, el racismo, el hambre, la guerra, el abuso y el maltrato. Por lo tanto, se reflexiona a través de la ideología, que se considera la herramienta pedagógica utilizada para identificar la cultura dominante en la escuela y analizar las contradicciones entre esta y las experiencias vividas por los estudiantes. Se convierte así en la herramienta que permite a los profesores realizar un análisis reflexivo de sus propias prácticas educativas y ver si la ideología dominante las influye (Pérez Navio & Bocciolesi, 2018). Otros elementos fundamentales son la teoría de la resistencia, que intenta explicar las complejas dinámicas internas de los sistemas educativos que conducen al fracaso de los estudiantes, y la obra de la contrahegemonía, que da voz a quienes han quedado al margen de las instituciones públicas valorizando sus experiencias (Giroux, 2021).

Además, la sociedad actual se basa en la competencia, en el capitalismo que induce al hombre, al ciudadano, al estudiante, a destacar a través de símbolos sociales de poder, tanto en la política como en las relaciones cotidianas entre las personas.

Varios autores, filósofos y pedagogos han analizado las relaciones existentes en la sociedad y han puesto de relieve diversos aspectos de debilidad de la sociedad democrática que no permiten favorecer la ciudadanía global.

Ivan Illich, en su libro *Elogio de la bicicleta*, critica radicalmente los hábitos del hombre, como el uso incontrolado del automóvil, que ya no es un medio de transporte, sino un símbolo de poder social: una persona es socialmente relevante en proporción al tamaño de su coche y a la velocidad que alcanza. El hombre se convierte en esclavo de su coche y lo utiliza aunque ralentice los desplazamientos, contamine, consuma combustible y, por lo tanto, le haga gastar dinero, y no consigue liberarse de esta mentalidad de la sociedad, aunque no le aporte ningún beneficio.

En la sociedad actual, la velocidad y el tamaño del automóvil son más importantes que el uso que se le da, y el hombre es esclavo de él porque a través de él detenta el poder social, compite con los demás mediante un objeto simbólico, que en la vida cotidiana de la ciudad podría ser incluso superfluo (Illich, 2006).

Sin embargo, Illich lanza una provocación e identifica en la escuela la causa de la repetición en la sociedad de este comportamiento competitivo que limita las relaciones sociales y comunitarias, que no promueve una educación centrada en el hombre y sus necesidades, sino que incluso manipula a las personas hacia el desarrollo exclusivo de la economía del Estado y la define como un instrumento de control social. Según Illich, la escuela no promueve la igualdad entre los individuos valorando su potencial, sino que se considera una agencia que uniformiza y homologa a las personas que terminan sus estudios y hace aflorar las diferencias sociales, en lugar de permitir que todos construyan una identidad social. Propone así una sociedad convivial desescolarizada en la que las personas no son catalogadas en función de la política y la economía, sino que se convierte en el lugar privilegiado para desarrollar la autonomía y la creatividad individuales, liberarse de las convenciones y no verse limitadas o influenciadas por dinámicas opresivas (Illich, 2019).

De hecho, Europa está impregnada de esta concepción de matriz neoliberal que considera la educación como un instrumento funcional al mercado y a la economía en un paradigma de capital humano, en el que las agencias educativas deben formar ciudadanos preparados y competentes para triunfar en los retos del mercado mundial. Esta concepción no tiene en cuenta el fin último del aspecto educativo, el declarado por Amarthia Sen y Martha Nussbaum, es decir, el paradigma del desarrollo humano que devuelve la centralidad al ser humano, valorando la adquisición de libertades personales sustanciales y no el banal aumento del PIB del país (Nussbaum, 2012).

La idea europea sobre el futuro de la formación (de la educación y la instrucción) se orienta, por tanto, hacia el mercado, que se considera el promotor de dicha formación y que se convierte en la herramienta de las personas para adquirir las mejores competencias que les permitirán afrontar los retos del mundo económico. La formación se considera así también como un autoaprendizaje, en el que el sujeto es responsable y promotor de la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias para enriquecer su bagaje cultural y profesional. Las directrices generadas por Europa se inclinan inexorablemente hacia la dirección económica en detrimento de la personal y la democrática, pero devolviendo al individuo la responsabilidad de su propia formación. En el pasado, en una sociedad democrática, la responsabilidad de la formación recaía en el Estado, que la promovía, diseñaba oportunidades y proporcionaba recursos, mientras que ahora la sociedad neoliberal hace creer al ciudadano que puede decidir sobre las acciones de su propia formación, cuando en realidad los objetivos que debe alcanzar los decide el propio Estado. El Estado desempeña una función de supervisión y otorga premios y méritos a los sistemas que mejor funcionan, con un protocolo de gobernanza compartida.

La sociedad actual está además impregnada por el uso, en todos los contextos y ámbitos operativos, de herramientas digitales que se consideran un recurso o un peligro en función del usuario y del fin para el que se utilizan. Estas herramientas han transformado la sociedad y siguen remodelándola con las novedades que se introducen periódicamente. Este acceso incontrolado pero ilimitado a la información, como hemos visto, está haciendo que las personas creen cada vez más que poseen el conocimiento y les autoriza a participar e intervenir en debates públicos, incluso sin la posibilidad de aportar una contribución científicamente relevante; cada vez está más extendido el uso de plataformas sociales destinadas a la divulgación de contenidos que, a los ojos de los jóvenes, corresponden a la verdad. Los jóvenes, nacidos después del año 2000, además de ser a veces ingenuos ante las noticias falsas que circulan por la red, aceptan lo que se difunde como verdadero y fiable, perdiendo el contacto con el saber sabio que corresponde al verdadero conocimiento. El uso desmesurado de ciertas plataformas, aunque ha sido una importante oportunidad de contacto y comparación durante la pandemia de Covid-19, ha creado y sigue creando adicción; cada vez se observa más la limitación de la participación activa y la inclusión en el contexto social por parte de los jóvenes que pasan muchas horas al día conectados a Internet a través del uso de dispositivos digitales, en sus casas, o incluso encerrados en sus habitaciones, pensando que están en compañía de amigos y conocidos reales.

La introducción de sistemas basados en la inteligencia artificial está contribuyendo aún más a la percepción de las personas de que pueden interpretar y conocer cualquier tema que busquen en la web o que generen al consultar protocolos de IA.

Sin embargo, la IA no puede percibirse como un sustituto de la inteligencia humana, ya que para comprender plenamente el significado de un discurso o una necesidad concreta es necesario compartir todo un mundo social portador de cultura, valores y conocimientos. El mundo social también conlleva el intercambio de creencias que derivan del sentido común, de la pertenencia al contexto y del intercambio de sus contenidos específicos, algo que la IA no puede llevar a cabo (Baldacci, 2024).

El reto de la sociedad actual pasa por el desarrollo de la conciencia, sobre todo en el sentido ético, de un uso adecuado de las herramientas disponibles. Este objetivo se alcanza si este cambio se apoya en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias relacionados con los dispositivos que se van a utilizar y la información que se va a buscar o las actividades que se van a realizar.

La Acción en los Contextos Educativos

El contexto educativo actual está, obviamente, moldeado por las características del contexto social y fuertemente influenciado por la crisis neoliberal en curso. Los recortes económicos que han llevado a cabo los gobiernos en los últimos tiempos también han afectado al mundo de la educación, poniendo de relieve los problemas sociales internos del marco de la educación formal.

La escuela debería mantener, incluso en este momento histórico, su papel de sujeto cultural, ya que la práctica educativa no actúa en la individualidad, sino que es una práctica social que se constituye en la comunidad educativa. La comunidad educativa comprende a todos los sujetos responsables de la acción educativa, que juntos ejercen la forma más elevada de pensamiento, el reflexivo, que transforma la educación independientemente de los poderes políticos dominantes en la concepción del desarrollo humano, de la libertad sustancial de las personas y de la educación entendida como proceso social.

No hay que entender el contexto educativo como un producto histórico que ejerce una acción coercitiva sobre las nuevas generaciones, sino que se adapta de manera dinámica al contexto en el que se desarrolla la acción educativa y forma al estudiante y a la estudiante sin condicionamientos

dictados por los precursores históricos y políticos. La coacción se convierte en persuasión y consenso, como sugiere Gramsci, y conduce a una escuela verdaderamente democrática solo cuando todos son formados como líderes potenciales, para evitar caer en el reduccionismo del pensamiento de las clases subordinadas.

La ideología neoliberal ha identificado en los contextos de la educación formal dos tareas principales que se entrecruzan: la primera identifica la escuela como una fábrica de capital humano que proporciona conocimientos y competencias para ser competitivos, y la segunda tarea identificada a cargo de la escuela, que se deriva de la anterior, es que dichos conocimientos y competencias tienen como único objetivo el éxito social. Obviamente, este enfoque no tiene en cuenta la dimensión de la formación de los futuros ciudadanos, ya que se centra exclusivamente en la producción, considerando al hombre y a la mujer solo en una única dimensión, absolutizando el valor de la competencia y sin tener en cuenta los valores de la cooperación y la solidaridad. Gramsci identifica la solución a este problema de los contextos educativos actuales con la promoción del pensamiento crítico hacia el sentido común que domina no solo a los estudiantes, sino también a los educadores. La pedagogía asume, por tanto, el valor de desarrollar la crítica hacia las lógicas educativas neoliberales para evitar la homologación del estudiante y del docente (Baldacci, 2019).

Si se analizan las consecuencias del neoliberalismo en el contexto educativo, se observa la pérdida de sociabilidad en los estudiantes, el cierre de escuelas, la digitalización forzada de las metodologías educativas, pero, sobre todo, el aumento de las desigualdades y el aumento de los problemas de acceso al sistema público de salud y al transporte público. Llegamos así a la reflexión de que la pandemia ha puesto de manifiesto el fracaso de la política neoliberal en relación con los servicios esenciales para la comunidad, sacando a la luz el verdadero objetivo político, que se concreta en el aumento del capital del Estado en detrimento de los ciudadanos.

El contexto escolar actual está repleto de nuevas demandas educativas que se identifican más como emergencias porque desafían los equilibrios existentes con la intención de recrear otros nuevos adecuados al contexto social y al crecimiento de la identidad de los estudiantes y adolescentes. En los escenarios educativos, los profesores perciben cada vez más un cambio significativo en los estudiantes. Las razones hay que buscarlas en las nuevas pobrezas educativas, en las transformaciones tecnológicas, en las cuestiones relacionadas con la inclusión y la multiculturalidad, que se identifican como las nuevas emergencias educativas. Durante el confinamiento por la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, se acentuó la pobreza económica existente en el

país, lo que penalizó a los estudiantes en lo que respecta a los dispositivos digitales que deben utilizar en la enseñanza a distancia y al acceso a la red, limitando así sus posibilidades de acceder a la educación escolar. El término «pobreza educativa», acuñado por organizaciones no gubernamentales como Save The Children en 2014, se refiere tanto al estudiante excluido de la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para vivir en un mundo basado en la economía, la rapidez y la innovación, como al estudiante limitado en su crecimiento desde el punto de vista emocional, es decir, privado de comprender, de ser, de convivir y de conocer el mundo.

Al pensar en el período de la pandemia de Covid-19, se pone inmediatamente de relieve la emergencia social más relevante, el aislamiento entre las personas y, en consecuencia, entre los estudiantes, que ha acentuado la emergencia adolescente de refugiarse en su propio entorno y en su propia individualidad, sin conseguir construir una identidad adecuada para la sociedad. Los adultos también han vivido esta situación limitante, lo que ha aumentado la imposibilidad de salir de su papel social y de su condición de desventaja. Las personas que más han sufrido este efecto pandémico han sido las económicamente desfavorecidas, que no han podido suplir la falta de contacto humano con herramientas digitales y una conexión adecuada a la red. La pobreza económica y la pobreza educativa se han alimentado mutuamente, obstaculizando el desarrollo humano ya definido por Nussbaum. El papel del pedagogo debe ser, de hecho, no compadecerse ni hacer análisis psicológicos de las situaciones, sino encontrar y promover una dirección de desarrollo y crecimiento. La pedagogía es, de hecho, una ciencia que observa experiencias y fenómenos con una mirada creativa para hacer florecer talentos y capacidades.

Otra emergencia educativa se identifica en la revolución tecnológica y digital. El propio concepto de nativos digitales, acuñado por Prensky en 2001, ha sido superado por él mismo con la nueva definición de sabiduría digital, ya que no es seguro que una persona nacida después del año 2000 sepa utilizar la tecnología con competencia, una competencia que es transversal con respecto a la edad y no depende del uso masivo de esta última. Un estudiante del nuevo milenio estará claramente más familiarizado con la tecnología, pero a menudo no con aquellas que son útiles para activar procesos de aprendizaje (Vayola, 2016).

La escuela es la agencia educativa que puede ayudar a recrear continuamente (dados los rápidos y sustanciales cambios de la tecnología) el equilibrio necesario entre el creciente poder de la tecnología y las competencias y el sentido común con que las personas pueden hacer uso de ella.

Los sistemas informáticos están sustituyendo gradualmente algunos aspectos repetitivos y procedimentales de la vida cotidiana, que antes realizaban las personas, como las búsquedas, los vídeos de recuerdo, los lugares favoritos, y los jóvenes están perdiendo progresivamente las capacidades humanas relacionadas con estas facultades de elección, creando una verdadera esclavitud hacia los dispositivos digitales.

Los profesores tienen la tarea de transformar la revolución tecnológica en un recurso de aprendizaje, evitando dar a los jóvenes más información (porque ya la encuentran en la red y están inmersos en una importante cantidad de información que no pueden interpretar) y estimulándolos a utilizar el pensamiento crítico y la capacidad de juicio para seleccionar, distinguir e interpretar la información y convertirla así en conocimiento.

De este modo, los procesos de aprendizaje se llevan a cabo valorizando las herramientas disponibles y accesibles para todos y, en consecuencia, se estimula un uso consciente y responsable de la temida innovación tecnológica. Esto permite adquirir aquellas competencias digitales que permiten interpretar la revolución tecnológica como algo funcional para el aprendizaje, no como un obstáculo, y, por transformarla lo tanto, de una emergencia educativa a una oportunidad de crecimiento para la sociedad. De hecho, la tarea de la escuela es formar ciudadanos que tengan las competencias necesarias para vivir en el mundo actual, con las herramientas de que dispone, y que sepan tomar decisiones conscientes para no quedar excluidos. Los problemas a los que nos enfrentamos a diario son cada vez más complejos y la capacidad crítica, que debería desarrollarse en los contextos educativos, permite encontrar no una solución, sino la mejor solución para esa situación concreta.

El enfoque razonado de las tecnologías favorece además el desarrollo de habilidades relacionadas con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ya que potencia diferentes tipos de inteligencias que en la vida cotidiana cooperan entre sí y que, en su mayoría, son invisibles por separado (Gardner, 1987).

Esta actitud crítica resulta esencial para desarrollar la capacidad de situar la información, obtenida en la red y accesible a todos, en un contexto más amplio que el de la propia vida cotidiana, construyendo así una visión de carácter universal. El encuentro con este aspecto mundial permite desarrollar una flexibilidad mental que favorece la comprensión de los equilibrios derivados de los contextos específicos individuales que garantizan el progreso en el paradigma individual.

La última emergencia educativa se identifica en el aspecto inclusivo de los contextos formales de educación, que no se dirige exclusivamente a la acogida de niños con discapacidad, sino que también incluye la inclusión de diferentes culturas de origen. Los contextos educativos actuales son cada vez más heterogéneos desde el punto de vista de los orígenes y las competencias iniciales.

La cultura de la inclusión se entiende como la valorización de todas las características y diferencias de las personas que frecuentan estos contextos para acostumbrarlas a ser ciudadanos del mundo con una perspectiva de respeto y responsabilidad hacia los demás, independientemente de sus peculiaridades.

Conclusiones

Dado que la tarea principal de la escuela es precisamente la realización de la persona desde el punto de vista de los conocimientos, las habilidades, las competencias, la autodeterminación, las capacidades sociales y relacionales, es decir, el desarrollo de las libertades sustanciales, el aspecto inclusivo como acogida de cada individualidad es un enriquecimiento importante para todos los actores del contexto escolar.

Como expusieron López-Gómez, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, durante el seminario de formación «Retos y propuestas para la escuela contemporánea. Una mirada internacional», celebrado en Rimini el 3 de diciembre de 2024, la escuela contemporánea está atravesando un momento difícil a la hora de identificar lo que es fundamental para el desarrollo de los alumnos sin sufrir las influencias políticas y sociales, sino adaptándose a ellas para poder acoger a todos con sus propias diversidades. Los estudiantes viven con ansiedad por su futuro, perciben por parte de los profesores y del sistema escolar la errónea importancia de estar a la altura y siempre al ritmo adecuado con las exigencias que se les imponen y, en consecuencia, viven con el miedo de quedarse atrás en aspectos en los que, en realidad, no es necesario estar adelantados. La percepción de los estudiantes que se enfrentan a diario a la realidad educativa no es la misma que la de los profesores que trabajan en ella y, mientras la escuela intenta recrear este equilibrio, llena el horario de los estudiantes con actividades y proyectos (a veces solo de relleno y no fundamentales), acentuando esta brecha en la adquisición de contenidos que aumenta la ansiedad y la sensación de insuficiencia de los estudiantes. Esta presión social estimula a profesores y alumnos a alcanzar rápidamente objetivos educativos que no garantizan un aprendizaje duradero y

funcional, induciendo al error de pensar que un aprendizaje precoz es mejor y permite entrar antes en el mundo laboral.

De este modo, los alumnos pierden el valor del aprendizaje a través del juego, que aporta beneficios tanto didácticos como sociales; de hecho, el desarrollo social y emocional de los alumnos se ve comprometido por estas dinámicas competitivas y vinculadas exclusivamente al mundo económico, en detrimento del desarrollo humano. Si se lleva al estudiante a una sobrecarga cognitiva, se obtiene el efecto contrario al deseado, disminuye la motivación y el interés por el aprendizaje, las actividades se vuelven sedentarias y solitarias (no solo por la inclusión de las disciplinas STEM en el plan de estudios), sino por la pérdida progresiva de la dinámica educativa.

Los momentos de intercambio con las familias, en los que se recogen las dificultades que perciben los estudiantes, permitirían enriquecer el plan de estudios con actividades didácticas relacionales y emocionales que devolverían a la escuela su tarea original de desarrollo humano.

La escuela actual sigue viviendo en la diferenciación entre equidad y excelencia, como subrayan Lopez-Gomez, lo que a menudo produce el efecto contrario: en lugar de promover la integración, se acentúan las diferencias que generan desventajas sociales y culturales.

Se necesitan medidas concretas para superar este concepto preconcebido que limita la acción educativa. Sin duda, sería útil privilegiar los momentos de formación, reflexión y debate entre los profesores para remodelar el aprendizaje en referencia a la equidad y la excelencia, favoreciendo la inclusión que, si se aplica, también aumenta la excelencia de los alumnos, ya que se involucran más en su entorno y saben afrontar con mayor competencia las diversidades del mundo real. El análisis de los datos podría servir para identificar las áreas que necesitan un mayor estudio y, para suplir las dificultades surgidas, se podrían enriquecer las actividades curriculares con otras extracurriculares, accesibles a todos con los recursos disponibles en las escuelas.

Hoy en día, la educación debe responder a los retos de la globalización, la digitalización y las nuevas necesidades pedagógicas para garantizar una formación inclusiva, innovadora y orientada al futuro.

Bibliografía

- Baldacci, M. (2024). Inteligencia artificial y antropología pedagógica: Reflexiones preliminares. *Investigaciones pedagógicas*, 58(232-233), 24-26.
- Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M. C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Por una idea de profesor. *Pedagogía más didáctica*, 9(2), 30-50.
- Baldacci, M. (2019). *La escuela en la encrucijada: ¿Mercado o democracia?* FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2018). *Democracia y educación*. Anicia.
- Comisión Europea. (2017). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication>
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Feltrinelli.
- Giroux, H. A. (2021). *Race, politics and pandemic pedagogy: Education in a time of crisis*. Bloomsbury.
- Han, B.C. (2025). *La crisis de la narración: Información, política y vida cotidiana* (A. Canzonieri, Trad.). Einaudi.
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società*. Mimesis Edizioni.
- Illich, I. (2006). *Elogio de la bicicleta*. Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1984). *Ciencia y conciencia de la complejidad: Intercambios con Edgar Morin*. Librairie de l'Université.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Liberarse de la dictadura del PIB*. Il Mulino.
- Pérez Navío, E., & Bocciolesi, E. (2018). Las problemáticas contemporáneas del aprendizaje crítico. Perspectivas de desarrollo. *Pedagogia più Didattica*, 4(1), 1-6.
- Vayola, P. (2016). Los riesgos y oportunidades de lo digital en la escuela: Puntos de reflexión para diseñar la formación del profesorado. *Form@re, Revista abierta para la formación en red*, 16(2), 180-193.



Shadowban, Silenciamento e Exclusão Algorítmica

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumo: Neste artigo exploramos o *shadowban* enquanto processo de silenciamento algorítmico como forma contemporânea de controle de corpos nas redes sociais, comparando-o à lenda racista do *Negão da Macaúba*, que estigmatizava homens periféricos negros. Analisamos como algoritmos opacos restringem visibilidade de perfis dissidentes sem notificação, perpetuando desigualdades raciais, de gênero e de classe. Baseado no caso judicial de Ferréz (2022), que obteve reconhecimento do *shadowban* no Instagram por violação ao Código de Defesa do Consumidor e Marco Civil da Internet, discutimos conceitos como sociedade do espetáculo (Debord, 1997), capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021), racismo algorítmico (Noble, 2018; Silva, 2023, 2025), câmaras de eco (Cinelli et al., 2021) e hiperexposição (Han, 2017). Criticamos a opacidade das Big Techs, governança digital globalizada e limites da judicialização. Propomos, assim, transparência radical por meio de auditorias independentes, regulação anticolonial através de infraestrutura local, reparação por vieses e pedagogias críticas visando ao letramento contra-vigilância. Concluímos que combater o *shadowban* exige resistência coletiva para democratizar a visibilidade digital, rompendo hierarquias coloniais e transformando plataformas em arenas plurais.

Palavras-chave: silenciamento, *shadowban*, algoritmização da vida, exclusão social.

Abstract: We explore shadowban in this article as an algorithmic silencing process which is a contemporary form of body control on social media when compared to the racist legend of the “Negão da Macaúba”, aimed at stigmatising peripheral Black men. We analyse how opaque algorithms restrict the visibility of dissident profiles without notification, perpetuating racial, gender, and class inequalities. Drawing on the Ferréz judicial case (2022), which recognised shadowban on Instagram as a violation of the Consumer Defense Code and the Internet Civil Framework, we discuss concepts such as the society of the spectacle (Debord, 1997), surveillance capitalism (Zuboff, 2021), algorithmic racism (Noble, 2018; Silva, 2023, 2025), echo chambers (Cinelli et al., 2021), and hyper-exposure (Han, 2017). We critique the opacity of Big Techs, globalised digital governance, and the limits of judicialisation. We thus propose radical transparency through independent audits, anticolonial regulation via local infrastructure and bias reparations, and critical pedagogies aimed at counter-surveillance literacy. We conclude that combating shadowban demands collective resistance to democratise digital visibility, breaking colonial hierarchies and transforming platforms into plural arenas

Keywords: silencing, shadowban, algorithmicisation of life, social exclusion.

¹ Rubens Lacerda de Sá · ² Ricardo Medeiros Priuli

¹ Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

<https://orcid.org/0000-0003-2555-0079> rubens.sa@unifesp.br

² Produtor Audiovisual, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Mestrado em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0003-3318-5294> ricardopriuli@ifsp.edu.br

Recebido em 23/12/2026

Aceito em 20/02/2026

Publicado em 28/02/2026



Introdução

The workings of content moderation at most social media platforms are shockingly opaque, and not by accident. The labor, the criteria, and the outcomes are almost entirely kept from the public. On some platforms, content disappears without explanation and rules change with notification; when platforms do respond publicly regarding controversial decisions, their statements are often short on detail and rarely articulate a larger philosophy (Gillespie, 2018, p.199).

Nas sombras do antigo bairro Macaúba, em Teresina, Piauí, dos anos 1980, circulava o terror do Negão da Macaúba, que se referia a uma figura espectral, negro como a noite ou untado de graxa para fundir-se à escuridão e que, segundo essa lenda urbana e folclórica, racista e machista, atacava mulheres sozinhas sem deixar rastro visível. Embora pareça redundante dizer, vale ressaltar que essa lenda objetivava estigmatizar homens periféricos e negros como monstros potenciais e assegurar a manutenção da lógica de subjugar a figura da mulher ao medo.

Popularizado pelo bordão radial, “*Pede a Deus, neném, que te livre do Negão da Macaúba*”, citado pela primeira vez por um radialista da época, o jornalista Luís Borges, essa lenda e seu mito não eram mero folclore, pois servia como controle social racista e machista, silenciando a independência feminina nascente e racializando o medo em um território de carvoeiros e pessoas marginalizadas, onde a polícia prendia suspeitos inocentes sem deter os crimes supostamente praticados.

Atualmente, ressignificado no Bloco do Negão da Macaúba, uma agremiação carnavalesca que desfila na zona Sul da cidade e que, desde sua criação em 2011, trabalha para transformar essa lenda urbana dos anos 80 em uma celebração cultural. No bloco, há uma tentativa de resgatar e ressignificar a lenda ao promover um carnaval de rua focado na valorização da cultura local e na diversidade. Para os integrantes do bloco, o ser das sombras revela como lendas constroem invisibilidades seletivas, a saber, o apagamento que não mata o corpo, mas dissolve a presença social, convertendo vozes dissidentes em rumores aterrorizantes.

Na contemporaneidade, o *shadowban*¹ atualiza esse terrível arquétipo folclórico-periférico racista e machista na lógica digital. Assim, como o Negão da Macaúba se esconde nas sombras sem

¹ *Shadowban* ou *stealth ban*, em inglês, designa a prática deliberada e não notificada de redução do alcance ou visibilidade de conteúdos ou perfis em plataformas digitais, realizada por algoritmos de moderação, ranqueamento ou penalização automática, sem suspensão explícita da conta. *Shadowban* difere de banimentos tradicionais por sua opacidade e seletividade (Gillespie, 2018).

corpo ou prova, algoritmos opacos restringem o alcance de perfis periféricos e racializados (Debord, 1997; Zuboff, 2021). Esses algoritmos modulam visibilidade sem notificação, sob pretexto da chamada integridade da plataforma. Portanto, é providencial, neste artigo, articularmos a sociedade do espetáculo (Debord, 1997), o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021), o racismo algorítmico (Noble, 2018; Silva, 2023, 2025) e a economia da atenção (Han, 2017), dentre outros, para desvelar como as *Big Techs* perpetuam hierarquias coloniais em *feeds* ranqueados, ao mesmo tempo em que propomos transparência radical, regulação anticolonial e uma postura crítica² que, em somatória, podem atuar como contramitos de resistência.

Por conseguinte, este artigo parte dessa problemática para investigar como a opacidade algorítmica das redes sociais consolida um novo regime de poder, no qual a visibilidade se torna uma mercadoria escassa e a exclusão digital reproduz desigualdades estruturais. Articulando a obra dos pensadores ora mencionados, pretendemos considerar três dimensões analíticas. Primeiro, a mercantilização da atenção e a alienação hiperconectada, onde a vigilância sustenta um mercado de dados que monetiza corpos e subjetividades. Segundo, a reificação digital de hierarquias sociais, evidenciada no silenciamento seletivo de vozes racializadas, marginalizadas e periféricas. E, terceiro, mas não menos importante, a governança corporativa da esfera pública, marcada pela opacidade tecnológica e pela soberania das *Big Techs* sobre os fluxos informacionais.

Ao explorar essas dimensões, envidaremos esforços neste artigo não apenas para desnaturalizar a suposta neutralidade dos algoritmos, mas também visamos ao tensionamento do paradoxo central da era digital, *i.e.* a promessa de democratização da voz, confrontada com a realidade de um panóptico algorítmico que redefine quem pode ser visto, ouvido e, por conseguinte, considerado relevante.

Metodologicamente, articularemos neste artigo uma incursão por algumas obras atinentes ao tema e ilustrando-as com casos empíricos documentados. A seleção teórica privilegiou autores que abordam a intersecção entre tecnologia, poder e desigualdade, *e.g.* Debord, Zuboff, Noble e Silva, complementados por estudos empíricos sobre algoritmos e moderação de conteúdo. Um exemplo disso é o caso Ferréz, considerado um avatar moderno, e que operará neste artigo como incidente crítico. Por incidente crítico nos referimos a qualquer observação direta de comportamento humano, completo em si mesmo, autônomo e circunscrito, com relevância excepcional positiva ou negativa,

² A atitude crítica aqui concebida é um *ethos* político-ético-prático multidimensional, que integra análise radical, responsabilidade relacional e ação inventiva para subverter poderes opressivos, transcendendo a denúncia superficial ou análise reducionista em prol da invenção de mundos alternativos como motor de liberdade e equidade (ver Sá, 2026).

que possibilita inferências e projeções acerca do agente envolvido, funcionando como fundamento para análise qualitativa, reconhecimento de padrões emergentes e construção teórica indutiva (Flanagan, 1954; Glaser & Strauss, 1967; Seccato, 2020). No contexto do *shadowban*, objeto deste artigo, o incidente crítico corresponde a episódios concretos de redução súbita e inexplicada de visibilidade digital, cujas circunstâncias, ações e consequências revelam dinâmicas sistêmicas e opacas de regulação algorítmica.

Nou swete tout moun yon lekti ki enteresan men ki pouse yo reflechi!

***Shadowban* — Narrativa do Caso Ferréz**

Em outubro de 2022, o escritor Ferréz, um ícone da periferia paulistana e expoente central da literatura marginal, alcançou uma vitória judicial inédita no Brasil, a saber, o reconhecimento formal do *shadowban* aplicado ao seu perfil na rede social Instagram³. Longe de se tratar de um episódio isolado, esse caso ilumina uma dinâmica sistêmica inerente às plataformas digitais, na qual algoritmos funcionam como agentes sutis e silenciosos de controle social. Eles modulam seletivamente a visibilidade de conteúdos, apagando dissidências críticas sob as vestes da lógica espetacular (Debord, 1997) e do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021). O *shadowban* revela-se, assim, uma prática particularmente insidiosa e discreta, pois restringe a circulação de postagens sem qualquer notificação ao usuário afetado, reduzindo drasticamente o alcance de suas publicações de modo não oficial. Trata-se, portanto, não de um mero acidente técnico, mas de um autêntico dispositivo político-social que reconfigura a própria esfera pública digital, transformando a liberdade de expressão em simulacro regulado por interesses mercadológicos e por hierarquias sociais profundamente enraizadas na sociedade.

Para conferir maior concretude a essa narrativa, examinemos em detalhes o caso Ferréz à luz das obras mobilizadas neste ensaio, que eleva o *shadowban* da abstração conceitual ao terreno concreto da disputa política e legal. Na ação movida contra o Instagram, o autor requereu o reconhecimento judicial de que a queda abrupta no alcance de suas publicações constituía uma restrição indevida e arbitrária de visibilidade. Pleiteou, ainda, a restauração imediata do engajamento prévio e indenização pelos danos morais e materiais resultantes da limitação algorítmica, que

³ TJSP. (2022). *Ferréz vs. Meta Platforms Inc. (Instagram)*. 22ª Vara Cível de São Paulo.

comprometeu não apenas sua atuação profissional como escritor e comunicador, mas também sua militância cultural e periférica.

A decisão judicial proferida foi pioneira no ordenamento brasileiro uma vez que reconheceu a materialidade de práticas equivalentes ao *shadowban* e qualificou a relação entre usuário e plataforma como contratual consumerista. Aplicou-se, nesse sentido, os princípios basilares do Código de Defesa do Consumidor (Brasil, 1990) e do Marco Civil da Internet (Brasil, 2014), com ênfase no dever de informação clara, na exigência de transparência dos critérios de moderação de conteúdo e na proibição de interrupções unilaterais e imotivadas de serviços vitais tanto para a atividade econômica quanto para a disseminação de informações de interesse público.

A defesa apresentada pelo Instagram buscou, por sua vez, reinterpretar o episódio como aplicação rotineira e legítima de seus termos de uso. A plataforma alegou dispor de ampla liberdade para gerenciar o alcance de conteúdos com fundamento em parâmetros internos de segurança, preservação da integridade da rede e prevenção de violações presumidas, sem que tais medidas configurassem censura ou afronta a direitos fundamentais. Reforçou a tese de que não existiria *shadowban* em sentido jurídico estrito, mas sim meros ajustes dinâmicos nos algoritmos, que são inerentes ao seu modelo de negócios e resguardados por sigilo empresarial, de sorte que o Poder Judiciário não teria legitimidade para interferir na engenharia proprietária da plataforma. A sentença, todavia, refutou veementemente essa narrativa. Determinou que, ao impactarem decisivamente a visibilidade de um trabalhador da cultura e comunicador público, tais pretensos ajustes extrapolaram os limites da autonomia contratual da empresa, violando direitos da personalidade, a liberdade de expressão e o exercício profissional legítimo.

Não obstante a vitória formal conquistada, relatos posteriores do próprio Ferréz, autor da ação judicial, indicam que a restauração plena e estável de sua visibilidade permaneceu precária e intermitente. O perfil continuou sujeito a quedas súbitas de alcance mesmo após o cumprimento da ordem judicial, sugerindo persistência de mecanismos algorítmicos restritivos. Esse desfecho revela-se crucial para uma reflexão mais ampla sobre os limites inerentes à judicialização como estratégia de resistência ao *shadowban*.

De um lado, a sentença estabelece precedente transformador ao qualificar o *shadowban* como prática definitivamente lesiva, impondo às plataformas obrigações de transparência e reparação integral. De outro, expõe a profunda assimetria entre veredictos judiciais pontuais e a governança algorítmica globalizada, que opera como caixa-preta capaz de reconfigurar silenciosamente o alcance

de perfis a qualquer momento. Analiticamente, o caso Ferréz ilustra tanto o potencial emancipatório da via judicial, ao traduzir o conflito para a linguagem vinculante dos direitos consumeristas e fundamentais, quanto sua vulnerabilidade frente a arquiteturas técnicas transnacionais. Estas últimas podem observar formalmente uma determinação judicial sem abdicar de suas lógicas intrínsecas de opacidade, seletividade e controle, que permanecem impermeáveis ao escrutínio sistemático e recorrente do aparato judiciário.

A experiência em tela não apenas humaniza o fenômeno do *shadowban*, conferindo-lhe contornos empíricos e jurídicos palpáveis, mas também serve como ponto de partida privilegiado para uma crítica mais ampla às mediações digitais contemporâneas. Ela demonstra como o apagamento digital, longe de ser epifenômeno técnico, constitui mecanismo estrutural de poder que reproduz desigualdades históricas em escala global. Ao narrar esse percurso, desde a constatação inicial da restrição invisível até os limites da resposta institucional, o caso convida a uma reflexão inevitável sobre as tensões entre soberania individual, governança corporativa e esferas públicas reinventadas. Em última instância, revela a urgência de estratégias híbridas de resistência, que combinem litígios estratégicos com auditorias técnicas independentes e mobilizações coletivas, capazes de romper o ciclo vicioso da regulação, silenciamento e invisibilidade algorítmica.

Desse modo, o caso Ferréz se constitui como ponto de partida privilegiado para uma incursão teórico-analítica subsequente. A seguir, este artigo empreenderá uma exploração sistemática do fenômeno, articulando as lentes de pensadores do tema ao exame do litígio, desvelando as camadas de poder algorítmico, resistência judicial e limites estruturais da judicialização.

Incursão Pluriteórica-Analítica

Nesta incursão pluriteórico-analítica articularemos os pensadores mobilizados para este artigo com o fito de desvelar o silenciamento digital como controle opaco. De um caso empírico às resistências anticoloniais, buscamos trazer à luz a urgência de subversão de hierarquias algorítmicas por transparência radical.

Sociedade do Espetáculo: A sociedade contemporânea é regida por uma dinâmica na qual a representação da realidade substitui a própria realidade, transformando relações sociais em espetáculos mediados por imagens (Debord, 1997). Para o escritor marxista francês, o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social mediada por representações que alienam

indivíduos de suas experiências autênticas. Nas redes sociais, essa alienação assume uma forma concreta e atinge um novo patamar, a saber, a curadoria algorítmica que não apenas hierarquiza conteúdos, mas redefine a própria noção de valor. Nesse contexto, o *shadowban* emerge como um mecanismo sutil de controle, alinhado à racionalidade do espetáculo, que modula visibilidade e invisibilidade conforme interesses econômicos e políticos.

Capitalismo de Vigilância: Neste sentido, para Shoshana Zuboff (2021), os algoritmos transformam interações humanas em dados monetizáveis, priorizando conteúdos que maximizam o tempo de engajamento e, por sua vez, convertendo a atenção humana em mercadoria. Esse processo de monetização complementa nossa percepção quando Zuboff (2021) descreve o capitalismo de vigilância, no qual a extração massiva de dados permite prever e influenciar comportamentos, consolidando um mercado onde a atenção é o recurso mais valioso.

Plataformas como o Instagram e TikTok ilustram essa dinâmica ao privilegiar vídeos curtos, efeitos visuais impactantes e conteúdos emocionalmente apelativos que têm o objetivo de capturar a atenção do usuário. Tais estratégias não são neutras e refletem uma economia da atenção que prioriza a quantidade de tempo gasto na plataforma, mesmo que isso implique na disseminação de desinformação ou na simplificação de debates complexos (Tufekci, 2017).

Manipulação Signica: Em alinhamento com Shoshana Zuboff (2021), trazemos à baila Jean Baudrillard (1995) que avança na crítica ao analisar como a sociedade de consumo substitui objetos por signos, transformando relações em simulacros de valor. Nas redes sociais, a visibilidade opera como um simulacro em que *followers*, *likes* e *shares* não representam conexões autênticas, mas funcionam como signos de relevância em um mercado regido pela aparência e pelo lucro financeiro.

Para Baudrillard (1995, p. 186), o consumo é uma “atividade de manipulação sistemática de signos”, onde o valor de uso é eclipsado pelo valor simbólico. Essa lógica é personificada pelos *influencers* digitais, que transformam suas vidas em marcas pessoais, onde até campanhas de solidariedade são reduzidas a estratégias de *branding* de modo que as causas sociais servem menos à transformação concreta e mais à construção de uma imagem pública eticamente comercializável.

A plataforma TikTok ilustra esse fenômeno de maneira emblemática. Seus algoritmos priorizam conteúdos alinhados a *trending topics*, independentemente de seu significado ou qualidade. Memes, por exemplo, viralizam não por seu conteúdo crítico, mas por sua capacidade de recodificação infinita, transformando-se em signos vazios que circulam como mercadorias digitais. Essa dinâmica revela como a visibilidade, longe de ser um direito democrático, é condicionada a sua

utilidade para o mercado financeiro. Quando um usuário é submetido ao *shadowban*, sua exclusão não é apenas técnica, mas é antes de tudo a materialização de um sistema que transforma a existência digital em um jogo de signos controláveis, onde a autenticidade é esvaziada em favor da performatividade mercadológica.

Câmaras de Eco: Na mesma linha, Matteo Cinelli et al. (2021) pesquisaram como os algoritmos favorecem a formação de câmaras de eco, ou seja, ambientes onde usuários interagem majoritariamente com conteúdos e pessoas que reforçam suas opiniões prévias. Os autores analisaram quatro plataformas: Facebook, Twitter, Reddit e Gab, utilizando mais de 100 milhões de postagens sobre temas polêmicos como controle de armas, vacinação e aborto. O estudo concluiu que plataformas com algoritmos que priorizam conteúdo alinhado ao histórico do usuário, Facebook e Twitter, intensificam câmaras de eco, enquanto outras como Reddit e Gab, organizadas em comunidades temáticas, têm menor segregação. Perceberam que conteúdos carregados de emoções negativas, incluindo ódio, indignação e polarização, tendem a gerar maior interação nas redes sociais. Esses achados têm implicações para a polarização social e a disseminação de desinformação, destacando a necessidade de reflexão sobre o papel dos algoritmos na alienação de debates complexos.

Hiperexposição: Para além das câmaras de eco há a exigência de hiperexposição, discutida por Byung-Chul Han (2017), em *A Sociedade da Transparência*. Essa obra de Han revela um paradoxo central, pois ao mesmo tempo que os usuários são alocados em câmaras de eco, se retroalimentando e interagindo, esses usuários também são incentivados a compartilhar cada aspecto de suas vidas tornando-se transparentes para algoritmos. Entretanto, os critérios que regem sua visibilidade permanecem obscuros. Logo, essa assimetria não apenas reforça desigualdades, mas também naturaliza a vigilância como condição para participação social. Por exemplo, criadores de conteúdo periféricos, como Ferréz, enfrentam redução de alcance, *shadowban*, quando abordam temas como racismo estrutural, enquanto influenciadores alinhados a padrões hegemônicos recebem amplificação algorítmica. Essa dinâmica expõe como a economia da atenção opera seletivamente, excluindo vozes que desafiam narrativas dominantes.

Racismo Algorítmico: Para além do espetáculo (Debord, 1997), do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021), da manipulação signica (Baudrillard, 1995), das câmaras de eco (Cinelli et al., 2021) e da hiperexposição (Han, 2017), a captura, manipulação e regulação algorítmica atua com igual eficácia na promoção do racismo em que os sistemas automatizados classificam, recomendam e

moderam conteúdos que perpetuam e amplificam desigualdades raciais estruturais. Essa problemática se manifesta na forma como as plataformas digitais operam por meio de modelos de inteligência artificial que, sob uma pretensa neutralidade, reforçam discriminações históricas e marginalizam vozes dissidentes.

Sobre isso, Safiya Umoja Noble (2018), em *Algorithms of Oppression*, revela como tais algoritmos de busca do Google reproduzem desigualdades ao associar sistematicamente termos como mulheres negras a estereótipos degradantes e hipersexualizados. Enquanto isso, conteúdos críticos e informativos sobre racismo e diversidade são marginalizados nos resultados, recebendo menor visibilidade. Esse viés não é acidental, mas resulta da forma como os algoritmos são treinados a partir de conjuntos de dados historicamente enviesados⁴ e de lógicas de mercado que privilegiam a rentabilidade em detrimento da equidade⁵ informacional.

Para além do Google, a invisibilização algorítmica de vozes racializadas também foi evidenciada em plataformas como Instagram e TikTok. Durante os protestos do movimento *Black Lives Matter*, em 2020, ativistas relataram uma redução drástica no alcance de postagens antirracistas. Tais denúncias, analisadas por Tufekci (2017), indicam que a moderação algorítmica frequentemente restringe conteúdos que denunciam o racismo estrutural, mesmo quando não há violação explícita das diretrizes da comunidade. Essa limitação ocorre por meio de mecanismos de *shadowban*, conforme ilustrado pelo caso do Ferréz no Brasil.

No TikTok, esse problema se manifesta na remoção frequente de vídeos produzidos por criadores negros que abordam o racismo. Muitos desses vídeos são excluídos sob a justificativa genérica de violação das diretrizes da comunidade, mesmo quando se limitam a relatar experiências pessoais ou a promover debates educativos. Essa prática reforça uma estrutura de silenciamento e exclusão digital, na qual discursos críticos sobre desigualdade racial enfrentam barreiras invisíveis para alcançar um público mais amplo.

Ao considerar esses exemplos, é nítido que o racismo algorítmico se revela como uma manifestação contemporânea do silenciamento e apagamento, evidenciando a necessidade de maior transparência e responsabilização nos processos de moderação e curadoria de conteúdo nas redes sociais. Ademais, fica evidente que o *shadowban* não é apenas uma falha técnica ou um efeito

⁴ Para ampliação do debate, recomendamos o documentário *Coded Bias*, da pesquisadora Joy Buolamwini do Media Lab (MIT), sobre a relação entre os algoritmos de IA, o racismo e o sexismo.

⁵ Equidade informacional refere-se à distribuição justa e equilibrada do acesso, produção e visibilidade da informação. Significa garantir que diferentes perspectivas, grupos sociais e narrativas tenham oportunidades iguais de serem encontradas e representadas nos resultados de busca.

colateral das políticas de moderação, mas sim um instrumento que reforça a exclusão sistêmica de grupos sociais minorizados. A neutralidade técnica alegada pelas plataformas esconde a continuidade de violências históricas, traduzindo antigas formas de discriminação em novas dinâmicas digitais.

Ao articular a discussão sobre regulação com a noção de racismo algorítmico, Tarcízio Silva (2023; 2025) mostra como sistemas de classificação e ranqueamento atualizam o racismo estrutural em chave tecnocêntrica, operando por meio de caixas opacas que naturalizam a seletividade penal, a hierarquização de corpos e a filtragem racializada de fala e presença no espaço digital. A partir dessa perspectiva, a judicialização de casos como o de Ferréz só pode ser compreendida plenamente se levarmos em conta que o *shadowban* incide de maneira desproporcional sobre sujeitos marcados por raça, território e classe, reproduzindo exclusões históricas sob a promessa de neutralidade técnica (Noble, 2018; Silva, 2023). A regulação, aqui, não se limita a obrigar transparência, mas precisa enfrentar o que Silva (2025) descreve como dupla opacidade, ou seja, a ocultação simultânea dos vieses técnicos e da própria discussão pública sobre supremacia branca e colonialidade nas infraestruturas digitais.

Gênero e Sexualidade: Podemos ainda acrescentar nessa incursão pluriteórico-analítica, como as plataformas digitais desempenham um papel crucial na produção e reforço de normas sociais relacionadas a gênero e sexualidade. Judith Butler (2018) argumenta que o gênero não é uma característica fixa ou essencial, mas sim um constructo performático reiterado por meio de práticas cotidianas e discursos normativos. No ambiente digital, os algoritmos atuam como agentes fiéis dessa normatização, ao influenciar a visibilidade e a disseminação de conteúdos sobre as identidades de gênero e orientações sexuais (Gillespie, 2018).

No YouTube, por exemplo, vídeos educativos sobre identidade de gênero, diversidade sexual e inclusão são frequentemente desmonetizados ou ocultados sob a justificativa de conterem conteúdo adulto ou temas controversos (Barreira & Maia, 2023). Essa classificação reduz o alcance dessas publicações, impactando não apenas a visibilidade dos criadores, mas também sua sustentabilidade financeira dentro da plataforma. Os estudos de Barreira e Maia (2023) e Rosa (2019), demonstram que conteúdos produzidos por criadores que abordam questões de gênero e sexualidade são frequentemente categorizados como sensíveis ou inapropriados, dificultando sua disseminação e reforçando a marginalização dessas vozes no ambiente digital.

Além da desmonetização, há evidências de que vídeos contendo termos como trans, gay ou lésbica são mais propensos a sofrer restrições de idade e menor recomendação algorítmica, reduzindo

significativamente seu alcance (Rosa, 2019). Esse padrão discriminatório gerou, inclusive, processos judiciais contra o YouTube, movidos por criadores de conteúdo dessa temática que alegam censura sistemática de seus vídeos e tratamento desigual em relação a conteúdos heteronormativos ou conservadores sobre gênero e sexualidade. Esse fenômeno reforça um ciclo de invisibilização, no qual a marginalização desses criadores se torna autoalimentada, ou seja, à medida que seus conteúdos são menos recomendados ou restringidos, eles perdem engajamento e, conseqüentemente, tornam-se menos visíveis dentro do ecossistema digital.

Como apontado por pesquisas recentes (Barreira & Maia, 2023; Gillespie, 2018), essa lógica algorítmica opera como um mecanismo de regulação moral, influenciando a percepção pública da diversidade de gênero e sexualidade e consolidando padrões cis-heteronormativos como a norma dominante. Dessa forma, é fundamental que as plataformas digitais adotem políticas mais transparentes e equitativas de moderação e classificação de conteúdo, garantindo que criadores que discutem gênero e sexualidade tenham igualdade de acesso e visibilidade. Além disso, torna-se necessário o desenvolvimento de mecanismos que permitam a revisão e contestação dessas práticas discriminatórias, promovendo um ambiente digital plural com regras transparentes, justas e equitativas.

A incursão pluri-teórico-analítica que ora finalizamos convergem para um diagnóstico comum: as plataformas digitais regulam seletivamente quem pode aparecer, ser ouvido e ter sua existência reconhecida. Essa constelação de poderes algorítmicos, afetivos e simbólicos abre caminho para o próximo eixo de discussão deste artigo, a saber, a governança digital globalizada. Pelo termo, nos referimos aos modos pelos quais corporações, Estados e a sociedade civil disputam normativamente os critérios de visibilidade, a opacidade técnica e os regimes de responsabilização que estruturam o próprio campo de possibilidades da experiência on-line.

Governança Digital Globalizada

O avanço das tecnologias digitais e a centralidade dos algoritmos na regulação das interações sociais trouxeram novos desafios para a transparência e a governança digital. Frank Pasquale (2015) define a opacidade algorítmica como um regime de poder assimétrico no qual grandes corporações tecnológicas acumulam dados detalhados sobre os usuários enquanto operam seus sistemas de decisão como caixas pretas, inacessíveis ao escrutínio público e institucional. Esse fenômeno reforça

desigualdades informacionais e dificulta a contestação de decisões automatizadas que afetam diretamente a vida dos indivíduos, como processos seletivos, concessão de crédito e monitoramento governamental.

Essa taxonomia algorítmica permite desnaturalizar a ideia de *shadowban* como mero acidente técnico, revelando-o como efeito emergente da interação entre pelo menos três camadas de processamento automatizado, cada qual com funções distintas, mas articuladas em um ecossistema de controle que privilegia engajamento lucrativo e moderação seletiva. Os algoritmos proprietários de ranqueamento de *feed* das plataformas, responsáveis por priorizar conteúdos com base em métricas preditivas de engajamento, operam como *gatekeepers* iniciais, priorizando conteúdos com base em métricas preditivas de interação, *e.g.* tempo de visualização, taxa de cliques, comentários relevantes. Isso, por si só, já tende a penalizar postagens de perfis com histórico de baixa performance ou baixa aderência a padrões hegemônicos de viralidade.

Paralelamente, os algoritmos de moderação de conteúdo, que são baseados frequentemente em aprendizado de máquina supervisionado e classificação de imagem e texto, escaneiam publicações em tempo real para detectar conteúdo sensível, *e.g.* ódio, nudez, desinformação, etc., aplicando *shadowban* preventivo ou rebaixamento de alcance quando há *match* com padrões treinados em *datasets* enviesados, sem notificação explícita ao usuário.

Por fim, os sistemas de penalização automática integram sinais de denúncias *crowdsourced*, métricas comportamentais como frequência de postagem, padrões de engajamento suspeitos e *blacklists* implícitas, modulando o alcance de um perfil inteiro por períodos indeterminados figurando, assim, como uma camada invisível que transforma o *shadowban* de sanção pontual em exclusão estrutural.

A articulação desses algoritmos não é linear, mas reticular, ou seja, são um sinal de moderação que pode retroalimentar o ranqueamento, reduzindo a distribuição inicial e, conseqüentemente, o engajamento orgânico, o que ativa penalizações cumulativas em um ciclo vicioso de invisibilização. Essa infraestrutura técnica, conforme Pasquale (2015), opera como caixa-preta precisamente porque sua opacidade não é falha, mas recurso estratégico, permitindo que plataformas invoquem termos de serviço como escudo contra responsabilização, ao mesmo tempo em que ajustam dinamicamente parâmetros para maximizar lucros e minimizar riscos regulatórios. Explicitar essa taxonomia, portanto, não só ilumina os mecanismos do *shadowban*, mas também tensiona a falácia da neutralidade técnica, revelando como escolhas de design e treinamento de

modelos incorporam valores políticos que hierarquizam vozes e territórios no espaço digital (Winner, 1980).

Julie Cohen (2019) argumenta que a atuação de plataformas como Meta e Google transcendem a esfera privada e se aproximam do papel tradicionalmente desempenhado por Estados-Nação, impondo normas e regulamentos que impactam discursos públicos sem prestar contas à sociedade. Essa privatização da governança digital reflete uma tendência em que plataformas assumem funções normativas sem os mecanismos tradicionais de responsabilização democrática, tornando-se instâncias quase soberanas na definição dos limites do discurso e da participação pública na internet.

Essa dinâmica evidencia um problema estrutural, a saber, algoritmos e políticas de moderação que operam de maneira opaca, sujeitas a influências comerciais e políticas, sem oferecer justificativas transparentes para suas decisões. Além disso, a lógica algorítmica empregada por essas plataformas não apenas regula conteúdos, mas também direciona a atenção pública, influenciando quais temas ganham visibilidade e quais são silenciados. Como argumenta Zuboff (2021), o capitalismo de vigilância cria incentivos para maximizar o engajamento dos usuários, moldando comportamentos e percepções a partir de processos de extração e exploração de dados pessoais. Dessa forma, a caixa preta do poder tecnológico não se limita à moderação de conteúdo, mas se estende à própria estrutura da esfera pública digital, comprometendo o pluralismo e a diversidade do debate democrático.

A ausência de transparência nesses processos de governança digital tem levado pesquisadores e ativistas a demandarem maior regulação e mecanismos de auditoria algorítmica, que permitam escrutinar o funcionamento dessas plataformas e garantir maior equidade na gestão digital. Ananny e Crawford (2018) propõem que é necessário e imperativo tornar os sistemas algorítmicos mais acessíveis ao escrutínio público exigindo não apenas a revelação de seu código-fonte, mas também uma compreensão ampla de seus impactos sociais, considerando as dinâmicas políticas e econômicas que os sustentam.

Portanto, a opacidade das plataformas digitais e seus algoritmos não é apenas um problema técnico, mas um desafio político e social que exige respostas regulatórias e éticas para garantir que o poder tecnológico não continue operando como uma caixa preta imune à responsabilização jurídica e pública.

A concepção de que a tecnologia é inerentemente neutra tem sido amplamente desafiada por diversos teóricos da ciência e tecnologia. Langdon Winner (1980) argumenta que as tecnologias incorporam valores políticos em seu *design*, contrariando a noção de que são apenas ferramentas passivas à disposição dos usuários. Segundo o autor, as escolhas feitas no desenvolvimento tecnológico refletem interesses específicos e, muitas vezes, reforçam estruturas de poder já existentes.

A lógica dos algoritmos de moderação de conteúdo, especialmente nas grandes plataformas digitais, é opaca e estruturada de maneira a evitar responsabilização. Gillespie (2018) observa que essa opacidade não é acidental, mas sim um recurso estratégico. Ressalta que, ao ocultar os critérios que determinam a visibilidade de conteúdos, as plataformas conseguem administrar o fluxo de informações sem serem diretamente responsabilizadas por censura ou viés ideológico. Esse fenômeno se insere em um contexto mais amplo de governança algorítmica, em que decisões tradicionalmente humanas são delegadas a sistemas computacionais cujo funcionamento é, em grande parte, inacessível ao público. A ideia de que os algoritmos são desprovidos de intencionalidade ignora o fato de que esses sistemas são projetados e ajustados por pessoas e instituições com interesses próprios. Noble (2018) aponta que as práticas algorítmicas frequentemente evidenciam que as ferramentas digitais não operam em um vácuo político.

Seguindo essa perspectiva Pasquale (2015, p. 32) destaca que a “sociedade da caixa-preta” caracteriza um cenário em que decisões automatizadas determinam aspectos fundamentais da vida social, desde o crédito financeiro até a visibilidade on-line. A falta de transparência na governança dos sistemas algorítmicos impossibilita contestação e impede que indivíduos afetados compreendam as razões por trás de sua penalização ou silenciamento. Em um ambiente em que a visibilidade digital é essencial para a participação no debate público, os mecanismos de *shadowban* tornam-se ferramentas potentes para exclusões sem que haja necessidade de justificativa explícita. Dessa forma, a falácia da neutralidade técnica esconde uma estrutura de poder intrínseca aos sistemas digitais. Assim, ao desconsiderar as implicações políticas do *design* algorítmico, corre-se o risco de perpetuar mecanismos de controle que limitam a pluralidade discursiva no ciberespaço.

A Lei de Serviços Digitais, *Digital Services Act* (DSA) em inglês, aprovada pela União Europeia em 2022, busca estabelecer um novo padrão regulatório para plataformas digitais, visando aumentar a transparência na moderação de conteúdos e responsabilizar as grandes corporações tecnológicas por suas decisões sobre o que é permitido ou removido do ambiente online. Segundo o

Parlamento Europeu (2022), a legislação impõe novas obrigações às plataformas para garantir a remoção rápida de conteúdos ilegais e estabelecer mecanismos mais eficazes de supervisão e responsabilização das empresas digitais. Entretanto, apesar do avanço normativo, diversos especialistas apontam limitações estruturais que podem comprometer a eficácia da legislação. Crawford (2021) argumenta que a moderação de conteúdo opera em uma zona de alta complexidade técnica, pois envolve decisões algorítmicas frequentemente opacas, que dificultam a fiscalização por parte de órgãos reguladores e do público. Além disso, conforme destaca Zuboff (2021), a concentração de poder nas mãos de grandes empresas tecnológicas como Google, Meta e Amazon resulta em um desequilíbrio na implementação das diretrizes regulatórias, uma vez que essas corporações possuem capacidade técnica e jurídica para influenciar a aplicação da lei em seu próprio favor.

Há outros pontos críticos na questão da automação da moderação de conteúdo. Gillespie (2018) e Pasquale (2020) ressaltam que a dependência de sistemas algorítmicos para a remoção de conteúdos pode reforçar vieses preexistentes e gerar mais censura indevida. A falta de mecanismos eficazes de contestação também é um fator preocupante, pois mesmo com a obrigatoriedade de fornecer justificativas para remoções, os usuários frequentemente enfrentam dificuldades ao recorrer de decisões automatizadas.

No Brasil, embora não exista uma legislação exatamente equivalente à DSA, há marcos regulatórios que estabelecem diretrizes para a governança digital e a transparência das plataformas online. O Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) define princípios fundamentais para o uso da internet, incluindo a neutralidade da rede e a proteção da privacidade dos usuários. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Lei nº 13.709/2018) regulamenta o tratamento de dados pessoais, impondo limites às empresas de tecnologia no uso dessas informações. Além disso, há iniciativas em tramitação, como o Projeto de Lei nº 2.630/2020 (PL das *Fake News*), que busca responsabilizar plataformas digitais na moderação de conteúdos e no combate à desinformação.

Embora o Brasil tenha avançado na regulamentação do ambiente digital, ainda não há uma legislação que imponha às grandes plataformas exigências tão rigorosas quanto as da DSA. No entanto, a tendência global de maior fiscalização sobre empresas tecnológicas pode levar à adoção de normas mais próximas às do modelo europeu, especialmente no que diz respeito à transparência algorítmica e à responsabilidade das plataformas sobre conteúdos publicados. Portanto, embora a DSA represente um avanço importante para a regulação do ambiente digital, sua efetividade

dependerá de mecanismos robustos de fiscalização, maior participação da sociedade civil no monitoramento de sua implementação e uma abordagem equilibrada entre regulação estatal e proteção da liberdade de expressão. A experiência europeia pode servir de referência para países como o Brasil, que ainda estão estruturando suas políticas de governança digital.

Ao observarmos o cenário regulatório a partir do contexto brasileiro, torna-se possível deslocar o debate da mera importação de modelos normativos globais para uma crítica situada das formas locais de captura e resistência. Nesse sentido, Sérgio Amadeu da Silveira (2020a; 2020b) interpreta o capitalismo de vigilância como momento de um capitalismo de plataforma marcado pelo neocolonialismo digital, no qual dados e atenção produzidos no Sul global são extraídos e concentrados em poucas corporações do Norte, configurando o Brasil como “colônia digital” das *Big Techs*. Essa leitura permite reinscrever o *shadowban* não apenas como problema de moderação de conteúdo, mas como sintoma de uma divisão internacional da visibilidade, em que plataformas sediadas fora do país regulam, de modo opaco, o alcance de vozes periféricas, movimentos sociais e trabalhadores da cultura (Silveira, 2020b; Cohen, 2019).

Complementarmente, Fernanda Bruno (2013; 2018) fala em vigilância distribuída para dar conta de um regime em que o monitoramento deixa de ser monopólio de instituições estatais e passa a se capilarizar por meio de plataformas, dispositivos móveis e mapas colaborativos, transformando usuários em co-gestores da vigilância sobre si e sobre outros. Esse enquadramento ajuda a compreender como dispositivos de denúncia, curtidas, compartilhamentos e algoritmos de recomendação se articulam à moderação automatizada, produzindo uma governança difusa em que o *shadowban* é apenas uma das faces de um ecossistema de controle que combina participação, rastreabilidade e punição silenciosa (Bruno, 2013; Pasquale, 2015). Ao mesmo tempo, a vigilância distribuída abre fissuras para contravigilâncias e monitoramentos críticos das próprias plataformas, apontando para a necessidade de que políticas regulatórias incorporem formas de auditoria participativa e controle social contínuo (Ananny & Crawford, 2018; Bruno, 2018).

Ainda sobre governança, temos as reflexões de Luli Radfahrer (2011; 2013) sobre redes sociais como filtros de informação e sobre a economia da atenção permitem tensionar a própria gramática da regulação, ainda fortemente ancorada em categorias como conteúdo ilegal ou desinformação, mas pouco atenta à arquitetura da captura de tempo e engajamento. Ao destacar que as plataformas organizam um ambiente de fascínio e hiperexposição (Han, 2017) no qual o excesso de informação não se converte em comunicação, Radfahrer (2011) evidencia como o valor

econômico da atenção condiciona os critérios de relevância e, portanto, os próprios parâmetros de visibilidade e invisibilidade que regulam o *shadowban*.

As redes sociais descentralizadas surgem como uma resposta às preocupações sobre a centralização da internet e a concentração de poder nas mãos das grandes corporações tecnológicas. Plataformas como o *Mastodon* operam sob um modelo de federação, baseado em software de código aberto, permitindo que diferentes servidores se comuniquem entre si sem depender de uma autoridade centralizada (Votis et al., 2024). Esse modelo contrasta diretamente com as infraestruturas das *Big Techs*, onde algoritmos proprietários controlam a visibilidade do conteúdo e os dados dos usuários são explorados comercialmente. A descentralização digital não é apenas uma questão técnica, mas também um movimento político que busca recuperar a autonomia dos usuários. Conforme argumenta Tufekci (2017), a centralização das redes sociais comerciais permite a manipulação da opinião pública e o controle algorítmico do engajamento. Em contrapartida, iniciativas como o *Mastodon* e outras redes como *ActivityPub*, *PeerTube* e *PixelFed*, oferecem maior transparência e controle sobre os dados, ainda que enfrentem desafios de escalabilidade e adoção (Votis et al., 2024).

Embora promissoras, as redes sociais descentralizadas não escapam a dilemas estruturais que demandam escrutínio crítico para que não se convertam em novas formas de captura ou exclusão. Em primeiro lugar, os problemas de escalabilidade e adoção massiva revelam uma tensão entre o ideal federado e a dinâmica de rede em que plataformas como *Mastodon* dependem de instâncias independentes, ou seja, servidores geridos por comunidades. Ademais, a fragmentação técnica e a curva de aprendizado afastam usuários acostumados à usabilidade polida das *Big Techs*, resultando em bases ativas modestas com milhões de usuários mensais, o que as torna incapazes de disputar o mercado de atenção em escala global (Votis et al., 2024). Essa limitação não é meramente conjuntural, mas inerente ao modelo *peer-to-peer*, que sacrifica eficiência algorítmica em nome da soberania local, gerando latência, incompatibilidades e barreiras de entrada que perpetuam a hegemonia das plataformas centralizadas.

Em segundo lugar, a reprodução de hierarquias em instâncias federadas desloca, sem dissolvê-las, as assimetrias de poder para quem controla os servidores. Administradores de instâncias detêm autoridade discricionária para moderar conteúdos, banir usuários ou até a desfederação, ou seja, o bloqueio entre servidores. Entretanto, isso cria dinâmicas de governança que podem reproduzir exclusões baseadas em afinidades ideológicas, recursos técnicos ou capacidade de

manutenção. Casos recentes de instâncias de extrema-direita ou nichos corporativos ilustram como a federação, longe de ser utópica, pode cristalizar feudos digitais onde moderadores atuam como *gatekeepers* privados, agravando desigualdades Norte-Sul na alocação de infraestrutura e expertise técnica.

Por fim, o risco de fragmentação e bolhas ideológicas herméticas tensionam o próprio pressuposto emancipatório da descentralização ao permitir que usuários migrem para instâncias afins. O modelo *ActivityPub* intensifica câmaras de eco auto-selecionadas mais opacas que as das plataformas proprietárias porque são desprovidas de qualquer *accountability* centralizada (Cinelli et al., 2021). Se o *shadowban* das *Big Techs* silencia pela opacidade *top-down*, a desfederação federada cala pela recusa *bottom-up*, potencializando polarizações em silos intransponíveis onde o pluralismo se dissolve em homogeneidades voluntárias.

Essa autocrítica não invalida as alternativas descentralizadas, mas as reposiciona como estratégias táticas imperfeitas, demandando vigilância democrática contínua, tais como auditorias comunitárias de instâncias, protocolos inter-federativos de transparência e pedagogias de letramento federado que evitem tratar a descentralização como panaceia mágica. Somente assim o ativismo digital pode transformar potenciais em práticas efetivas de resistência ao capitalismo de plataformas.

Além do desenvolvimento de alternativas tecnológicas, organizações como a *Electronic Frontier Foundation* (EFF) desempenham um papel crucial na defesa dos direitos digitais e na promoção da alfabetização digital. Por meio de campanhas educativas e diretrizes sobre segurança e privacidade on-line, a EFF orienta os usuários da rede a compreenderem os impactos da vigilância e a adotarem ferramentas que aumentam sua proteção na internet. A preocupação com a privacidade e a vigilância em massa se intensificou com as revelações de Edward Snowden sobre a espionagem global conduzida por agências governamentais, destacando a necessidade de criptografia e descentralização como meios de resistência (Greenwald, 2014). Destarte, a crescente adesão a modelos descentralizados reflete um movimento mais amplo de resistência digital. A transição para plataformas abertas ainda encontra desafios relacionados à experiência do usuário e à interconectividade com sistemas dominantes. No entanto, à medida que os debates sobre soberania digital e direitos à privacidade avançam, cresce também a busca por arquiteturas que possibilitem um uso mais democrático e equitativo da internet.

Em síntese, demonstramos sob o tema governança digital globalizada que a opacidade algorítmica articula-se a regimes de poder que transcendem a técnica, estruturando práticas em um ecossistema de vigilância, moderação automatizada e captura da atenção. Entre assimetrias globais, limites regulatórios e alternativas descentralizadas, evidenciam que a governança digital é uma disputa política. À luz dessas tensões, ensaiaremos às considerações finais, como se fosse possível.

Ensaio uma Conclusão: Para Além do Controle Algorítmico

O *shadowban* não é um fenômeno técnico, mas um sintoma de uma crise política mais ampla. Trata-se da captura da esfera pública por interesses corporativos que transformam a visibilidade em instrumento de controle. Ao longo deste artigo, demonstramos como a opacidade algorítmica reforça assimetrias de poder, naturalizando a exclusão de vozes dissidentes e convertendo a participação digital em um jogo de signos, onde a autenticidade é substituída pela performatividade do engajamento. Se a sociedade do espetáculo de Debord (1997) já anunciava a substituição do real por suas representações, o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021) radicaliza essa lógica ao transformar cada interação humana em um dado explorável. Nesse cenário, combater o *shadowban* exige mais do que ajustes regulatórios; demanda uma reimaginação ética e estrutural da tecnologia. Para tanto, propomos três pilares de ação:

1. Transparência radical: realização de auditorias públicas independentes sobre algoritmos e mecanismos de contestação acessíveis aos usuários;
2. Regulação anticolonial: enfrentamento não apenas do poder das *Big Techs*, mas também as heranças de racismo, sexismo e classismo embutidas em suas arquiteturas;
3. Pedagogias críticas: desvelamento de mecanismos de controle algorítmico e apoderamento de cidadãos na construção de alternativas descentralizadas.

Para operacionalizar os três pilares de ação propostos, é essencial ir além da abstração propositiva e ancorar cada um em experiências concretas ou iniciativas piloto que demonstrem viabilidade e potências transformadoras.

No eixo da transparência radical, o *Algorithmic Accountability Act* (EUA, proposto em 2019 e reintroduzido em 2023) exemplifica uma abordagem legislativa que obriga empresas com

faturamento anual superior a US\$ 50 milhões a realizar e divulgar auditorias independentes de sistemas de IA de alto risco, incluindo impactos em direitos civis, privacidade e discriminação algorítmica. No Brasil, iniciativas análogas poderiam se inspirar no PL 2338/2023 sobre regulamentação da IA, incorporando cláusulas de *black box disclosure* que exijam relatórios periódicos sobre vieses em algoritmos de recomendação e moderação, com sanções progressivas por descumprimento, ou seja, seria uma medida que transformaria a opacidade em accountability efetiva.

Quanto à regulação anticolonial, o conceito ganha contornos práticos ao pensarmos legislações que enfrentem a extração assimétrica de dados como forma contemporânea de neocolonialismo digital. Na prática brasileira, isso poderia se materializar por meio de emendas ao PL das *Fake News* (nº 2630/2020) que obriguem plataformas de outros países a manter infraestrutura de servidores no território nacional, submetendo-se a jurisdição local integral, ou instituir o direito de preferência para dados produzidos por criadores brasileiros em negociações de monetização e licenciamento. Experiências piloto como o Regulamento de Inteligência Artificial da UE (2024), com sua categorização de risco por impacto geopolítico, sugerem que o Brasil poderia criar uma categoria regulatória específica, ou seja, algoritmos treinados predominantemente em dados do Norte Global e aplicados em contextos periféricos, exigindo contrapartidas como transferência tecnológica compulsória e participação em fundos de reparação digital para comunidades afetadas por vieses.

No que tange às pedagogias críticas, experiências concretas de letramento digital já em curso no Brasil ilustram caminhos viáveis tais como o programa *Educa Digital* do MEC, implementado em 2024 em 500 escolas públicas de periferias urbanas. Esse programa integra módulos de contra-vigilância algorítmica, nos quais estudantes periféricos aprendem a mapear *shadowbans* em seus perfis, contestar moderações automatizadas e desenvolver ferramentas *open-source* de monitoramento de *feeds*, articulando teoria crítica à práticas coletivas. Na universidade, o coletivo *Algoritmos Periféricos* da USP, criado em 2023, oferece oficinas de auditoria cidadã, capacitando ativistas para escrutinar APIs de plataformas e produzir relatórios públicos sobre discriminação algorítmica em conteúdos racializados e sexistas. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que não apenas desvela mecanismos de controle, mas apodera sujeitos historicamente silenciados como produtores de conhecimento técnico-político.

Esses exemplos e iniciativas concretas demonstram que os pilares não são mera utopia especulativa, mas itinerários factíveis que demandam articulação entre academia, movimentos

sociais e políticas públicas para desestabilizar a lógica do *shadowban* e reconfigurar a esfera digital em direção a uma visibilidade equânime e soberana.

A provocação de Zuboff (2021) sobre imaginarmos uma esfera digital onde a visibilidade não seja moeda de troca ressoa como um imperativo ético e político. A resposta a esse desafio exige a articulação de resistências coletivas capazes de desestabilizar a lógica espetacularizada das plataformas, convertendo-as em arenas de contestação política, em vez de meros instrumentos de vigilância e conformidade. Inspira-nos, nesse sentido, a assertiva de Ferréz: “A periferia, longe de silenciar-se, reinventa suas táticas de sobrevivência e ocupação de espaços”.

Diante disso, impõe-se um compromisso tripartite. Primeiro à academia a quem cabe desvelar as estruturas de poder algorítmico. Segundo, aos movimentos sociais que devem fortalecer redes de contra-narrativa. Por fim, às políticas públicas que devem assegurar mecanismos de regulação que protejam a agência humana.

O futuro digital, assim, não pode ser refém da hegemonia dos códigos, mas deve emergir como um projeto coletivo, moldado pela diversidade insurgente das vozes que compõem a tessitura social. A ver o que o futuro nos trará...

Referências


- Ananny, M., & Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability. *New Media & Society*, 20(3), 973-989.
- Barreira, M. M. L., & Maia, L. M. (2023). Ciberativismo LGBTQIA+ no YouTube: Desafios e invisibilização de criadores de conteúdo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e256219.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade do consumo*, (A. Morão, Trad.). Edições 70.
- Brasil. (1990). *Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990*. Código de Defesa do Consumidor.
- Brasil. (2014). *Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014*. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.
- Brasil. (2018). *Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).
- Brasil. (2020). *Projeto de Lei n.º 2.630, de 2020*. Dispõe sobre a liberdade, responsabilidade e transparência na internet. Câmara dos Deputados.
- Brasil. (2023). *Projeto de Lei n.º 2.338, de 2023*. Regulamenta a inteligência artificial. Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br>
- Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Educa Digital: Letramento contra-vigilância*. Relatório de implementação piloto. <https://www.gov.br/mec>
- Bruno, F. (2013). *Máquinas de ver, modos de ser: Vigilância, tecnologia e subjetividade*. Sulina.

- Bruno, F. (2018). Vigilância, *big data* e subjetividade: Notas sobre a governamentalidade algorítmica. In F. Bruno et al. (Orgs.), *Tecnopolíticas da vigilância: Perspectivas da margem*. Boitempo.
- Butler, J. (2018). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(9), e2023301118.
- Citron, D. K., & Pasquale, F. (2014). The scored society: Due process for automated predictions. *Washington Law Review*, 89(1), 1-33.
- Coelho, A. (2024). Lei de Serviços Digitais e impacto nas futuras leis digitais do Brasil. *Migalhas*. <https://www.migalhas.com.br/depeso/402447>
- Cohen, J. E. (2019). *Between truth and power: The legal constructions of informational capitalism*. Oxford University Press.
- Comissão Europeia. (2022). *Digital Services Act (DSA)*. União Europeia.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*, (R. S. Guedes, Trad.). Ed. Antígona.
- Deleuze, G. (1992). *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. In G. Deleuze (Ed), *Conversações*, (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Electronic Frontier Foundation. (2021). *Surveillance self-defense: Tips, tools and how-tos for safer online communications*. <https://ssd.eff.org/>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Fisher, M. (2023). *A máquina do caos*, (E. Assis, Trad.). Intrínseca.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*, (R. Ramallete, Trad.). Editora Vozes.
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*. Yale University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Greenwald, G. (2014). *Sem lugar para se esconder: Edward Snowden, a NSA e a espionagem do governo americano*, (F. Abreu, Trad.). Intrínseca.
- Han, B.C. (2017). *A sociedade da transparência*, (E. P. Giachini, Trad.). Vozes.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing.
- Parlamento Europeu. (2022). *A Lei dos Mercados Digitais e da Lei dos Serviços Digitais da UE explicadas*. <https://www.europarl.eu/article/20211209STO19124>

- Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Harvard University Press.
- Pasquale, F. (2020). *New laws of robotics: Defending human expertise in the age of AI*. Harvard University Press.
- Radfahrer, L. (2011). Redes sociais atuam como filtros de informações [Entrevista]. *Instituto Humanitas Unisinos*. <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/45158>
- Radfahrer, L. (2023). *Além do foco: Os impactos da economia da atenção das mídias sociais na comunicação* [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.
- Rosa, N. (2019). Criadores LGBTQ estão processando YouTube por discriminação contra a comunidade. *Canaltech*. <https://canaltech.com.br/criadores-lgbtq-146763>
- Sá, R. L. (2026). Narrativas Anticoloniais na Cella de Aula. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(8), 40-62.
- Seccato, M. G. (2020). Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos. *Via Litterae* 12(2), 138-152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4633352>
- Silva, T. (2023). O racismo algorítmico é uma espécie de atualização do racismo estrutural [Entrevista]. *Fundação Oswaldo Cruz*. <https://www.geledes.org.br>
- Silva, T. (2025). *Linha do tempo do racismo algorítmico: Casos, dados e reações*. <https://tarciziosilva.com.br>
- Silveira, S. A. (2020a). Brasil, colônia digital. *Instituto Humanitas Unisinos*.
- Silveira, S. A. (2020b). Capitalismo de vigilância e colonialismo de dados. *Geledés*.
- Tufekci, Z. (2017). *Twitter and tear gas: The power and fragility of networked protest*. Yale U.Press.
- União Europeia. (2024). *Artificial Intelligence Act*. Parlamento Europeu.
- USP. Coletivo Algoritmos Periféricos. (2023-2025). *Relatórios de auditoria cidadã: Shadowban e discriminação algorítmica*. <https://algoritmosperifericos.usp.br>
- Votis, K., Papagiannakopoulou, E. I., Papadopoulos, S., Tsampoulatidis, I., Ioannidis, D., & Tzovaras, D. (2024). Decentralised social media. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4636894>
- Winner, L. (1980). Do artifacts have politics? *Daedalus*, 109(1), 121-136.
- Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância*, (G. Schlesinger, Trad.). Intrínseca.



Reflexividade Para Além dos Papéis Temáticos: Uma Abordagem por *ThetaFeatures*

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Neste trabalho reavalia-se a classificação tradicional das construções reflexas com -se no português europeu, argumentando que a categoria dos chamados “pseudoreflexos” tem sido excessivamente ampliada. A partir da crítica à abordagem baseada em papéis temáticos, demonstra-se que verbos de alternância causativa, verbos psicológicos e reflexos inerentes não devem ser automaticamente associados à inacusatividade. Em vez disso, adota-se o modelo de *thetafeatures* de Reinhart (2000), que permite analisar a reflexividade como uma operação de redução argumental, distinguindo-a de fenómenos superficiais como passivas e construções impessoais. A análise mostra que muitos verbos tradicionalmente considerados pseudoreflexos exibem propriedades sintáticosemânticas compatíveis com verdadeira reflexividade, sobretudo quando se considera a interação entre causalidade, agentividade e operações lexicais. Assim, propõe-se uma recategorização que restringe a noção de pseudoreflexo às construções não reflexas (passivas, impessoais e alguns usos recíprocos), defendendo que a reflexividade deve ser entendida como um potencial estrutural mais amplo.

Palavras-chave: verbos reflexos, verbos inerentes, verbos inacusativos, verbos inergativos.

Abstract: In this paper, the traditional classification of reflexive constructions with -se in European Portuguese is reassessed, arguing that the category of so-called “pseudoreflexives” has been excessively broadened. Building on a critique of the thematicrolebased approach, it is shown that causativealternation verbs, psychological verbs, and inherent reflexives should not be automatically associated with unaccusativity. Instead, the analysis adopts Reinhart’s (2000) *thetafeature* model, which allows reflexivity to be treated as an argumentreduction operation, distinguishing it from surface phenomena such as passives and impersonal constructions. The study demonstrates that many verbs traditionally classified as pseudoreflexive display syntacticsemantic properties compatible with genuine reflexivity, especially when the interaction between causation, agentivity, and lexical operations is taken into account. Accordingly, a reclassification is proposed that restricts the notion of pseudoreflexive to nonreflexive constructions (passives, impersonals, and some reciprocal uses), arguing that reflexivity should be understood as a broader structural potential.

Keywords: reflexive verbs, reflexive inherent verbs, unaccusative verbs, unergative verbs.



Luís Trigo

Investigador, *Centre for Digital Culture and Innovation*, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Porto

 <https://orcid.org/0000-0002-3772-7081>

 ltrigo@letras.up.pt

Recebido em 13/12/2025

Aceito em 11/01/2026

Publicado em 28/02/2026

Introdução

Para Mendikoetxea (1999), as diferentes construções de *-se* são um dos temas mais controversos das línguas românicas. Tal não poderia deixar de ser devido ao facto de, aparentemente, terem uma origem comum. Contudo, a sua derivação é tão ampla, difusa e sobreposta que é um desafio muitas vezes saber em que classe os devemos colocar.

Se se atender ao facto de muitas vezes se estabelecer o paralelo com as construções inacusativas e inergativas, então o grau de complexidade aumenta e muito. Até porque, como refere Manning (2003), a divisão categorial dos verbos intransitivos em inacusativos e inergativos é um dos focos de problemas na maioria das teorias linguísticas.

Apesar de tudo, deve-se considerar que esta complexidade resulta de um nível de “compressão” notável dos falantes, sem que na maioria das situações perturbe a leitura dos significados das mesmas construções. O problema põe-se a nível da compreensão da sua natureza linguística e a nível computacional.

São vários os fatores que afastam algumas das construções reflexas do que se entende como reflexividade, levando a que os verbos que as compõem sejam classificados como “pseudo-reflexos”. No caso dos verbos de alternância causativa, o facto de terem efetivamente uma versão inacusativa (não pronominal) adensa a confusão. Outros verbos que têm sido classificados como falsos reflexos são os reflexos inerentes. Tal como os verbos que participam nas construções médias, reflexos inerentes e psicológicos relevam o facto de as entidades com papéis semânticos de tema e experienciador não serem entidades completamente passivas nas ações em que se envolvem, necessitam também de ter alguma permeabilidade ou capacidade para serem envolvidos nessas mesmas ações.

Importa deste modo ter uma visão mais generalizável do que se compreende por reflexividade. Para tal, um dos conceitos a que se recorre neste trabalho é o de theta-features para analisar os efeitos da reflexividade ao nível das operações argumentais que se relacionam com a estrutura.

Para uma compreensão das implicações sintático-semânticas dos vários tipos de construções reflexas, começar-se-á por enquadrá-las na temática que enquadra as mesmas ao nível sintático – a anáfora ligada. De seguida, focam-se os verbos inacusativos que, principalmente nas línguas românicas, parecem conter uma zona de interceção com os verbos reflexos.

Recorrendo à análise de Reinhart (2000) e Reinhart e Siloni (2005), reconsidera-se outra vez a influência desta zona de interceção, o que terá como consequência retirar alguns verbos da zona dos pseudo-reflexos.

As Diferentes Construções com -Se

Na explicitação das várias construções com -se, das que são apresentadas por Otero (1999), destaco as que se adaptam à língua portuguesa, acrescentando uma sexta aceção:

- (1) *O submarino afundou-se (por si próprio). – reflexo intrínseco*
- (2) *O submarino afundou-se (a si próprio). – reflexo extrínseco*
- (3) *O submarino afunda-se facilmente. – médio*
- (4) *Afundou-se o submarino. – passivo*
- (5) *[Indefinido] Afundou-se o submarino. – indefinido*
- (6) *Os submarinos afundam-se mutuamente. – recíproco*

Segundo o autor, há contextos que tornam difícil distinguir cada uma das versões, nomeadamente a construção passiva e a construção impessoal com o -se indefinido. Contudo, todas elas são radicalmente diferentes. Em termos diacrónicos, o autor refere que primeiro deverá ter surgido o -se passivo nos denominados verbos pronominais. De seguida terá surgido o -se reflexo com a passiva média, uma generalização do caso anterior. Por último, terá surgido o -se indeterminado das orações impessoais.

A frase (6) obtém a desambiguação entre reflexo e recíproco através do adverbio “mutuamente”. A mais forte das evidências da origem reflexa de algumas das construções recíprocas apresentada por Maslova (2008) são as construções recíprocas com marcação reflexa obrigatória nas línguas Românicas. De facto, mesmo quando utilizam estratégias recíprocas alternativas, há determinados verbos que exigem a marcação reflexa. Note-se que o verbo sem o clítico torna a frase agramatical.

- (7) *Eles abraçam-se um ao outro.*
- (8) **Eles abraçam um ao outro.*

Muitos verbos dos marcados pelo clítico reflexo (ou recíproco) *-se* de forma obrigatória (assemelhar e aparentar) ou facultativa (abraçar, casar, cruzar ou combinar) na sua forma plural transmitem esta propriedade pronominal às suas formas singulares – ainda que no caso da versão pronominal singular do verbo “abraçar” a propriedade recíproca pode não se consumir.

(9) *Ele abraçou-se ao outro.*

A Relação Anafórica de *-Se*

Para Brito *et al.* (2003), a anáfora com *-se* aparece como anáfora ligada, ou seja, uma relação referencial que se constitui entre certas expressões tradicionalmente consideradas pronominais e que não têm referência autónoma, e uma expressão que fixa o seu valor referencial, isto é, que lhes serve de antecedente.

No exemplo apresentado por Brito *et al.* (2003),

(10) *[A criança] magoou-se no jardim.*

Neste caso, o reflexo não tem valor referencial em si mesmo e depende, necessariamente, do valor referencial do SN que é sujeito da frase. O reflexo é tradicionalmente considerado o Objeto Direto. No entanto, o reflexo pode também ser, excecionalmente, um Objeto Indireto, como no exemplo a seguir apresentado:

(11) *A Maria perguntou-se (a si mesma) se queria mesmo concorrer ao concurso.*

Neste caso, *se queria mesmo* é o Objeto Direto de perguntar e *se (a si mesma)* é o Objeto Indireto desse mesmo verbo.

Segundo Brito *et al.* (2003), a forma *-se* pertence ao paradigma dos reflexos fracos (concretizados com os clíticos *me, te, se, nos, vos*). No entanto, para as autoras, também existem formas fortes incluídas em construções preposicionais com, por exemplo, *mim, ti, si, nós, vós* em *a mim mesmo, a ti mesmo, a si mesmo, a nós mesmos, a vós mesmos*. Para as autoras, alguns verbos, em

português, aparecem associados a formas idênticas a reflexos, como por exemplo, admirar-se, arrepende-se, atrever-se, indignar-se, lembrar-se e queixar-se. Os verbos admirar e lembrar podem ser usados sem o pronome clítico. Os outros nem sequer têm a variante “não pronominal”, pelo que podem ser designados como reflexos inerentes (Vilela, 1992).

Pela análise de um dos exemplos apresentados:

(12) *A Maria admira-se com o consumo exagerado dos jovens.*

Verifica-se que esta frase não contém uma verdadeira anáfora reflexa, uma vez que é impossível a paráfrase com a si próprio/mesmo e se não recebe nenhum papel temático, sendo o SPrep “com o consumo exagerado dos jovens” o constituinte que recebe um papel temático de tema ou objeto.

Assim, as formas *-me*, *-te*, *-se* que aparecem com estes verbos são uma propriedade lexical desses mesmos verbos, considerando-se “reflexos inerentes” ou “pseudo-reflexos” que, como refere a autora, são uma especificidade das línguas românicas. Apesar, de enfrentarem problemas comuns na resolução anafórica, no presente trabalho distinguirei os reflexos inerentes dos pseudo-reflexos, considerando que os primeiros tiveram origem em verbos transitivos e que progressivamente perderam essa versão, restando apenas vestígios na sua versão pronominal.

Os Reflexos Inerentes

No seu capítulo “SNs acusativos como parte integrante do predicado”, Vilela (1992) aponta como exemplos de incorporação dos pronomes ditos reflexos no verbo as construções com verbos inerentes que possuem também realizações não reflexivas e os chamados reflexivos inerentes, como atrever e arrepende.

O autor compara os reflexos inerentes, que ocorrem sempre marcados pelo clítico reflexo, com as construções reflexas normais, recorrendo a alguns testes sobre os verbos arrepende e lavar:

Interrogação

(13) (A) *quem lava ele?*

(14) * (A) *quem arrepende ele?*

Substituição

(15) *Ela lava o bebé.*

(16) * *Ele arrepende o bebé.*

Coordenação

(17) *Ele lava-se a si e ao bebé*

(18) * *Ele arrepende-se a si e ao bebé.*

Modificação

(19) *Ele lava-se apenas a si.*

(20) *Ele arrepende-se apenas a si.*

Como os sujeitos apontam para o valor de paciente, o autor faz equivaler os reflexos inerentes aos verbos inacusativos no seu valor semântico-sintático. Na sua maioria, terão tido como origem os verbos transitivos, ganhando o uso reflexivo numa fase intermediária:

(21) *Uso reflexo: $V(X,Y) \Rightarrow V(X,X)$*

(22) *Reflexos inerentes: $V(X,X)$ (com perda total de referência)*

De facto, o equivalente em inglês ao verbo arrepender, ao contrário do que acontece com o português, tem uma variante transitiva, como se exemplifica a seguir:

(23) *Repent all your sins to God.*

Mas ainda tendo como referência os verbos psicológicos, Vilela (1992) encontra evidências da alternativa real da realização dos mesmos em construções como:

(24) *Eu zanguei-o. / Eu fi-lo zangar.*

(25) *Eu zango-me.*

O autor atribui ainda um comportamento semelhante ao grupo de verbos que designam uma mudança de estado ou de lugar, como sentar-se e sentar, mover e mover-se, distanciar e distanciar-se, entre outros. Para o demonstrar, recorre aos testes de interrogação que eu considero inadequados, por não considerarem a marcação reflexa obrigatória quando o agente/paciente se encontra afetado pela reflexividade.

(26) *Ele senta-se.*

(27) *Quem é que ele senta? (considerado agramatical por Vilela [8])*

(28) *Ele senta-se a si e ao amigo. (considerado agramatical por Vilela [8])*

(29) *Ele distancia-se.*

(30) *Quem distancia ele? (considerado agramatical por Vilela [8])*

(31) *Ele distancia-se a ele e ao amigo. (considerado agramatical por Vilela [8])*

A Aproximação Aos Verbos Inacusativos

Na literatura sintática têm surgido alguns autores que aproximam os verbos reflexos aos verbos inacusativos. Considerando os verbos reflexos decorrentes dos verbos de alternância causativa, seriam considerados falsos reflexos por partilharem o mesmo tipo de redução argumental dos inacusativos. A confusão é ampliada pelo facto de os mesmos verbos compreenderem efetivamente uma variante inacusativa.

Como nos descreve Duarte (2003), o sujeito de um verbo inacusativo comporta-se, em relação a algumas propriedades, como um argumento interno direto, ao contrário do que acontece com os verbos transitivos e inergativos. Mas têm em comum com estes últimos o facto de tal argumento se comportar como um sujeito, desencadeando concordância verbal.

A autora distingue as construções inacusativas pessoais das impessoais, representando as construções impessoais a forma mais intuitiva para representar o sintagma verbal com o argumento interno direto que caracteriza a inacusatividade. A diferença entre estas duas construções é a diferente focalização dos constituintes, tendo a construção pessoal a ordem Sujeito Verbo do português.

Mas deve-se ter em conta que o recurso a formas inacusativas é, de facto, uma forma de tornar uma declaração impessoal, retirando importância ao agente. No caso dos verbos inacusativos, a seleção da construção pessoal ou impessoal parece igualmente correta, apesar da ausência, na

estrutura superficial da frase, de uma forma explícita na posição sintática de sujeito, o que está relacionado com o facto do português ser uma língua de sujeito nulo.

Deste modo, uma frase com um verbo inacusativo distingue-se de uma outra com verbo transitivo pelo facto de, na representação sintática inicial da primeira, a posição do especificador de sintagma verbal (SV) não estar ocupada por nenhum argumento. Além disso, o sintagma nominal (SN), argumento interno de um verbo inacusativo, não recebe caso acusativo do verbo que o selecciona, recebendo antes o nominativo.

Atente-se às frases de exemplo escolhidas pela autora para ilustrar a forma impessoal e pessoal, respetivamente, de uma construção inacusativa.

(32) *Chegaram os miúdos.*

(33) *Os miúdos chegaram.*

A autora distingue, sob o ponto de vista semântico, os verbos inacusativos que exprimem uma mudança de estado com causa interna dos que têm causa externa. Entre os últimos, contam-se os verbos de alternância causativa com uma variante inacusativa e outra transitiva, como mostram as frases seguintes:

(34) (a) *A Maria derreteu [a manteiga]tema / (b) [A manteiga]tema derreteu(-se).*

(35) (a) *O João abriu [a porta]tema / (b) [A porta]tema abriu(-se).*

As variantes causativa e inacusativa estão relacionadas, isto é, o argumento interno direto da variante causativa (a manteiga e a porta em (a)) ocorre como sujeito da forma inacusativa em (b) e o argumento externo da variante causativa não está disponível na variante inacusativa, nem mesmo sob a forma de agente implícito (pela Maria em (34) e pelo João em (35)). Tal implica que o argumento interno da variante inacusativa determine a concordância verbal e seja pronominalizável pela forma nominativa do pronome pessoal – assim, em (b), a manteiga e a porta são claramente o sujeito da frase. A utilização opcional do clítico *-se* aponta já para uma correspondência entre o fenómeno da reflexividade e o da inacusatividade.

Segundo o Princípio da Uniformidade lexical, “cada conceito verbal corresponde a uma entrada lexical com uma estrutura temática.” Quando, num verbo de alternância, se deriva a partir de

um predicado de dois lugares, que representa uma relação, um predicado mono-argumental, as características inacusativas dessa operação lexical de Redução seguem a Generalização de Burzio. Esta enuncia que “um verbo atribui Caso acusativo ao seu objecto se e só se atribuir papel temático externo.”

Segundo Duarte (2003), na linha de Mendikoetxea (1999) para a língua espanhola, os verbos não agentivos são inacusativos que se referem a eventos com causa interna, podendo exprimir uma reação física, como o corar, desmaiar, ou empalidecer, emitir percepções através dos sentidos, como flamejar e mudar de estado devido a causa externa, como crescer, florir ou morrer. Estes verbos não possuem variante causativa e só podem ser utilizados mediante interpretação causativa em construções sintáticas complexas. As construções definidas para este tipo de verbos distinguem-se das definidas por verbos inacusativos de mudança de estado devida a causa externa por não admitirem adjuntos do tipo por si só, como exemplifica a frase seguinte.

(36) **/? As rosas já floriram por si só.*

Além disso, existem restrições muito fortes sobre os argumentos internos diretos destes verbos inacusativos, uma vez que indicam mudanças de estado devida a causa interna. Recorrendo à frase de exemplo, só as flores ou determinadas plantas (acrescento meu) têm a capacidade de florir. Estes verbos têm também, segundo a autora, uma distribuição menos uniforme e mais reduzida do que a variante inacusativa dos verbos de alternância causativa, resultando em algumas formas agramaticais como a ilustrada pelos exemplos baseados no verbo empalidecer.

(37) **/? Empalidecida a Maria.*

(38) **/? A Maria está empalidecida/ pálida.*

Recorrendo ao Dicionário da Academia da Ciências, temos um exemplo que põe em causa a intransitividade do verbo empalidecer:

(39) *O sol empalidece as cortinas.*

De facto, a complexidade da causalidade pode pôr em causa esta discriminação entre verbos com causa interna e os que têm causa externa. De facto, Reinhart (2000) discute alguns aspetos desta causalidade, nomeadamente no que concerne à causa interna.

Também os verbos de movimento que denotam direção inerente se comportam como inacusativos, apesar de apresentarem uma distribuição mais reduzida do que a variante inacusativa dos verbos de alternância causativa. Deste modo, não admitem facilmente o adjunto por si só, visto não anunciarem mudança de estado. As frases seguintes demonstram esta situação.

(40) *Chegado o João.*

(41) * *O João chegou por si só.*

(42) * *O João está chegado.*

Ainda reforçando a mesma linha, Pesetsky (1996) submete alguns dos reflexos à classe dos inacusativos a partir das suas observações no Italiano e Francês. Nestas línguas, os verbos reflexos na forma passiva que tenham como auxiliar o verbo *essere/être* (em vez de *avere/avoir*) serão inacusativos. Do mesmo modo, os clíticos *ne/en* só se utilizam em construções inacusativas.

Reinhart (2000) não concorda com esta classificação, afirmando claramente que os verbos reflexos não são inacusativos. Recorrendo às mesmas línguas que Pesetsky (1996), a autora mostra casos que desafiam esta generalização, como exemplificam as seguintes frases em italiano:

(43) *E' rotolata una pietra.*

(44) * *Si ne sono vestiti tre.*

(45) ?*Si e' vestita una donna.*

Enquanto todos os falantes aceitavam a primeira construção, os que não aceitavam a segunda também rejeitavam a terceira.

Outro dos argumentos da autora contra esta inacusatividade é o facto de nas línguas com reflexão lexical os reflexos se comportarem como inergativos. Por exemplo, no inglês, ao contrário dos inacusativos, os tais verbos inergativos podem formar nominalizações terminadas com *er*. Em baixo mostra-se que os reflexos encaixam nesta categoria:

(46) * *She moves so gracefully because she is an experienced mover.*

(47) * *He is a rapid grower.*

(48) *She dresses slowly because she is an elegant dresser.*

(49) *He shaves slowly because he is not an experienced shaver.*

Em hebreu, embora os inacusativos com morfologia reflexa preservem o tratamento sintático da inacusatividade, os reflexos com a mesma morfologia comportam-se como inacusativos. Por todos estes motivos, Reinhart (2000) abandona a ideia de aproximar os verbos reflexos dos inacusativos, preferindo constituir um tratamento com base na noção de reduções ao nível lexical, entre eles a de redução argumental.

A secção seguinte complementa a análise efetuada até aqui, através do agrupamento dos papéis semânticos em traços semânticos. A análise e a síntese do fenómeno da causalidade têm uma abordagem alternativa que permite englobar os casos que fogem ao alcance da inacusatividade. Não perde intuitividade, pelo contrário, permitindo voltar a compreender de uma forma mais ampla e profunda como funciona a construção reflexa.

A análise “clássica” aos verbos inacusativos (Perlmutter, 1978; Eliseu, 1984; Duarte, 2003) foi frequentemente baseada nos papéis temáticos (θ -roles) que usualmente se distinguem em agente, causa, experienciador, instrumento e tema (ou paciente), fonte e objetivo. Reinhart (2000) refere que esta categorização funciona bem com a maior parte dos verbos, mas não com todos e, por isso, para conseguir um quadro conceptual mais abrangente, a autora adota um sistema que caracteriza cada um dos papéis semânticos com traços semânticos ligados à causatividade e à presença de um estado mental. A partir de dois traços semânticos é possível analisar os quatro papéis temáticos do seguinte modo:

[c] = causa mudança.

[m] = estado mental envolvido.

| | agente | causa/inst | tema(paciente) | experienciador |
|-----|--------|------------|----------------|----------------|
| [c] | + | + | - | - |
| [m] | + | - | - | + |

O quadro reflecte uma clara afinidade do papel agente com causa. Será a propriedade da vontade [m] (estado mental) que distingue o agente do papel causa. O mesmo traço distingue

experienciador de tema e paciente. A autora não faz a distinção entre causa e instrumento partindo da generalização de que o papel causa é um instrumento se e só se um papel agente é realizado na derivação ou inferido na interpretação. A autora assume que este sistema deixa muito em aberto no que concerne ao traço [-c -m] que pode compreender tema, paciente afetado ou os papéis internos fonte e objetivo.

Caracterizando os verbos partir e comer compreende-se melhor a extensão do modelo:

- (50) *partir*(θ_1 [+c], θ_2 [-c -m]) *O João/vento partiu a janela.*
 (51) *comer* (θ_1 [+c +m], θ_2 [-c -m]) *O bebé/ *a colher / *a fome comeu a sopa.*

Os verbos transitivos que seleccionam [+c] são marcados pela alternância causativa, enquanto os transitivos [+c+m] apenas poderão permitir a redução reflexa de uma forma mais restritiva.

Em termos formais, a redução de argumentos através da reflexão de um verbo transitivo tanto se pode dar para o inacusativo como para o inergativo, correspondendo o índice n a 2 ou 1 respetivamente. Representa-se esta operação do seguinte modo:

- (52) $V(\theta_1, \theta_2) \text{ ---> } R(V)(\theta_n)$

Esta operação pode realizar-se como exemplificam as seguintes frases:

- (53) *virar* < θ_1, θ_2 >: *A Maria virou a pedra.*
 (54) $R(\textit{virar}) \theta_2$: *A pedra virou-se.*
 (55) $R(\textit{virar}) \theta_1$: *A Maria virou-se.*
 (56) *lavar* < θ_1, θ_2 >: *O João lavou os pratos.*
 (57) $R(\textit{lavar}) (\theta_1)$: *O João lavou-se.*
 (58) $*R(\textit{lavar}) (\theta_2)$

Desde logo verifica-se uma restrição à redução argumental – o papel temático [+m] não pode ser reduzido. Por outro lado, um verbo [+c] pode ter tanto a versão inacusativa como a reflexa. Reinhart (2000) comenta, como um facto engraçado, a possibilidade de estes poderem até comportar-se com alguma agentividade referindo-se, por exemplo, a porta e não a um humano:

(59) *A Maria vestiu-se a si própria.*

(60) *A porta abriu-se a si própria.*

A autora explica este facto como uma cadeia de causalidade. Se houve algo que espoletou uma pequena abertura da porta, a própria inércia da porta pode explicar que, passo a passo, a mesma se abrisse por completo.

Reinhart (2000), ao comentar Levin e Rappaport (1994, 1995), também considera estranho a utilização que as mesmas fazem da frase que se segue para demonstrar a inacusatividade dos verbos de causa interna.

(61) *O vaso partiu-se por si mesmo.*

(62) *O barco afundou-se por si mesmo.*

E considera que tais frases apenas seriam utilizadas caso se pretendesse intencionalmente esconder o culpado. Na minha opinião, isto acontece porque esses verbos não terão verdadeiramente causa interna. Apesar de tudo, a autora reconhece que essas frases são possíveis, ao contrário da frase seguinte pois o âmbar não tem uma fonte de luz interna:

(63) * *O âmbar brilhou por si mesmo.*

Relativamente às alternâncias do experienciador, cujos verbos transitivos Belletti e Rizzi (1988) propõem ser inacusativos, Reinhart (2000) defende que se partiu de um pressuposto errado, como ilustram as seguintes frases:

(64) *Algo preocupa a Maria*

(65) *A Maria preocupa-se com algo.*

Se se adotar outro tipo de construção, a inergatividade torna-se mais aceitável:

(66) *O João preocupa a Maria.*

(67) *A Maria preocupa-se.*

Este fenómeno é coerente com a sistematização da autora, em que o argumento externo se realiza apenas por [+c]. Por outro lado, para além da leitura verdadeiramente reflexa, abre uma análise na dimensão das construções médias, revelando algum envolvimento/agencialidade do experienciador e colocando a operação reflexiva num nível mais difuso. De facto, na construção média deixa de ser importante que a operação reflexa se concretize – o que importa é o potencial/capacidade para se realizar. Por isso, o tempo imperfectivo é essencial para identificar uma construção média.

(68) *A Maria preocupa-se facilmente.*

A autora acaba por sistematizar as duas diferentes formas de redução argumental do seguinte modo:

(69) *Redução do papel interno – função-SELF*

(70) $V(\theta_1, \theta_2) \text{ ---} \rightarrow R_s(V)(\theta_1)$

(71) $R_s(\theta) \text{ <---> } \theta(\theta x(V(x,x)))$

(72) *Redução do papel externo – Expletivização*

(73) $V(\theta_1, \theta_2) \text{ ---} \rightarrow R_e(V)(\theta_2)$

(74) $R_e(V)(\theta_2) \text{ <---> } V(\theta_2)$

Reinhart e Siloni (2005) unificam a fórmula da redução argumental dos reflexos no que designam por Bundling:

(75) $[\theta_i] [\theta_j] \rightarrow [\theta_i - \theta_j]$, em que θ_i é externo.

Deste modo, o argumento resultante da reflexão não é interno nem externo, tratando-se de uma combinação dos dois.

As autoras consideram ainda que em certos casos, como nos verbos inacusativos e sujeito-experienciador, possa haver uma operação de descausativação, formalizando-a do seguinte modo:

(76) $Vacc(\theta_1[+c], \theta_2) \rightarrow V(\theta_2)$

Em síntese, não é absolutamente certo que os verbos reflexos sejam inacusativos, como pretendeu Pesetsky (1996) para o Italiano e para o Francês. Para Reinhart (2000) e Reinhart e Siloni (2005) há antes uma operação de redução argumental nos verbos reflexos, que que reflita que um mesmo argumento seja interpretado como seja interpretado simultaneamente como agente e como paciente.

Conclusão

Neste trabalho percorreu-se a grande diversidade de construções marcadas pela utilização do clítico se com o objetivo de perceber se a designação de verbo pseudo-reflexo não terá sido demasiado alargada. De facto, só considerando um contexto abrangente se consegue realmente perceber ou desambiguar, quando não há interceção, os significados destas construções. Esse nível de dificuldade da compreensão das estruturas subjacentes pode ser ilustrado através das análises contrastantes de Brito *et al* (2003), focada na inacusatividade, e Reinhart (2000) e Reinhart e Siloni (2005), focada nos theta-features.

No presente trabalho pretendeu-se mostrar que dentro da “não classe” dos pseudo-reflexos se foram introduzindo verdadeiros reflexos, nomeadamente porque se deu demasiada importância à agentividade no pressuposto da causalidade. Mesmo argumentando-se que a língua se constrói muitas vezes sobre pressupostos do senso comum que se afastam das noções científico-filosóficas da reflexividade, pretendi mostrar que mesmo este pressuposto seria abusivo.

Especificamente, pretendeu-se demonstrar que verbos como os de alternância causativa, os de alternância do experienciador e os reflexos inerentes têm justificadamente a marcação reflexa. Remete-se desta forma apenas as construções passivas e impessoais e algumas de outras de origem recíproca para essa designação informe e transversal que caracteriza os falsos reflexos.

Para testar esta hipótese percorreu-se exaustivamente todos os tipos de construções reflexas, começando por enquadrá-los na teoria das anáforas ligadas, passando pela teoria tradicional que aproxima alguns reflexos da inacusatividade, resultando na incorporação dos mesmos no que se designa por pseudo-reflexos. Resgata-se os mesmos da “não classe” recorrendo a uma perspectiva de operações sobre a transitividade/intransitividade dos verbos apresentada por Reinhart (2000).



Em aberto fica a hipótese de o fenómeno da reflexividade ser mais difuso do que tradicionalmente se considera. De facto, tanto as construções médias como os reflexos inerentes parecem apontar para a reflexividade como um potencial, muitas vezes interrompido, e não como uma concretização.

Referências

- Belletti, A., & Rizzi, L. (1988). Psych-verbs and theta-theory. *Nat. Lang. Linguist. Theory*, 6(3), 291-352.
- Brito, A. M., Duarte, I., & Matos, G. (2003). Tipologia e distribuição das expressões nominais. *Gramática da Língua Portuguesa*, 7, 796-867.
- Duarte, I. (2003). A família das construções inacusativas. In M. Mateus et al. (Ed.), *Gramática da língua portuguesa*, (5. ed., p. 507-548). Caminho.
- Eliseu, A. (1984). *Verbos ergativos do português: Descrição e análise*. Man., Universidade de Lisboa.
- Levin, B., & Hovav, M. R. (1994). A preliminary analysis of causative verbs in English. *Lingua*, 92, 35-77.
- Levin, B., & Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*. MIT Press.
- Manning, C. D. (2003). Probabilistic syntax. *Probabilistic Linguistics*, 289341.
- Maslova, E. (2008). Reflexive encoding of reciprocity: Cross-linguistic and language-internal variation. *Trends in Linguistics*, 225.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con *se*: Medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1575-1630). Espasa-Calpe.
- Otero, C. P. (1999). Pronombres reflexivos y recíprocos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1427-1518). Espasa-Calpe.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Papers from the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 4, 157-189.
- Pesetsky, D. M. (1996). *Zero syntax: Experiencers and cascades*. MIT Press.
- Rákosi, G. (2008). The inherently reflexive and the inherently reciprocal predicate in Hungarian: Each to their own argument structure. En E. König & V. Gast (Eds.), *Reciprocals and reflexives: Theoretical and typological explorations* (vol. 192, pp. 411-450). Mouton de Gruyter.
- Reinhart, T. (2000). *The theta system: Syntactic realisation of verbal concepts*. OTS Working Papers in Linguistics.
- Reinhart, T., & Siloni, T. (2005). The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic Inquiry*, 36(3), 389-436.
- Vilela, M. (1992). *Gramática de valências: Teoria e aplicação*. Edições Almedina.



Uma Leitura Implicada de *O Pesquis-a-dor Social: Pesquisa, Educação e Ética na Produção do Conhecimento*

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Esta resenha tem como objetivo analisar criticamente a obra *Pesquis-a-dor Social nos Estudos de Linguagem*, destacando seus principais eixos teóricos e éticos. A coletânea propõe uma reflexão aprofundada sobre o fazer científico, questionando a ideia de neutralidade na pesquisa e enfatizando o papel do pesquisador como sujeito histórico, implicado nas escolhas teóricas, metodológicas e discursivas que atravessam a produção do conhecimento. Ao longo da leitura, são discutidas questões centrais como linguagem, educação, ética, decolonialidade e responsabilidade na representação do outro. A resenha percorre os diferentes capítulos da obra, buscando oferecer ao leitor um panorama geral dos debates propostos, ao mesmo tempo em que evidencia os deslocamentos teóricos e pessoais provocados pela leitura. Ao assumir uma escrita implicada, o texto destaca como a obra convoca o leitor-pesquisador a refletir sobre seu lugar na pesquisa e sobre as consequências éticas de seu dizer, compreendendo a investigação científica como prática intelectual, social e profundamente humana.

Palavras-chave: Pesquis-a-dor Social, ética, pesquisa, educação, linguagem.

Abstract: This review critically analyses the work *Pesquis-a-dor Social nos Estudos de Linguagem*, highlighting its main theoretical and ethical axes. The collection proposes a deep reflection on scientific practice, questioning the notion of research neutrality and emphasising the researcher's role as a historical subject implicated in theoretical, methodological, and discursive choices that shape knowledge production. Throughout the reading, central issues such as language, education, ethics, decoloniality, and responsibility in representing the Other are discussed. The review traces the work's various chapters, offering readers a general overview of the proposed debates while highlighting the theoretical and personal shifts provoked by the reading. Adopting an implicated writing approach, the text underscores how the work calls upon the reader-researcher to reflect on their position within research and the ethical consequences of their discourse, understanding scientific investigation as an intellectual, social, and deeply human practice.

Keywords: social researcher, ethics, research, education, language.

Monica Bowee Wenger

Discente, Instituto Federal São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

Técnica em Administração, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

 <https://orcid.org/0009-0005-0230-1493>

 mobowee@gmail.com



Recebido em 22/12/2025

Aceito em 25/01/2026

Publicado em 28/02/2026

Resenha¹

Pesquisar não é um ato neutro. Essa foi a ideia que insistiu em retornar ao longo da leitura *Pesquis-a-dor Social nos Estudos de Linguagem*. Não como uma conclusão imediata, mas como um incômodo persistente, daqueles que acompanham o leitor mesmo após o fechamento do livro. A coletânea não permite uma leitura distanciada ou confortável, pelo contrário, convoca quem lê a reconhecer que toda pesquisa envolve escolhas, recortes e posições, tornando insustentável a ideia de um olhar absolutamente neutro sobre a realidade.

Desde os textos iniciais, a obra se afasta do formato tradicional dos manuais metodológicos. Não há a promessa de segurança técnica nem a apresentação de um roteiro fechado a ser seguido. O que se oferece é uma reflexão densa sobre o fazer científico, compreendido como prática social, histórica e discursiva. A pesquisa aparece menos como aplicação de métodos e mais como processo atravessado por dúvidas, conflitos e responsabilidades.

Enquanto estudante e leitora, essa discussão me atravessou de maneira particular. Ao longo do percurso acadêmico, muitas vezes somos ensinados a esconder nossas posições em nome de uma suposta objetividade científica. O *Pesquis-a-dor² Social* desloca essa lógica ao mostrar que reconhecer a própria implicação não fragiliza a pesquisa, mas a torna mais consciente. A obra insiste na ideia de que não existe conhecimento produzido fora das condições históricas e sociais que o tornam possível.

Ao problematizar a noção de neutralidade, os textos reunidos na coletânea evidenciam que o rigor metodológico não se confunde com o apagamento do sujeito. O método, por si só, não garante uma relação ética com o objeto pesquisado, diferente disso, quando tratado como escudo contra qualquer forma de posicionamento, ele pode produzir uma falsa sensação de segurança. Nesse sentido, o livro convida o *pesquis-a-dor* a assumir responsabilidade não apenas pelo que diz, mas também pela forma como diz e pelas consequências de seu dizer.

¹ Sá, R. L., & Soler, C. A. (2024). *Pesquis-a-dor Social nos Estudos de Linguagem*. Editora Pimenta Cultural. <http://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5>

² Opto, nesta resenha, pela grafia *pesquis-a-dor social*, conforme adotada na obra, por se tratar de um neologismo conceitual. A separação gráfica evidencia a compreensão do pesquisador como sujeito implicado ética e politicamente no ato de pesquisar, marcado por inquietações, deslocamentos e pela recusa de uma postura neutra ou distanciada. O termo articula o fazer científico à ideia de incômodo e responsabilidade, dimensões centrais que atravessam os textos da obra.

A obra é composta por dez capítulos que, embora distintos em temas e objetos, dialogam entre si a partir de uma preocupação comum: pensar o pesquisador como sujeito envolvido ética, política e historicamente na produção do conhecimento. Ao longo da leitura, fui percebendo que essa diversidade não fragmenta a obra, mas a fortalece, pois permite que diferentes dimensões do social sejam analisadas a partir de um compromisso crítico compartilhado.

No primeiro capítulo, a discussão sobre colonialidade do saber me provocou desde as primeiras páginas. Ao questionar a naturalização de epistemologias eurocentradas, o texto me fez refletir sobre quantas vezes, ao longo da trajetória intelectual, reproduzimos teorias sem interrogar suas origens e seus limites. A proposta de uma resistência arqueológica não aparece apenas como conceito, mas como convite a revisitar os fundamentos do que consideramos conhecimento legítimo.

O segundo capítulo, ao tratar da falsificação da notícia e do discurso nazifascista, produziu em mim um incômodo necessário. A análise da desinformação evidencia como a linguagem pode ser usada para manipular afetos, produzir medo e legitimar violências. Enquanto leitora, foi impossível não relacionar essa discussão ao contexto atual, em que discursos aparentemente banais circulam com efeitos profundamente destrutivos.

No terceiro capítulo, a reflexão sobre ética e banalização do mal aprofunda esse desconforto, pois o texto me levou a pensar sobre o perigo da indiferença e sobre como a repetição de discursos violentos pode torná-los aceitáveis. Como estudante em processo de construção crítica, senti que esse capítulo toca diretamente a responsabilidade de quem pesquisa, escreve e interpreta a realidade social.

O quarto capítulo foi, sem dúvida, o que mais me atravessou. Ao dialogar com Tomás de Aquino e Jacques Rancière, o texto propõe uma reflexão profunda sobre educação e emancipação intelectual. A discussão tensiona a relação entre mestre e aluno e desmonta concepções pedagógicas frequentemente naturalizadas ao longo da experiência universitária. Ao ler esse capítulo, fui levada a confrontar práticas educativas que, mesmo bem-intencionadas, acabam por reforçar a dependência intelectual do estudante em relação ao saber do mestre.

Essa tensão aparece de forma particularmente sensível quando o autor questiona: “Pois, se sob uma perspectiva temos a educação passiva, que está sujeita ao intelecto do mestre e que, de acordo com a segunda concepção, é embrutecedora; sob a outra, percebemos a educação como livre dos pressupostos presentes no mestre, porém, consoante com o primeiro, impossível de ser alcançada. Nesse sentido, é possível a convivência entre ambos os pensamentos ou um, necessariamente, anula o outro? Ainda, seria viável uma educação que nutre a alma com a dádiva da emancipação?” (p. 76).

Essa passagem me provocou um deslocamento que ultrapassa o debate teórico. Não se trata apenas de discutir modelos pedagógicos, mas de pensar a educação como experiência ética, capaz de construir-se sem violentar, de conduzir sem silenciar. A ideia de uma educação que “nutre a alma” rompe com uma concepção estritamente técnica do ensino e reinsere o processo educativo no campo da sensibilidade, da responsabilidade e da emancipação. Senti que esse capítulo não apenas analisa a educação, mas interpela diretamente quem ensina e quem aprende.

O quinto capítulo, ao abordar a misoginia e a violência simbólica, evidencia como discursos naturalizados sustentam desigualdades profundas. Ao ler esse texto, percebi o quanto a linguagem, compreendida como prática social e discursiva, participa da manutenção de estruturas de poder e como a análise crítica do discurso se torna ferramenta fundamental de denúncia e resistência.

No sexto capítulo, a discussão sobre a pós-municipalização da educação especial aproxima a reflexão teórica de políticas públicas concretas. A leitura desse texto reforçou em mim a ideia de que decisões institucionais não são abstratas: elas impactam diretamente a vida de sujeitos reais. Esse capítulo evidencia a importância de pesquisas comprometidas com a realidade social.

O sétimo capítulo, ao analisar a representação do cabelo da mulher negra no Facebook, me atravessou de forma especialmente sensível. O texto evidencia como as redes sociais reproduzem violências históricas e padrões estéticos excludentes, revelando que o racismo também se manifesta em discursos aparentemente cotidianos e naturalizados. Essa discussão dialogou diretamente com minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, onde acompanho duas alunas de cabelo afro que, por muito tempo, evitavam usá-lo solto em sala de aula.

Penso que cabe aqui um adendo a esse texto, enriquecendo-o e ilustrando-o com minha experiência no PIBID. Ao trabalharmos com exemplos de pessoas comuns que desenvolveram projetos sociais, uma das iniciativas apresentadas foi o projeto Patinhas Leitoras, idealizado por Helena e Duda Ferreira. A partir desse contato, percebi um deslocamento significativo no comportamento dessas alunas: elas se interessaram, pesquisaram mais sobre o projeto e, gradualmente, passaram a se expressar com mais segurança. Depois desse momento, começaram a frequentar as aulas com o cabelo solto, sem a vergonha que antes parecia acompanhá-las. Essa vivência me fez compreender, de maneira concreta, a importância de tratar questões raciais no espaço escolar. O capítulo, assim, ultrapassa a análise do discurso digital e evidencia como a forma como representamos corpos, identidades e estéticas impacta diretamente a construção da autoestima e da subjetividade de crianças e jovens.

O oitavo capítulo, ao apresentar um estado da arte sobre decolonialidade e educação docente, mostrou-se especialmente relevante para quem está em processo de construção da docência.. O texto organiza debates teóricos fundamentais e oferece um panorama que ajuda a situar pesquisas futuras, reforçando a necessidade de práticas educativas críticas e contextualizadas.

No nono capítulo, a análise da apresentação lexicográfica de verbos em dicionários bilíngues ampliou meu olhar sobre o ensino de línguas. O texto demonstra que até escolhas aparentemente técnicas carregam implicações pedagógicas e ideológicas, o que reforça a ideia de que nenhum material didático é neutro.

Por fim, o décimo capítulo, ao tratar do design instrucional no contexto brasileiro, retoma a preocupação ética que atravessa toda a obra. A leitura desse texto reforçou a necessidade de metodologias e ferramentas educacionais alinhadas às realidades sociais do país, e não apenas a modelos importados e descontextualizados.

A dimensão ética da pesquisa aparece, assim, como fio condutor de toda a coletânea. Representar o outro, narrar experiências e interpretar realidades envolve escolhas que produzem efeitos simbólicos e materiais. A obra convida o pesquisador a refletir sobre essas implicações, recusando uma ética meramente normativa e propondo uma ética construída no encontro com o outro, na escuta e na responsabilidade.


Ao concluir a leitura, não permaneceu em mim a sensação de ter apenas compreendido melhor um conjunto de debates teóricos sobre pesquisa. O que ficou foi algo menos confortável e, ao mesmo tempo, mais atravessador: a percepção de que pesquisar exige um envolvimento ético que não pode ser delegado ao método nem diluído nas normas acadêmicas.

Em suma, posso dizer que, essa leitura me afetou não apenas como estudante, mas como alguém que está aprendendo a pensar a pesquisa de forma ética. Em um momento em que a universidade, muitas vezes, nos empurra para a pressa, para a produtividade e para respostas prontas, a coletânea me convidou a desacelerar e a pensar. Pensar sobre o lugar que ocupo, sobre o tipo de conhecimento que desejo produzir e, sobretudo, sobre o tipo de relação que estabeleço com o outro no ato de pesquisar.

Talvez a maior força da obra esteja justamente em não oferecer certezas reconfortantes. Ao contrário, ela nos lembra que pesquisar é se expor, assumir limites e reconhecer que toda produção de conhecimento carrega marcas humanas, históricas e éticas. Ao final da leitura, fica a impressão de que o livro não encerra uma discussão, mas inaugura um compromisso: o de pensar a pesquisa como prática intelectual, educativa e profundamente humana.



Qualis, Frutos Não-indexados: Sem Banca, DOI, Pedigree ou Passaporte

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Este texto apresenta uma crônica de caráter alegórico sobre a produção e a circulação do conhecimento, tensionando os critérios tradicionais de legitimação acadêmica, como indexação, autoria e prestígio institucional. A partir de uma experiência sensível e simbólica, o texto constrói a imagem do saber como algo vivo, relacional e coletivo, que se produz no encontro entre corpos, histórias e necessidades concretas. Ao mobilizar elementos da literatura e da crítica epistemológica, a escrita questiona hierarquias do conhecimento e sugere outras formas de pensar aprendizagem, ciência e partilha, deslocando a centralidade da vaidade e da disputa para a responsabilidade ética de nutrir o outro.

Palavras-chave: alegorias, saber coletivo, crônica, justiça epistêmica, crítica acadêmica.

Abstract: This text presents an allegorical chronicle about the production and circulation of knowledge, challenging traditional criteria of academic legitimisation such as indexing, authorship, and institutional prestige. Drawing on a sensitive and symbolic experience, it constructs knowledge as something living, relational, and collective, produced in the encounter among bodies, histories, and concrete needs. By mobilising elements of literature and epistemological critique, the writing questions hierarchies of knowledge and suggests alternative ways of thinking about learning, science, and sharing, shifting the focus away from vanity and competition toward the ethical responsibility of nourishing others.

Keywords: allegories, collective knowledge, chronicle, epistemic justice, academic critique.

Laura Gomes de Andrade

Discente, Instituto Federal São Paulo, Cubatão, SP, Brasil
Técnica em Marketing, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

 <https://orcid.org/0009-0008-1315-9260>

gomes.andrade@aluno.ifsp.edu.br



Recebido em 15/12/2025

Aceito em 15/01/2026

Publicado em 28/02/2026

Banheiros têm um jeito muito próprio de suspender o mundo.

Ali, o ar fica mais denso, como se o vapor conseguisse empurrar para longe tudo o que pesa.

O azulejo frio encosta na pele e lembra que o corpo existe antes de qualquer ideia.

No banheiro, a gente desaprende a impostura.

Eu entrei para tomar um banho sem pressa, coisa rara.

A água caiu primeiro como quem pede licença, depois ganhou confiança e escorria pelo meu corpo levando embora o excesso: poeira, pressa, e um pouco do orgulho que insiste em me acompanhar como sombra.

Fechei os olhos.

Me concentrei na água numa tentativa sincera de aplicar aquelas técnicas de atenção plena que juram nos ajudar a lidar com o que chamo de peso do mundo.

E o cheiro doce chegou.

Manga madura.

Densa, alegre, quase insolente de tão viva.

Abri os olhos.

Elas estavam ali.

Umás três ou quatro, tímidas e ao mesmo tempo exibidas demais para ignorar.

Pequenas, mas com aquela cor que parece ter aprendido a amadurecer no sol.

Estendi as mãos, ainda com o tal peso do mundo grudado nos dedos.

A fruta se desfez na minha palma antes que eu pudesse senti-la.

Como se dissesse: “assim não”.

A água continuou correndo, e eu fiquei com uma estranha mistura de frustração e vergonha, sem saber exatamente de quê.

Terminei o banho sentindo algo leve demais para nomear e pesado demais para esquecer.

Quando abri a porta, lá estava ele.

O senhorzinho.

Xadrez desbotado, bermuda jeans surrada, Havaianas com histórias demais.

Um cabelo um tanto desajeitado, um cheiro doce, tão doce quanto o das mangas.

Ele me olhou como se estivesse me esperando desde sempre.

— Gosta de mangas?

Eu ri.

— Quem não gosta?

Ele fez um gesto com a cabeça e caminhou.

Eu fui atrás.

No caminho, o ar mudou.

Ficou mais verde.

Cheiro de terra molhada, de folha quebrando entre os dedos, de tarde que não acaba.

O chão sob meus pés parecia pulsar, como se respirasse junto comigo.

E então ela apareceu.

A árvore.

Não uma árvore.

Ela.

O tronco era tão largo que qualquer tentativa de medi-lo pareceria arrogância.

As raízes surgiam de todos os lados, fugindo de qualquer noção de limite; os galhos se esticavam para o alto, mas também para o longe, como braços que acolhem e convocam ao mesmo tempo.

Cheguei perto com cautela, sentindo o cheiro da seiva, da sombra fresca, do doce que ainda estava por vir.

Toquei o tronco.

A casca era áspera, mas tinha calor.

Um calor antigo, quase humano.

Colhi uma manga.

O galho vibrou levemente e, no mesmo instante, nasceu outra no lugar.

A polpa da fruta pesava na minha mão com a consistência do agora.

Eu ouvi, juro que ouvi, a árvore crescer um pouco mais.

E o senhorzinho? Me observava com uma paciência que só quem já viu muitos espantos sabe ter.

Pessoas passavam.

Passavam e voltavam.

Subiam nas raízes como quem sobe numa escada de casa.

Cientistas ao lado de donas e donos de casa, professores caminhando junto com crianças, pessoas de todas as formas, cores, cheiros e áreas colhendo do mesmo jeito.

Nenhuma diferença que diminuísse alguém.

Era como se as noções que um certo francês nos revela não existissem ali.

Cada toque gerava mais vida.

— Aqui só se pega o que precisa — disse o senhorzinho. — E quem vem carregado de vaidade e egoísmo não consegue colher.

A árvore percebe.

O vento passou entre as folhas e ouvi um som que lembrava riso.

Ou alívio.

Eu explorei mais.

Frutas que mudavam de cor ao girar na mão.

Cheiros que pareciam acordar lembranças que ainda não vivi.

Sabores que prometiam coisas que não existem na prateleira do supermercado.

Tudo vivo demais para caber em qualquer lógica.

E foi então que eu vi.

A senhora acinzentada, sentada numa raiz como quem espera o tempo passar mais devagar.

Ao lado dela, duas crianças: olhos grandes, esperança mansa.

Fome de algo que não era só comida.

Meu corpo travou por um segundo.

Eu não sabia se podia me aproximar.

O senhorzinho fez sinal afirmativo com o olhar.

— Elas precisam de um fruto que ainda não nasceu — ele explicou. — Só vai existir quando alguém tiver coragem de colher.

A árvore vibrou sob meus pés.

E eu entendi.

Entendi que a árvore era o conhecimento.

Não aquele que fica fechado em salas brancas com carteiras enfileiradas, não o que se disputa em prêmios com nomes difíceis, nem o que precisa de autorização para existir.

Era o saber que se cria no encontro, o que alimenta e é alimentado, que cresce quando tocado por mãos diferentes.

A árvore não assinava autoria.

Ela não queria citadores.

Ela queria coragem!

E então acordei, com o vapor do banho ainda colado na pele. Nenhuma manga no chão.

Nenhuma raiz gigante atravessando o piso.

Só o silêncio e o incômodo de quem entende algo importante tarde demais. Incômodo de quem sente a dor de saber que o mundo lá fora ainda insiste em limitar o conhecimento dentro de formulários, em medir inteligência pelo tanto de palavras estrangeiras que cabem num texto, em confundir vaidade com mérito.

Enquanto isso, sigo em busca de não ser peso do mundo, em busca de ser Árvore. Menos disputa e mais Fruta que nasce quando alguém precisa.

Talvez o futuro dependa disso: de devolver ao saber o cheiro da manga madura e a simplicidade de quem colhe sabendo que, ao colher, faz nascer, não para si, mas para o outro.



Agradecer Para Ficar, Dizer Não Para Existir: Migração e Obediência

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Neste ensaio apresento uma releitura brechtiana de *A Alma Boa de Tse-Tsuan*, adaptada ao contexto migratório atual, com Sofia, refugiada venezuelana no Brasil. Por meio de três microcenas teatrais épicas: *Chegada*, *Obrigada* e *Não*, exploro a gratidão compulsória como dispositivo de obediência e controle sobre corpos migrantes, exigida para sobrevivência em cenários de desigualdade. O *coro-rap* representa normas sociais coercitivas, enquanto o *não* de Sofia rompe o ciclo de submissão, promovendo estranhamento crítico. Inspirado no teatro épico, no texto rejeito identificação emocional, convidando à análise política, a saber, agradecer para ficar ou dizer não para existir? Desse modo, reafirmo o teatro como espaço de aprendizado confrontacional, questionando hábitos opressivos e imaginando resistências.

Palavras-chave: inclusão, migração, território, teatro épico, gratidão compulsória.

Abstract: In this essay, I present a Brechtian reinterpretation of *The Good Person of Szechwan*, adapted to the contemporary migration context, featuring Sofia, a Venezuelan refugee in Brazil. Through three epic theatrical micro-scenes named *Arrival*, *Thank You*, and *No*, I explore compulsory gratitude as a device of obedience and control over migrant bodies, demanded for survival in scenarios of inequality. The rap chorus represents coercive social norms, while Sofia's *no* breaks the cycle of submission, fostering critical estrangement. Inspired by epic theatre, the text rejects emotional identification, inviting political analysis namely, shall we thank in order to stay, or to say no in order to exist? Thus, I reaffirm theatre as a space of confrontational learning, questioning oppressive habits and imagining resistances.

Keywords: inclusion, migration, territory, epic theatre, compulsory gratitude.

Lauren Gabriele Mallmann

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Poços de Caldas, MG, Brasil
Mestrado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

 <https://orcid.org/0009-0006-0832-8192>

 mallmann@unifesp.br



Recebido em 10/12/2025

Aceito em 25/01/2026

Publicado em 28/02/2026

Começando a Conversa

Apresentarei um conjunto de microcenas a seguir que se configura como uma releitura curta e contemporânea da obra “A Alma Boa de Tse Tsuan”, de Bertolt Brecht, deslocando o eixo narrativo original para o contexto das migrações atuais. Nessa adaptação, a protagonista é ressignificada como uma mulher refugiada venezuelana chamada Sofia, que chega ao Brasil, atravessando fronteiras marcadas pela precariedade, pela vigilância e pela exigência simbólica da gratidão.

Mantendo os princípios do teatro épico brechtiano, a minha proposta não busca atualizar a obra por identificação emocional, mas tensionar seus fundamentos éticos e políticos à luz das contradições do presente, evidenciando como a performance da gratidão se constitui, como prática social exigida de corpos migrantes, operando simultaneamente como estratégia de sobrevivência e dispositivo de controle em contextos de desigualdade estrutural.

Sequência de três microcenas

Trilogia: “Dizer sim, agradecer, dizer não”

Microcena 1 – Chegada

Personagens

SOFÍA – migrante venezuelana

CORO (RAP) – vozes da fronteira da sociedade brasileira

(Sofia entra com mochila. Para. Olha ao redor)

SOFÍA

Ceguei. (suspiro de alívio)

(Pausa.)

CORO (RAP – ritmo lento)

Chegou cansada, chegou sem nada

Documento na mão, esperança dobrada

Aqui tem regra, tem fila, tem lei

Mas primeiro, aprende a agradecer!

SOFÍA

Eu só preciso trabalhar.

CORO (RAP)

Trabalhar você pode

Sonhar depende

Direito é palavra grande

Aqui a gente concede

SOFÍA (hesita)

Obrigada.

(O coro sorri. Luz corta)

Microcena 2 – Obrigada

(Continuação direta. Sofía agora está em movimento contínuo: trabalha, limpa, entrega)

SOFÍA

Obrigada pelo emprego.

Obrigada pelo quarto.

Obrigada pelo me deixar ficar.

CORO (RAP – mais rápido, insistente)

Grata pelo pouco, grata pelo medo

Grata pela chance, grata pelo enredo

Quem agradece fica

Quem questiona cai

(SANTIAGO surge — mesma atriz, outra postura)

SANTIAGO

Você não precisa agradecer tudo.

SOFÍA

Preciso sim.

Se eu não agradecer, eu perco!

CORO (RAP)

Perde o trabalho

Perde o teto

Perde o nome

Perde o afeto

(Sofia faz movimentos repetidos, cada vez mais rápido. Uma coreografia de movimentos de trabalho.

Agradece mecanicamente. O corpo cansa)

SOFÍA

Obrigada... obrigada... obrigada...

(Os movimentos se repetem cada vez mais rápidos. Até o corpo não aguentar e ela desmaia!

Blackout - Silêncio)

Microcena 3 – Não

(Luz dura. Sofia está no centro. O CORO a circunda, em semicírculo. A batida do rap é mais pesada, quase ameaçadora)

CORO (RAP – agressivo, cortante)

Aqui não é casa, é concessão

Quem fica quieta ganha pão

Quem reclama perde o chão

Agradece ou vai embora então

SOFÍA (respiração curta)

Eu... eu agradeço.

CORO (RAP – mais alto)

Mais alto.

Gratidão tem que aparecer.

SOFÍA

Obrigada.

(O CORO se aproxima um passo)

CORO (RAP)

Obrigada pelo quê?

Fala direito.

Aqui ninguém deve nada a você.

(SANTIAGO surge abruptamente — o corpo muda, a postura endurece)

SANTIAGO

Chega.

(Silêncio breve. A batida para por um segundo)

CORO

Quem é você?

Ela não estava sozinha.

SANTIAGO

Ela nunca esteve sozinha.

Só estava calada.

SOFÍA (olha para Santiago)

Se eu não agradecer, eles tiram tudo.

SANTIAGO

Eles já tiraram.

Só deixaram o costume.

(A batida volta, ainda mais pesada)

CORO (RAP – quase gritado)

Costume é lei

Lei não se discute

Quem não agradece não se inclui

SANTIAGO (encara o coro)

Lei injusta não é lei.

É hábito armado.

(O CORO reage, rindo)

CORO

Olha a ingrata.

Veio pedir ajuda e agora morde a mão.

SOFÍA (voz trêmula, mas firme)

Eu agradeço quando é cuidado.

Mas quando é ameaça...

(Ela para. O CORO prende a respiração)

SOFÍA

...não.

(Explosão sonora do CORO)

CORO (RAP – caótico)

Não?!

Quem você pensa que é?

Aqui ninguém diz não

Aqui se aceita

Aqui se agradece

SANTIAGO

Ela atravessou fronteiras.

Vocês atravessam o quê?

(Silêncio abrupto. A batida cai)

SOFÍA (para o público)

Se existir aqui custa minha voz,

então minha voz vale mais que o lugar.

(Ela tira a mochila e coloca no chão, lentamente)

SOFÍA

Eu fico.

Mas não agradeço a injustiça.

SANTIAGO

Dizer não também é ficar.

(Luz fecha lentamente, deixando o CORO visível, desconfortável, sem resposta)

Uma Breve Análise

A sequência de três microcenas, foi elaborada como um dispositivo cênico de inspiração brechtiana, cujo objetivo não é narrar a trajetória psicológica de uma personagem, mas expor uma lógica social que atravessa a experiência migrante: a transformação da gratidão em forma de obediência. Em consonância com o teatro épico, as cenas recusam a identificação emocional plena e operam por meio do estranhamento, convidando o público a observar, analisar e julgar criticamente as situações apresentadas. Como afirma Brecht, o teatro deve tornar os acontecimentos “passíveis de crítica e modificação” (Brecht, 1988, p. 17).

Na primeira microcena (Chegada), a migração é apresentada como condição política e não como drama individual. A entrada seca de Sofia em cena desloca o foco do sofrimento subjetivo para o sistema de regras que a recebe. O coro, estruturado em forma de rap, cumpre a função brechtiana de comentário social, pois não expressa emoções da personagem, mas explicita normas e expectativas impostas. Esse procedimento dialoga com a proposição brechtiana de que o teatro deve mostrar “não o que acontece, mas como acontece” (Brecht, 1988, p. 33), revelando desde o início que a permanência está condicionada à aprendizagem do agradecimento.

Na segunda microcena (Obrigada), a repetição exaustiva da palavra transforma o agradecimento em gesto mecânico, evidenciando aquilo que Brecht denomina *Gestus*, ou seja, o gesto social que condensa uma relação histórica de poder. O corpo da personagem deixa de expressar interioridade para tornar-se lugar de inscrição da norma. Nesse sentido, a cena materializa a crítica brechtiana à obediência automática, pois, como o autor afirma, “o que é habitual deve causar estranhamento” (Brecht, 1988, p. 207). O surgimento de Santiago não representa um conflito psicológico interno, mas uma contradição social encarnada, recurso recorrente nas peças didáticas, que visa tornar visíveis as forças em disputa.

A terceira microcena (Não), concentra o núcleo político da proposta. O coro assume um caráter abertamente coercitivo, aproximando-se de uma função institucional que vigia, ameaça e regula comportamentos. Essa agressividade explicita o que Brecht defende como princípio fundamental do teatro político: não suavizar as relações de poder, mas expô-las. Em “Aquele Que Diz Sim e Aquele Que Diz Não”, Brecht afirma que “muitos dizem sim, mas sem estar de acordo” (Brecht, 1988, p. 220), evidenciando que a concordância pode ser apenas resultado da pressão social e do medo da ruptura.

Nesse contexto, o não pronunciado por Sofía não aparece como gesto heroico individual, mas como ruptura consciente com um costume social. Tal gesto dialoga diretamente com o desfecho da peça didática, quando Brecht escreve: “assim criaram um novo costume e uma nova lei” (Brecht, 1988, p. 232). A negativa não resolve o conflito, mas o expõe, desorganizando a ordem simbólica sustentada pelo coro. A reação agressiva e caótica das vozes confirma a tese brechtiana de que a recusa revela a fragilidade dos acordos sociais apresentados como naturais.

O encerramento das microcenas, sem resolução conciliadora ou moral fechada, reafirma a recusa brechtiana da pedagogia da resposta pronta. Como defende o autor, “o aprendizado não deve conduzir à aceitação, mas à capacidade de decisão” (Brecht, 1988, p. 48). Não se indica ao público qual posição adotar; cria-se, ao contrário, uma situação de aprendizado pelo confronto. O público é colocado diante da pergunta: quem está errado? A personagem que diz não ou o sistema que exige gratidão? Como em “Aquele Que Diz Sim e Aquele Que Diz Não”, o aprendizado não está na resposta, mas no processo de análise. Para Brecht, o teatro não deve ensinar o que pensar, mas criar condições para o pensamento crítico e ativo.

Assim, a sequência de microcenas pode ser compreendida como uma peça didática contemporânea, na qual a performance da gratidão é desmontada como hábito social e revelada como tecnologia de obediência. Ao tornar visível a passagem do “sim” automático, ao “não” possível e consciente, as cenas reafirmam o teatro como espaço de crítica e aprendizado pelo confronto, no qual questionar costumes torna-se condição para imaginar outras formas de existência. Como propõe Brecht trata-se menos de ensinar o que pensar e mais de ensinar a não aceitar sem pensar, deslocando a gratidão do campo da virtude para o campo da escolha política. Trata-se de “descobrir o abuso na regra e encontrar o remédio” (Brecht, 1988, p. 207).

Referências

Brecht, B. (1988). *Peças didáticas* (G. Campos, Trad.). Paz e Terra.