



**CORPOS, VOZES E
TERRITORIALIDADES**





E EDITORIAL

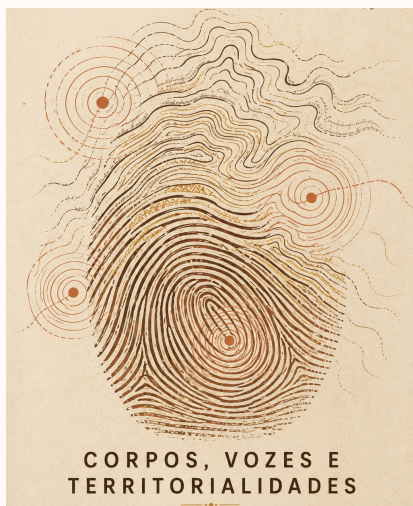
Nesta edição, os textos reunidos convergem para uma reflexão urgente sobre as formas pelas quais corpos, vozes e territórios são atravessados por disputas históricas, simbólicas, tecnológicas e políticas. Em diferentes objetos, abordagens e tradições teóricas, os artigos aqui publicados partem de uma inquietação comum: como se produzem as hierarquias, as violências e as possibilidades de resistência no interior das práticas sociais, culturais e discursivas?

Ao longo da edição, emergem questões centrais da contemporaneidade, como a colonialidade, o racismo, o patriarcado, as pedagogias críticas, os letramentos e as mediações estéticas que transformam a experiência social em linguagem, arte e conhecimento. Se, por um lado, alguns trabalhos analisam a permanência de estruturas coloniais e suas reverberações na constituição subjetiva e na organização dos espaços sociais, por outro, há textos que evidenciam a potência da arte, da educação e da linguagem como formas de enfrentamento, reexistência e reelaboração crítica do mundo.

Nesse percurso, o corpo aparece não apenas como matéria biológica, mas como território de inscrição das normativas sociais, das violências institucionais e das resistências possíveis. A voz, por sua vez, surge como gesto de insubmissão, denúncia e afirmação identitária, seja na canção, no discurso pedagógico, na narrativa audiovisual ou na escrita acadêmica. Já o território, longe de se restringir a uma dimensão geográfica, assume contornos simbólicos e políticos, marcados por pertencimentos negados, fronteiras impostas e disputas por legitimidade.

A riqueza desta edição reside justamente na capacidade de articular temas aparentemente diversos em torno de um eixo de profunda atualidade: a luta por reconhecimento, por justiça social e por formas mais críticas, plurais e inclusivas de habitar a linguagem e o mundo. Em tempos de intensificação dos discursos de exclusão e de naturalização das desigualdades, os textos aqui reunidos reafirmam a importância da pesquisa, da leitura crítica e do pensamento interdisciplinar como instrumentos de análise e transformação.

Assim, esta edição da RIEL convida o leitor a percorrer um mosaico de investigações que, embora variadas em seus objetos, compartilham uma mesma direção ética e intelectual, a saber, compreender as tramas do presente para ampliar as possibilidades de escuta, diálogo e emancipação. Trata-se, em suma, de uma edição que pensa a crítica como forma de compromisso com a vida, com a diferença e com a construção de futuros mais justos.



Capa: A capa desta edição busca traduzir visualmente a indissociabilidade entre a existência física, a manifestação discursiva e o espaço de pertença. A fusão gráfica entre uma impressão digital e as curvas de nível de um mapa evoca a premissa de que o corpo é, em si, o primeiro território que habitamos e a partir do qual significamos o mundo.

As linhas que desenham a identidade de um sujeito são as mesmas que demarcam e disputam a terra, a cultura e a memória. Atravessando essa cartografia corporal e geográfica, as sutis linhas concêntricas representam as vozes e os sopros de linguagem que rompem o silêncio, cruzam fronteiras e reivindicam existências. Vozes que não flutuam no vazio, mas que ecoam de lugares sociais e geográficos bem determinados.

Em tons que remetem à terra e à ancestralidade, a composição visual convida o leitor a adentrar os artigos deste volume, compreendendo a linguagem não como uma estrutura abstrata, mas como prática viva, corporificada e profundamente territorializada.





T **Depressão e Sofrimento Psíquico no Cárcere:**

Implicações da Escuta Psicanalítica

Depression and Psychological Suffering in Prison: Implications of Psychoanalytic Listening

Lucia Helena Dal Poz Pereira

Auxiliar de Enfermagem, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil
Especialização em Neurociência e Aprendizagem, Faculdade Líbano

 lucyangel10@ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0004-3184-7105>

Herminda dos Anjos Bulhões

Docente, Centro Universitário Internacional, Curitiba, PR, Brasil
Mestrado em Administração, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

 herminda.bulhoes@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0531-2970>

Sunie Moreira Menon

Docente, Centro Universitário Internacional, Curitiba, PR, Brasil
Especialização em Psicologia Clínica, Centro Universitário Internacional

 suniemenon@hotmail.com  <https://orcid.org/0009-0006-7105-3371>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Pereira, L. H. D. P., Bulhões, H. A., & Menon, S. M. (2026). Depressão e Sofrimento Psíquico no Cárcere: Implicações da Escuta Psicanalítica. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 3-21. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.2931>

R **RESUMO**

Este artigo tem como finalidade pesquisar o predomínio e impactos da depressão em pessoas privadas de liberdade, com ênfase na escuta psicanalítica como ferramenta de intervenção e cuidado em saúde mental no sistema penitenciário. A metodologia utilizada, fundamentou-se em uma revisão bibliográfica integrativa, com abordagem qualitativa no período de 01/24 até 08/25, realizada nas bases de dados Portal de Periódicos do CAPES e Portal Regional da BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). A estrutura teórica e a reflexão basearam-se em citações de autores da psicanálise. Segundo os estudos, destacam-se a carência de artigos sobre sinais de depressão entre os reeducandos, especialmente entre mulheres e pessoas do grupo LGBTQIA+; falta de estruturas no atendimento à saúde mental, resistência social e cultural do sistema prisional. Observou-se que a escuta psicanalítica pode favorecer o fortalecimento da subjetividade, a elaboração de traumas e a mobilização da pulsão de vida, possibilitando ao sujeito significar suas experiências diante da realidade prisional. Conclui-se que intervenções baseadas na escuta qualificada representam importante recurso clínico e ético na assistência a sanidade emocional na prisão.



Palavras-chave: Depressão, Sistema Prisional, Escuta Psicanalítica, Sofrimento Psíquico.

A **ABSTRACT**

This article aims to investigate the prevalence and impact of depression in incarcerated individuals, with an emphasis on psychoanalytic listening as a tool for intervention and mental health care within the prison system. The methodology employed was based on an integrative literature review with a qualitative approach, conducted between January 24th and August 25th, using the CAPES Periodicals Portal and the BVS Regional Portal (Virtual Health Library) databases. The theoretical framework and reflection were based on citations from psychoanalytic authors. According to the studies, the lack of articles on signs of depression among inmates, especially women and LGBTQIA+ individuals, stands out; as does the lack of structures in mental health care, and the social and cultural resistance of the prison system. It was observed that psychoanalytic listening can foster the strengthening of subjectivity, the processing of traumas, and the mobilization of the life drive, enabling individuals to give meaning to their experiences within the prison environment. It is concluded that interventions based on active listening represent an important clinical and ethical resource in providing emotional health care in prison.



Keywords: Depression, Prison System, Psychoanalytic Listening, Psychic Suffering.

Introdução

A depressão, reconhecida como um transtorno mental multifatorial, em ascensão mundial, que atinge por volta de 300 milhões de pessoas em diferentes faixas etárias, em especial as mulheres, conforme indica a Organização Pan-Americana da Saúde (2024). Trata-se de um quadro clínico que envolve alterações significativas em sua vida particular, social e laboral que decorre da combinação de vários fatores além da predisposição genética. Diagnosticada em três estágios, de leve a grave, sendo que neste último apresenta uma alta tendência ao autoextermínio, tem seus principais sintomas: alterações de humor, de sono, alimentares, baixa autoestima, ansiedade entre outros que se modificam de acordo com as particularidades individuais.

Devido à falta de credibilidade aos transtornos mentais, com ausência de verbas e diagnósticos inadequados tornam o tratamento inatingível para mais de 50%, sendo que em vários países chega a 90% das pessoas que sofrem com depressão (OPAS, 2024). Estudos sobre cuidado em saúde no sistema prisional brasileiro, ressaltam que o acesso ao atendimento e a continuidade do cuidado permanecem fragilizados, comprometendo a assistência integral e contribuindo para o agravamento de condições psíquicas entre os apenados (Morcef et al., 2024). O tratamento da depressão torna-se ainda mais complexo quando esse transtorno ultrapassa os muros e travas do sistema prisional e se faz presente dentre os inúmeros desafios (Correia, 2022; Cougo; Miolo, 2021).

No cárcere, o sofrimento psíquico tende a ser intensificado pelas condições estruturais adversas, pela ruptura dos vínculos e pelo regime disciplinar que atravessa o cotidiano do sujeito privado de liberdade (OBSERVADH, 2025). O âmbito das prisões, proporciona crises e agravamento dos sintomas relacionados à depressão, especialmente em função da superlotação, da violência institucional e da insuficiência de políticas de saúde mental (Lopes et al., 2024; Campelo et al., 2024; Farias et al., 2024).

Na perspectiva psicanalítica, é importante destacar que Freud não emprega o termo “depressão”, mas sim melancolia, articulando-a à economia libidinal e aos mecanismos de identificação. A célebre formulação freudiana descreve a melancolia como um processo em que o Eu se vê esvaziado e atacado pelo supereu, configurando uma ferida aberta que consome toda a energia vital e conduz ao empobrecimento subjetivo que leva a um esgotamento pessoal. Segundo o autor:

O complexo da melancolia se comporta como uma ferida aberta, de todos os lados atrai energias de investimento (que chamamos de “contrainvestimentos” no caso das neuroses de transferência) e esvazia o Eu até o completo empobrecimento; com facilidade pode se mostrar resistente ao desejo de dormir do Eu (Freud 2010a, p. 114–115).

Uma dor que precisa ser enxergada e cuidada, pois, se permanecer isolada, continuará “sangrando” e consumindo a energia psíquica do sujeito, que se vê imerso em um conflito interno devastador. Tal dinâmica conduz ao esvaziamento do Eu e à sensação de grande vazio,

especialmente no contexto prisional, marcado pela frieza institucional e pela experiência de repressão (Freud, 1996b). Esse entendimento dialoga com a formulação freudiana segundo a qual, na melancolia, sentimento de perda, desamparo, culpa e punição intensificam a luta ambivalente entre amor e ódio dirigida ao objeto, contribuindo para o empobrecimento psíquico, sendo frequentemente descritos pelos apenados.

A escuta psicanalítica, nesse cenário, pode contribuir a um melhor conhecimento de si e na ressignificação das vivências e traumas do sujeito em cárcere. O ato de escutar, é sustentar o outro, ser o apoio muitas vezes de quem nunca recebeu. Ela se funda na suspensão do julgamento, na atenção flutuante e no acolhimento da angústia, permitindo ao sujeito acessar sua experiência e produzir novos sentidos. Como afirmam Thebas e Dunker (2021, p.45): “[...] a escuta se transmite por meio da prática, de encontros, de acontecimentos. Neles acontecem a mágica por meio da qual a implicação com as palavras e com o outro nos transforma”.

No campo psicanalítico, a escuta caracteriza-se como uma prática fundamentada na suspensão de julgamentos, preconceitos e pré-avaliações, orientada pelo acolhimento da angústia do sujeito e pela mediação no processo de ressignificação de experiências traumáticas. Conforme Násio (2021), a escuta implica uma presença emocionalmente ativa, qualificada para tanto para um amparo a verbalização ou diante do silêncio, possibilitando ao sujeito reencontrar um ponto de ancoragem para sua dor. Essa perspectiva tem sido explorada no contexto prisional, ambiente marcado por estigmas e exclusões sociais, no qual a escuta assume papel central na promoção de processos subjetivos de reflexão e reconstrução simbólica, e na restauração do laço social, frequentemente fragilizado pela lógica disciplinar das instituições totais (Thebas; Dunker, 2021; Ferreira, Silva, 2024).

Destacam-se vivências institucionais em harmonia com esse entendimento, que promovem práticas de escuta, o projeto de extensão *Anticolonizando Narrativas no Cárcere* (ANACA), desenvolvido no Campus Cubatão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O projeto configura-se como um clube de leitura mediada, direcionado à remição de pena das pessoas privadas de liberdade, com destaque na ampliação do repertório cultural e na valorização da escuta como ferramenta de transformação subjetiva e social. O contato vivenciado pela autora principal com o projeto, evidencia a potência de renovação da escuta mediada em espaço prisional, na medida em que amplia repertórios simbólicos e possibilita processos de subjetivação em meio à violência estrutural.

Este estudo tem como finalidade pesquisar o predomínio e impactos da depressão em pessoas privadas de liberdade, com ênfase na escuta psicanalítica como ferramenta de intervenção e tratamento da saúde psicológica nas condições do sistema prisional. Para viabilização desse propósito nomeiam-se, por meio de estudos científicos, os sinais essenciais de sintomas depressivos em pessoas privadas de liberdade, considerando o contexto do encarceramento e suas implicações subjetivas; analisando as colaborações e delimitações da escuta flutuante da psicanálise como dispositivo clínico possível para o acolhimento do sofrimento psíquico de pessoas encarceradas e estruturado os agentes decisivos de sofrimento mental vinculados à depressão no sistema prisional, bem como estratégias de cuidado em saúde mental dirigidas especificamente à população carcerária, com base em produções acadêmicas da área da saúde e da psicanálise.

O problema de pesquisa que direciona este estudo é: Quais os benefícios e desafios da escuta psicanalítica como recurso de tratamento às pessoas privadas de liberdade?

Diante do exposto, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão dos fatores que atravessam o sofrimento psíquico no cárcere e, simultaneamente, examinar o embasamento que amparam a depressão, o estado de melancolia e a escuta psicanalítica como dispositivos clínicos possíveis nesse contexto. O referencial teórico que se segue, busca estabelecer as bases conceituais necessárias para a análise proposta, articulando perspectivas da psicanálise e dos estudos sobre saúde mental em instituições carcerárias.

A partir dessa fundamentação, torna-se possível situar a depressão não apenas como fenômeno clínico, mas como expressão de conflitos subjetivos intensificados pela lógica disciplinar e pelas condições estruturais do aprisionamento, bem como compreender a escuta psicanalítica como prática ética e clínica voltada à sustentação da subjetividade em ambientes marcados pelo silenciamento e pela exclusão. Deste modo, prepara-se para a análise dos achados da revisão integrativa e para a discussão crítica acerca das possibilidades e limites da intervenção psicanalítica no sistema prisional.

Referencial Teórico

A compreensão da depressão e do sofrimento psíquico em contexto prisional exige uma fundamentação teórica que articule os aportes da psicanálise à composição sistêmica que atravessam a experiência do encarceramento. Assim, este referencial teórico estrutura-se em quatro eixos complementares. O primeiro aborda a depressão e a melancolia sob a perspectiva psicanalítica, destacando sua dimensão metapsicológica e seus efeitos sobre o Eu. O segundo discute o ambiente prisional enquanto espaço de produção e intensificação do sofrimento psíquico, considerando a violência estrutural e a ruptura dos laços sociais como elementos centrais nesse processo.

Em seguida, examina-se a função clínica e ética da escuta psicanalítica, concebida como dispositivo, em circunstâncias de supressão e censura, que permitam a transformação, meteorização e suporte para a efetivação dos processos. Problematiza-se a atuação da psicanálise em instituições e contextos não tradicionais, enfatizando seus desafios, alcances e potencialidades na construção de práticas humanizadoras no interior do sistema prisional. Esse percurso oferece a base conceitual necessária para a análise dos resultados e para a compreensão das possibilidades de intervenção clínica junto à população privada de liberdade.

Depressão, Melancolia e Psicanálise

A depressão, enquanto categoria clínica contemporânea, abrange um conjunto de sintomas que afetam o humor, o pensamento, a vitalidade e a capacidade de estabelecer laços sociais. Embora amplamente reconhecida pela psiquiatria e pelas classificações diagnósticas, sua compreensão psicanalítica não se reduz ao modelo biomédico, pois incorpora aspectos metapsicológicos, simbólicos e relacionais fundamentais para a constituição do sujeito

(Almeida, 2022; Dunker, 2021). Dessa forma, a psicanálise, concentra-se nos processos internos que estruturam a economia psíquica e não simplesmente a explanação dos sintomas.

Os sintomas relacionados a transtornos depressivos, anteriormente a essa nomenclatura, eram caracterizados sob a forma de melancolia, apresenta-se como a base teórica para a psicanálise e persevera por gerações (Freud, 1996b). Segundo Dunker (2021), anteriormente a relevância clínica obtida no período do século XX, a depressão incorporava uma constelação de estados afetivos como a distímia e a loucura circular, designada “reação depressiva” somente no DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais de 1952.

Para Freud, a melancolia constitui uma afecção particular do Eu. Em *Luto e Melancolia* (2010a), ele descreve a luta interna que se trava em torno do objeto amado e perdido, no qual pulsões ambivalentes se confrontam, produzindo intensos conflitos libidinais. Como afirma: “Na melancolia travam-se inúmeras batalhas em torno do objeto, nas quais ódio e amor lutam entre si, um para desligar a libido do objeto, o outro, para manter essa posição da libido contra o ataque” (Freud, 2010a). Esse conflito resulta em autorrecriminação, culpas alucinadas, autodepreciação e intenso empobrecimento do Eu. Para Násio (2022), trata-se de uma dor psíquica que sufoca a afetividade, paralisa o desejo e fragiliza a capacidade de investimento pulsional, vindo a necessitar em casos de surtos psicóticos de medidas de emergências. Na mesma direção, Almeida (2022) enfatiza a dimensão sociocultural da depressão, ressaltando sua relação com uma sociedade marcada pela competitividade, pelo egocentrismo e pela rejeição de sujeitos que não se ajustam ao ideal de desempenho. No contexto prisional, tais elementos se intensificam dramaticamente, agravando tanto a vivência do sofrimento quanto a experiência de impotência subjetiva.

Dessa forma, a compreensão psicanalítica da depressão excede a descrição de sintomas. Envolve processos de perda, identificação e fragilidade narcísica, além de conflitos inconscientes que estruturam o funcionamento subjetivo (Freud, 1996b; Násio, 2022). Esses aspectos se tornam particularmente relevantes quando analisados no ambiente do cárcere, onde condições de violência institucional, ruptura afetiva e isolamento forçado operam como fatores que intensificam vulnerabilidades psíquicas.

A Depressão em Contexto de Privação de Liberdade

Acentua-se que manifestações como ausência de energia, tristeza constante, ansiedade, perda de interesse, falta de entusiasmo e empobrecimento afetivo acompanham a humanidade a muitos séculos. Contudo, apenas no século XX, que normas e regulamentos exclusivos passam a ser conquistados pela depressão e legitimada como distúrbio psíquico. Como lembra o autor personificando o discurso da própria depressão:

[...] até o início do século XX, meus parentes formavam uma família meio dispersa, composta por tipos como a melancolia, a loucura circular e a distímia, Só ganhei nome e autonomia clínica no fim do século XIX. Em minha primeira aparição, na versão de 1952 do DSM, me chamaram de *reação depressiva* (Dunker 2021, p. 120).

Segundo Freud (2010a) a melancolia é relatada pela psicanálise, tal qual uma afecção do Eu marcada por intensos conflitos internos. Segundo observação do autor: “na melancolia travam-se inúmeras batalhas em torno do objeto, nas quais ódio e amor lutam entre si, um para desligar a libido do objeto, o outro, para manter essa posição da libido contra o ataque” (2010a, p.117). O sujeito permanece aprisionado nesse embate entre amor e ódio, mas acaba agindo de forma punitiva que se revertem para seu próprio Eu, apresentando sintomas como auto-acusação, sentimentos de inferioridade, autodepreciação e de uma culpa alucinada, sendo elementos frequentemente observados em quadros graves.

Násio (2022), aprofunda essa concepção ao afirmar que a melancolia trata-se de uma interpretação mais preocupante da depressão com alucinações, surtos e diante de tal gravidade que “requer hospitalização de urgência para impedir que o indivíduo se mate” (2022, p. 26). Em sua leitura clínica, as três principais queixas da depressão: “a tristeza atormentada e carregada de ódio, o pensamento obsessivo e autodepreciativo e a afetividade sufocada”, que juntos configuram “o retrato do deprimido triste, autodepreciado e emocionalmente apagado” (2022, p. 44–45).

Como destaca Almeida (2022, p. 44) “a depressão é uma doença do nosso século e, de certa forma, representa o resultado de uma cultura extremamente competitiva, excludente e individualista”. Esses fatores se intensificam no sistema prisional, onde a partir do primeiro portão, inicia-se um caminho solitário e discriminado. Que reforçam o sofrimento psíquico, levando o indivíduo a erguer “muros internos” como forma de proteção, que, no entanto, acabam asfixiando sua vida emocional. Esse conjunto de sinais evidencia os efeitos subjetivos de uma dor que precisa ser enxergada e cuidada, pois sozinha vai permanecer “sangrando” internamente, consumindo energia psíquica e empurrando o sujeito para um vazio cada vez maior, tendo sentimento de inutilidade, sem perspectiva de um futuro. Em um conflito interno que leva o sujeito a um grande vazio nesse sistema prisional frio e repressor.

As observações decorrentes da participação da autora no projeto ANACA evidenciam de maneira vívida essa realidade. Há uma sequência de portas grossas e cinzas, trancas e cadeados intermináveis, que cercam e segregam sujeitos muitas vezes já aprisionados em suas mentes e friamente condenados, pela sociedade, a uma “prisão perpétua”. Olhares diversos: atentos, perdidos, ansiosos, esperançosos, desconfiados, tristes, inexpressivos e até sorridentes em alguns momentos que escondem entre as camisetas brancas e calças em tom de bege seus traumas, culpa, ansiedade, violência e até quem sabe pensamentos suicidas.

Um aspecto importante a ser considerado no cárcere, conforme Correia (2022, p. 31), “a falta de recursos humanos, financeiros e culturais, associados à superlotação e o estigma acerca do processo saúde-doença, favorece o surgimento de doenças físicas e mentais dentro das penitenciárias do mundo todo”. A precariedade das condições estruturais também aparece como fator determinante. Pesquisas indicam que a assistência à saúde nas prisões brasileiras é marcada por interrupções no cuidado, dificuldade no acesso e ausência de continuidade sobretudo relacionado a equilíbrio psíquico, impedindo intervenções preventivas e terapêuticas (Morcef et al., 2024). Se trata de um cenário com condições de natureza crônica, complexa e de

extrema exclusão que necessitam urgentemente de envolvimento intersetorial, intervenções produtivas e principalmente de mais humanização.

Conforme relata Cougo e Miolo (2021), dentro dessa sociedade capitalista, em que o desejo passa a ser fluído, essa população vem a ser desprezada, excluída, como um utensílio que não tem mais valor tornando-se inútil e dispensável. Escassez de provisões e condições precárias no cárcere, envolvem questões bem mais profundas. Além da ausência de verbas que merecem reflexão, a sociedade compartilha da agressividade junto ao poder público contra esse público marginalizado, como uma defesa diante da negação de aceitação de seus aspectos sombrios e instintos destrutivos (Cougo; Miolo, 2021).

Nesse sentido, a compreensão da depressão em contexto de privação de liberdade exige reconhecer seu caráter multifatorial, articulando dimensões psíquicas, sociais, culturais e institucionais que convergem para a intensificação do sofrimento e para a vulnerabilização subjetiva das pessoas privadas de liberdade (Sousa et al., 2024). Esses elementos constituem o pano de fundo para o mapeamento dos fatores de risco psicossociais associados à depressão, objetivo específico deste estudo.

A Clínica Psicanalítica e o Conceito de Escuta

Na clínica psicanalítica evidencia-se como base essencial, a escuta, a qual é elaborada como uma prática que ultrapassa a mera apreensão das palavras enunciadas. Conduzida por meio de escuta flutuante, relaciona-se a uma conduta de respeito, compromisso, empatia e pela abertura ao inconsciente. Como afirma o autor:

[...] escutar quem nos fala é concentrarmo-nos ativamente no que nos diz, tratar de ir mais além das palavras pronunciadas e, sobretudo, [...] sentir em nós mesmos a sua emoção consciente e, se possível, a sua emoção dolorosa e inconsciente (Násio, 2021, p.22).

A escuta, portanto, envolve a capacidade de acolher o sofrimento psíquico e de ressoar afetivamente com a experiência do outro, permitindo que sentidos velados encontrem espaço para emergir.

Para que essa prática se efetive, algumas habilidades clínicas se mostram indispensáveis na arte da escuta psicanalítica, essencialmente preenchidas pelo afeto, como: receptividade, adaptabilidade, discriminação perceptiva, capacidade empática e manejo ético das transferências. Thebas e Dunker (2021, p. 103) enfatizam que na escuta, o analista transmite metaforicamente ao analisando: “eu tenho um lugar pra você em mim”. Essa oferta de lugar destaca-se como um pressuposto indispensável para a construção do vínculo analítico e para a abertura de um campo de simbolização no qual o sujeito possa se reconhecer, elaborar conflitos e reconstruir sua narrativa. Um oferecimento de segurança, confiabilidade, entrega e estima que possibilita ao sujeito em sofrimento psíquico entrar em análise.

A escuta psicanalítica, nesse sentido, pressupõe um processo que envolve ausência de julgamento e presença de empatia. Sustentada por uma disponibilidade afetiva que permite ao sujeito em sofrimento entrar em análise. A interação humana, mesmo em suas formas lúdicas,

revela sua força estruturante. As ações de dividir e interagir com o outro, nos faz superar obstáculos. Como indicam Thebas e Dunker (2021, p. 243), “[...] se a gente brinca junto, a gente fica amigo”. Essa conexão com o outro, descontração, leveza, empatia, tão presentes na brincadeira, estabelece uma relação de plena confiança e afeto. Elementos que também estruturam a relação analítica ao favorecer a criação de um ambiente de segurança subjetiva.

Nesse sentido, o afeto integra-se como componente fundamental da clínica, não como um acessório do método psicanalítico. Funciona como uma via de acesso ao inconsciente, sendo essa energia emocional indispensável entre analista e analisando. Násio (2022) acentua que a segurança que se estabelece no contexto analítico, pela presença integral do analista em escutar, sentir, interpretar e lhe retornar no momento adequado, é o verdadeiro trabalho da psicanálise.

A atuação efetiva do psicanalista, faz o sujeito reconhecer-se mais legitimado e amparado, proporcionando uma reorganização de suas estruturais cerebrais, uma melhora em suas relações sociais, na capacidade de amar e no prazer de viver. Essas formulações sustentam a análise das contribuições e limites da escuta psicanalítica como dispositivo clínico no contexto prisional, eixo central da presente pesquisa.

A atuação do psicanalista em instituições, especialmente no sistema prisional, requer perspicácia clínica e compreensão aprofundada dos impactos individuais da marginalização e da injustiça social. Não raro, observa-se entre pessoas privadas de liberdade, olhares perdidos, falas interrompidas e silenciadas que indicam pedidos implícitos de ajuda inconsciente. Sujeitos excluídos por uma sociedade que “os condenam a prisão perpétua” com raras oportunidades de cuidado e tratamento. De acordo com Crespo *et al.* (2025) as questões de saúde mental enfrentadas pelas pessoas privadas de liberdade passam por grandes desafios. O ato de cuidar, acolher torna-se deficiente diante de um suporte minimamente satisfatório que contribuam no processo de bem-estar dessa população e diante de uma hipossuficiência do estado.

Diante dos múltiplos tipos de violência enfrentadas por essa população, prisões sempre com lotação superior à sua capacidade privação de vínculos, rotinas rigorosas e dificuldades na assistência à saúde psicológica torna-se necessária a implementação de ações mais efetivas e contínuas.

Estudos recentes apontam que programas de intervenção psicossocial, aliados a técnicas pedagógicas e ocupacionais destacam-se fundamentais no gerenciamento da estabilidade mental e no desenvolvimento à reintegração social dos indivíduos (Frazão; Souza; Nonato, 2024). Esses programas ampliam os espaços de fala, de troca e de construção de laços, o que se articula diretamente com o campo da psicanálise.

A psicanálise pode contribuir significativamente para o cuidado em saúde dos reeducandos. Ao passar a fazer parte de programas de intervenção psicossocial, é possível contribuir no autoconhecimento, na formação de laços, na reconstrução de sua subjetividade, por meio da escuta qualificada e da técnica da associação livre. Freud (2010b), destaca que o convívio em sociedade implica renúncia de instintos básicos, como por exemplo a violência, por parte de cada sujeito. Os quais passam a ser reprimidos e levam a um mal-estar, raiva,

irritação e uma agressividade oculta que pode manifestar-se nas relações e levar a transtornos psicológicos se não forem sublimados.

Em um ambiente penitenciário, onde as possibilidades de canalização dos impulsos são restritas, a fala torna-se ainda mais fundamental como via de acesso ao inconsciente e como recurso de elaboração do sofrimento.

A linguagem, nesse sentido, é a abertura para o inconsciente do próprio sujeito. Um caminho para o autoconhecimento, de fortalecimento da sua subjetividade. Por meio da fala, nos minutos de silêncio, no olhar, na voz engasgada, na lágrima que cai timidamente tentando se passar despercebida, está o psicanalista utilizando-se da escuta flutuante, isento de preconceitos, intervindo de forma precisa e imprescindível nesse processo da técnica da associação livre. Násio (2022, p. 165), enfatiza que a presença emocionalmente ativa do psicanalista “insufla no paciente deprimido o desejo de viver”. A presença, a escuta qualificada do psicanalista, suas pontuações, mesmo em ambiente além da clínica, podem colaborar na conexão ao inconsciente do indivíduo, na reelaboração dos sofrimentos para que este se escute, entenda-se melhor e seja mais livre em suas escolhas.

A empatia, compreendida como operação imaginativa e afetiva, constitui elemento central da escuta psicanalítica. Násio (2022, p. 138) formula essa experiência de modo preciso: “Ter empatia pelo paciente é imaginar os sentimentos que ele experimenta e, ao imaginá-los, senti-los também”. Trata-se de uma participação emocional que não invade o espaço do sujeito, mas o reconhece e legitima, oferecendo condições para que ele se escute, elabore seus traumas e encontre novas possibilidades de significação.

Em qualquer ambiente, seja na clínica tradicional ou em instituições como o espaço do cárcere, o psicanalista por meio de uma escuta do inconsciente sustentado pela técnica, neutralidade e ética contribui para o tratamento desse sujeito sofrido, fragmentado, favorecendo processos de simbolização, na reconstrução narrativa e retomada de sua própria história. Tal compreensão dialoga com Freud (2010b), ao afirmar que a renúncia pulsional imposta pela vida em sociedade exige do sujeito recursos de elaboração que só se tornam possíveis quando há espaço para expressão simbólica. Do mesmo modo, seus escritos sobre técnica psicanalítica ressaltam que a atenção flutuante e o manejo da transferência constituem fundamentos essenciais para que a palavra do analisando circule como instrumento de cura (Freud, 1996a).

Nesse sentido, a escuta qualificada permite ao sujeito reorganizar sua experiência e reconciliar-se com aspectos de sua própria história. A psicanálise, ao colocar a palavra em circulação, amplia a possibilidade, de reintegração da identidade dos sujeitos e da reintegração na sociedade de indivíduos estigmatizados pelo desamparo e segregação (Násio, 2021; 2022).

Metodologia

A presente pesquisa adotou um delineamento bibliográfico, com abordagem qualitativa, conduzida através do método de revisão integrativa da literatura. Esse tipo de revisão permite reunir, sintetizar e analisar criticamente produções científicas sobre determinado fenômeno, possibilitando compreender o estado atual do conhecimento e detectar lacunas teóricas e

também práticas (Mendes, Silveira & Galvão, 2008). Optou-se por este método para examinar as produções acadêmicas acerca da depressão em pessoas privadas de liberdade, bem como as contribuições da escuta psicanalítica como ferramenta de cuidado em saúde mental no sistema prisional.

A revisão integrativa foi realizada entre o período de janeiro de 2024 e agosto de 2025, seguindo as seis etapas propostas por Mendes et al. (2008): (1) especificação do assunto e problematização da pesquisa; (2) determinação dos critérios de inclusão e de rejeição (3) definição das estratégias de busca; (4) seleção dos estudos; (5) análise e categorização dos achados; (6) síntese e apresentação dos resultados. Em seguida, especificam-se as etapas conforme utilizadas neste estudo.

A primeira etapa consistiu na delimitação do problema de pesquisa, centrado na inquietação de como os apenados podem tratar a depressão e o sofrimento mental através da psicanálise. A partir dessa problematização, formulou-se a questão de pesquisa que orienta o estudo: Quais os benefícios e desafios da escuta psicanalítica como recurso de tratamento às pessoas privadas de liberdade que apresentam depressão ou sofrimento psíquico?

Para a implementação da pergunta, recorreu-se ao método PICO (Prodanov; Freitas, 2013), assim definida: P (Paciente): pessoas privadas de liberdade; I (Intervenção): escuta psicanalítica como um tratamento às pessoas com depressão e sofrimento psíquico; C (Comparação): não se aplica, dada a natureza exploratória da pesquisa; O (Desfecho): fortalecimento da subjetividade, atenuação do sofrimento psíquico, elaboração de traumas. Essa etapa permitiu delimitar o foco da revisão integrativa e orientar as demais fases do processo metodológico adotado.

Na segunda etapa, foram definidos, os parâmetros de inserção e eliminação utilizados na pesquisa, bem como o recorte temporal e linguístico. Foram incluídos: artigos científicos disponíveis na íntegra; publicados entre 2024 e 2025; em língua portuguesa; com população composta por pessoas privadas de liberdade. Cujo tema central contemplasse: depressão, sofrimento psíquico ou saúde mental no sistema prisional; e/ou práticas de cuidado, escuta, intervenção psicossocial ou abordagens clínicas em contexto carcerário. Foram inclusos também, estudos desenvolvidos no contexto brasileiro ou com relevância direta para a realidade prisional brasileira; e textos indexados como artigos em bases de dados científicas.

Foi definido como critério de exclusão: monografias, dissertações, teses, editoriais, resenhas e documentos sem caráter científico explicitado; estudos que não abordassem diretamente saúde mental, depressão ou sofrimento psíquico em pessoas privadas de liberdade; publicações fora do recorte temporal estabelecido; textos não disponíveis na íntegra; estudos duplicados nas bases consultadas. Esses critérios foram utilizados na triagem inicial (título e resumo) e na leitura na íntegra dos artigos potencialmente elegíveis.

Na terceira etapa, foram definidas as estratégias de busca, contemplando bases de dados, descritores e operadores booleanos. A busca foi realizada em duas bases amplamente utilizadas para pesquisas em saúde e ciências humanas, sendo o Portal de Periódicos do CAPES e o Portal Regional da BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). Em ambas as bases, foram utilizados descritores relacionados à temática da depressão, do sistema prisional e da saúde mental, combinados com operadores booleanos.

Na base de dados do Portal de Periódicos do CAPES, foram utilizados os descritores *depressão apenados e sistema prisional*, com os operadores booleanos: *psicanálise AND sistema prisional*, *depressão AND sistema prisional e saúde mental OR sistema prisional*. Foram aplicados os seguintes filtros de inclusão nessa base: sistema de acesso aberto; produção nacional; idioma português, tipo de documento artigo; área temática as ciências humanas/ciências da saúde; editores todos; e período de 2024 a 2025.

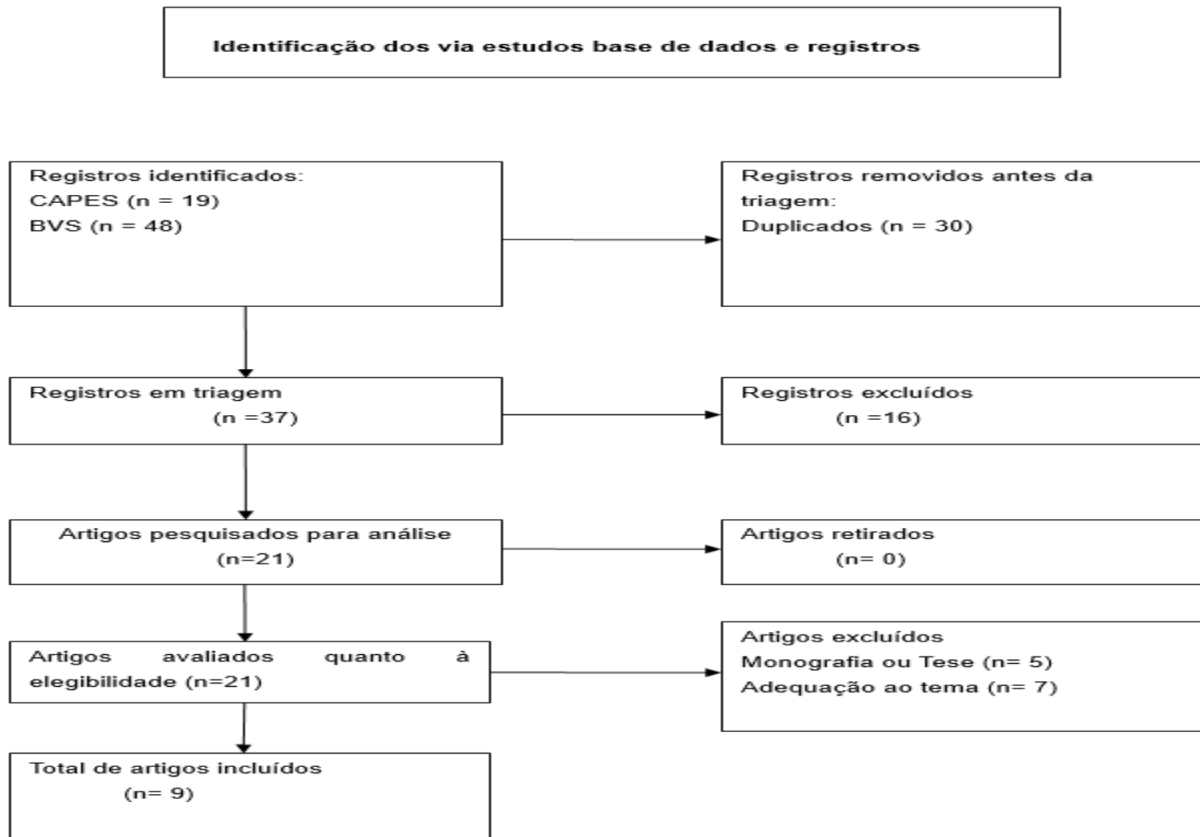
Em consulta à base de dados do Portal Regional da BVS, os descritores e combinações foram semelhantes: *depressão apenados e sistema prisional*; com os operadores booleanos: *psicanálise AND sistema prisional*, *depressão AND sistema prisional e saúde mental OR sistema prisional*. Utilizam-se os filtros na BVS: coleção completa BVS; idioma português; tipo de documento artigo; e período de 2024 a 2025. Essa etapa resultou na obtenção de um conjunto inicial de referências a serem submetidas ao processo de seleção.

Na quarta etapa, procedeu-se à seleção dos estudos em diferentes níveis de triagem. Inicialmente, a averiguação nas bases de dados baseando-se nas normas de integração e rejeição, descritores, operadores booleanos, resultou em: 19 registros no Portal de Periódicos da CAPES e 48 registros no Portal Regional da BVS, totalizando em 67 registros.

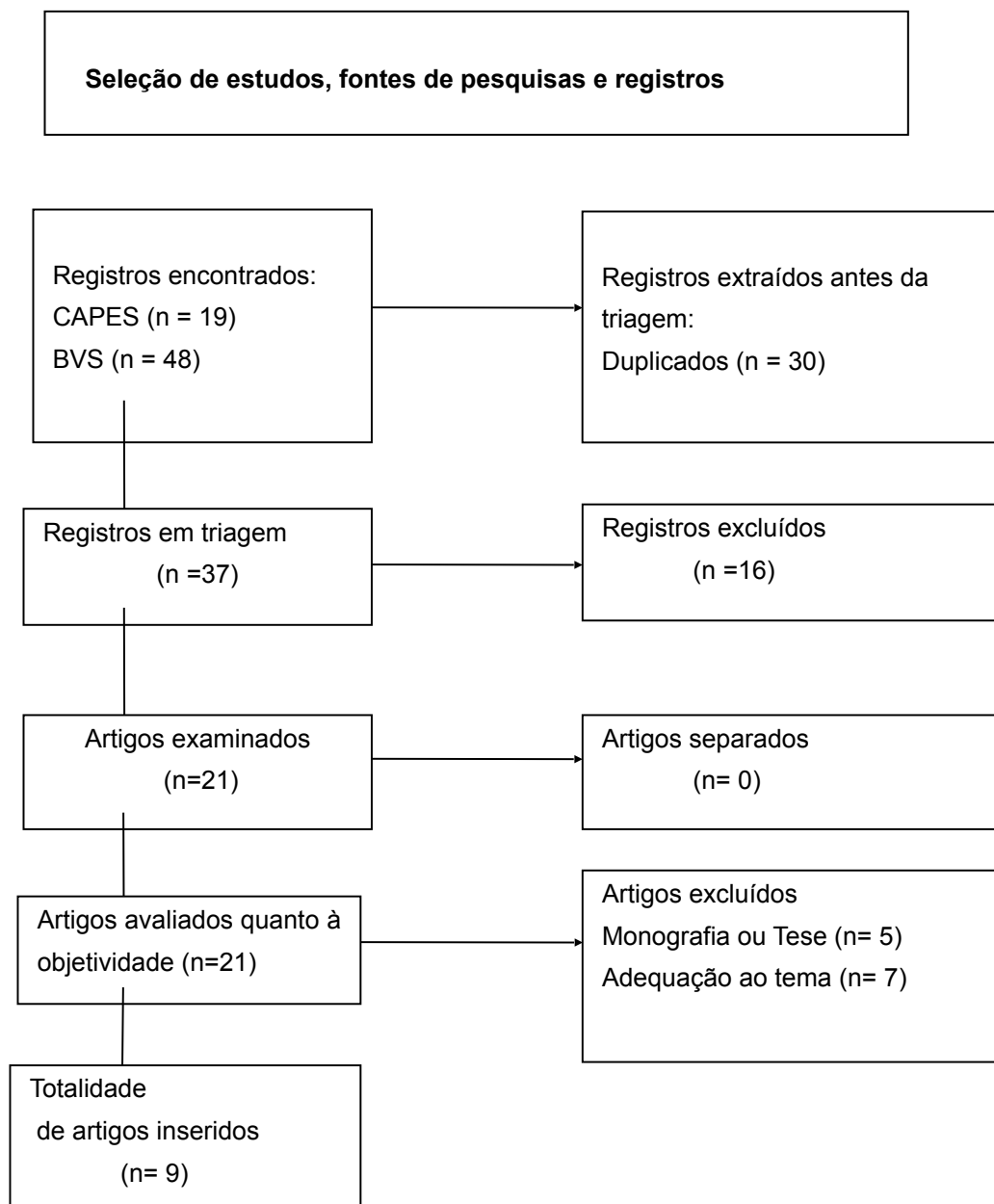
Na quinta etapa, foram removidos 30 artigos duplicados, restando 37 estudos para triagem. Na primeira seleção foram eliminados 16 artigos por não estarem de acordo com os princípios de legibilidade previamente estabelecidos, permanecendo 21 artigos para leitura na íntegra, pois eram elegíveis.

Durante a leitura na íntegra e elegibilidade final dos 21 artigos, foram excluídos: 5 artigos por se tratar de monografia ou tese; 7 artigos como insuficientes ao assunto depressão ou bem-estar mental dos presos. Ao final desse processo, 9 artigos preencheram os requisitos para serem integrados, sendo escolhidos para fazer parte do conteúdo da revisão integrativa.

Na sexta etapa, o procedimento de análise, seleção, condições e incorporação dos estudos foram sintetizados em um fluxograma no padrão PRISMA (Page et al., 2021), apresentado na Figura 1.

Figura 1*Fluxograma Prisma*

Fonte: elaborada pelas autoras (2026) baseado em Silva et al. (2020).

Figura 2*Fluxograma Prisma*

Fonte: elaborada pelas autoras (2026) baseado em Silva et al. (2020).

Na etapa seguinte, procedeu-se à análise qualitativa e categorização dos resultados. Para isso, foi elaborado um instrumento de extração de dados, no qual foram sistematicamente registrados, para cada artigo selecionado: título; autor(es) e ano de publicação; objetivo do estudo; delineamento metodológico; principais resultados; conclusões. Essas informações foram organizadas em um quadro-síntese (Quadro 1), permitindo visualizar comparativamente os estudos quanto ao foco temático, desenho metodológico e principais contribuições.

Quadro 1

Artigos Selecionados

Título	Publicação	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão
A1. Desafios de saúde de pessoas privadas de liberdade no Brasil - revisão sistemática	Lopes <i>et al.</i> (2024)	Verificar as adversidades experimentadas na saúde integral, pelos apenados no Brasil	Pesquisa bibliográfica, revisão sistemática exploratória e descritiva	Desafios: excesso de lotação, deficiência em atendimentos na saúde mental, violência = agravamento ou início de outros distúrbios	Necessário mais investimento e abordagem diversificada na prevenção e promoção saúde mental e física dos apenados
A2. Acesso em longitudinalidade do cuidado em saúde prisional: perspectivas da medicina de família na abordagem de populações e doenças negligenciadas	Morcerf, <i>et al.</i> (2024)	Realizar resumo do conhecimento sobre a assistência em saúde no sistema prisional sob cuidado da comunidade e medicina familiar	Revisão de literatura, narrativa de caráter reflexivo	A falta de humanização, isolamento, exclusão, abandono vivenciados na prisão reproduz e reforça a solidão	Insuficiência no cuidado à saúde integral dos presos necessidade – fortalecimento no cuidado essencial à saúde nos presídios
A3. Impacto da terapia comunitária integrativa para as pessoas privadas de liberdade	Oliveira <i>et al.</i> (2024)	Analisar a Terapia Comunitária integrativa aos apenados na Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)	Natureza qualitativa	TCI - Análise deu origem a 4 temas: consequência na disposição, evolução integral, autoconhecimento e vínculos sociais	Terapia comunitária integrativa: proveitos à equilíbrio emocional dos presos, bem-estar-emocional, autorreflexão e impacto positivo na sociedade
A4. Pesquisa em saúde no contexto prisional brasileiro: revisão de escopo	Lima <i>et al.</i> (2024)	Mapear produção científica sobre saúde no sistema prisional no Brasil	Revisão de escopo e estudo de campo	Mapeados 35 estudos de revisão, dentre esses somente 1 estudo sobre saúde mental. Tema: depressão.	Ausência de trabalhos referente à saúde no cárcere; reforçar estudos sobre saúde mental e da mulher.
A5. Possibilidades e Impasses de uma Conversação em uma Instituição Prisional: Um Relato de Experiência	Ferreira e Silva (2024)	Discorrer sobre a efetivação e resistência da escuta psicanalítica por meio do projeto de extensão Conversão no estabelecimento prisional alternativo Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) MG	Escuta e transferência instrumentalizada	Pontos positivos: sentimento de pertencimento, humanização no sistema prisional, diminuição da violência; maior diálogo; desafios: relutância no sistema prisional, à psicanálise; estabelecimento da confiança; condução do processo de transferência	Escuta coletiva: validação da subjetividade, criação de laços, elaboração do sofrimento psíquico. Impasses: assuntos sigilosos, subjetividade, escuta genuína por parte da instituição, vínculo transferencial no cárcere.

Título	Publicação	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão
A6. Acesso e cuidado a saúde de mulheres privadas de liberdade na penitenciária cearense.	Campelo <i>et al.</i> (2024)	Analisar a Assistência em saúde e rastrear afecções psíquicas comuns em mulheres apenadas	Estudo analítico transversal, de natureza quantitativa	Restrições e dificuldades no acesso à saúde no sistema prisional. Identifica -se 68,24% presas em vulnerabilidade a problemas de saúde mental	Deficiência no cuidado à saúde integral das presas pelo Estado; priorizar assistência respeitosa e decente a essa população.
A7. Cartografias de Relações Familiares de Pessoas LGBTQIA+ em Cárcere	Sousa <i>et al.</i> (2024)	Discutir vínculo de família, sistema prisional para presos LGBTQIA+ junto ao Projeto de Extensão “Afetação” Deptº de Psicologia UFES	Cartográfica	Relações familiares complicadas: o suporte entre os próprios reeducandos contribui de forma positiva na saúde mental destes	Discriminação, violência em razão de gênero e sexualidade causam prejuízos à saúde mental do apenado. Necessidade: intervenções na defesa e promoção da humanização e dignidade dos presos
A8. Metamorfose no cárcere: identidade e possibilidades de cuidado em um sistema prisional alternativo	Brandão <i>et al.</i> (2024)	Perceber peculiaridade e formas de assistência oferecidas aos apenados na Associação APAC	Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva	Método APAC - valorização, humanização e recuperação da dignidade; obstáculo – possível racismo (pigmentação da pele).	Método de cumprimento de pena que possibilita a valorização da subjetividade do sujeito, mirando a reintegração comunitária
A9. Tentativa de suicídio em mulheres privadas de liberdade em unidade prisional	Farias <i>et al.</i> (2024)	Descrever o quadro e as variáveis das mulheres apenadas que tentaram contra a própria vida.	Estudo transversal, análise descritiva dos dados	Transtornos mentais com (depressão no topo -13,3%), fatores de suscetibilidade ao autoextermínio e impulso suicida	Tentativa de suicídio reforçada pela ideação prévia; prevenção – análise pensamentos suicidas (ingresso, reclusão)

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

Em seguida, realizou-se uma análise qualitativa de conteúdo, com leitura atenta e interpretativa dos artigos, buscando: identificar como a depressão e o sofrimento psíquico são descritos em pessoas privadas de liberdade; mapear fatores de risco psicossociais e condições institucionais associadas; examinar estratégias de cuidado em saúde mental, em especial intervenções de escuta, práticas psicanalíticas ou dispositivos de cuidado grupal; destacar contribuições, potencialidades e limites da escuta psicanalítica em contexto prisional.

Por fim, realizou-se a condensação integrativa dos resultados, conectando os achados dos nove artigos selecionados com o referencial teórico adotado. O levantamento foi sistematizado e exibido em forma de quadro-síntese (Quadro 1), contendo as principais características metodológicas e conclusões de cada estudo. Também foi apresentado em blocos temáticos que discutem: condições de saúde mental e depressão em pessoas privadas de liberdade; vulnerabilidades específicas (como gênero e população LGBTQIA+); iniciativas de

cuidado em saúde mental no sistema prisional; experiências de escuta e de práticas de inspiração psicanalítica em instituições prisionais.

A partir dessa síntese, foram elaboradas as reflexões críticas apresentadas na seção de resultados e discussão, com vistas a responder à questão de pesquisa e a apontar lacunas e caminhos para futuras investigações sobre depressão, saúde mental e escuta psicanalítica no sistema prisional brasileiro.

Resultados e Discussão

Entre os principais resultados deste estudo destacaram-se praticamente em todas as publicações, as privações e desafios dos presos devido a superlotação, deficiências na acesso e assistência à saúde integral em especial à saúde mental e violência no sistema prisional, assim como a necessidade de valorização e melhoras na saúde prisional (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8). Os achados também convergem para a constatação de que o acesso ao cuidado em saúde e a continuidade das ações terapêuticas permanecem gravemente comprometidos no sistema prisional. Morcef et al. (2024) evidenciam que a falta de longitudinalidade e a fragmentação do cuidado em saúde prisional acentuam a vulnerabilidade psicossocial dos apenados, com ênfase na precisão de programas governamentais que integrem equipes multiprofissionais e ações permanentes de promoção de saúde.

Nos artigos A3, A5 e A8 os estudos realizados nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), da qual o trabalho e verbas não se assemelham às utilizadas nos presídios baseia-se em uma filosofia diferente que originou a um novo padrão com mais humanidade, respeito e acolhimento na reelaboração de caminhos alternativos pelos apenados. No artigo A3 efeitos da Terapia Comunitária Integrativa “[...] uma ferramenta eficaz na promoção da saúde mental [...] resultando em alívio do estresse, aumento do bem-estar e prevenção de sintomas de ansiedade e depressão” (Oliveira et al., 2024, p.15). Observa-se que nos estudos do artigo A5, uma ação de escuta psicanalítica no cárcere como tratamento pela escuta em grupo com incentivo dos voluntários a falar, escutar a si e ao outro em um processo de conscientização e responsabilização que apresentam desafios significativos. Como dar lugar a ética da escuta em um ambiente repressivo e punitivo são questões a serem atravessadas.

Em relação ao artigo A7, o estudo é realizado em uma penitenciária para a população LGBTQIA+, destacando os prejuízos ao equilíbrio mental do apenado, o preconceito e violência nas questões de sexualidade: “Essas violações impactam diretamente na saúde mental dos/as detentos/as, tornando a vida no presídio cada vez mais desafiadora [...]” (Sousa et al., 2024, p. 16). Com análise do artigo A8, certifica-se que um presídio com abordagem humanizada revigora a saúde psíquica “[...] O tratamento diferenciado, sem algemas, e o vínculo com funcionários e voluntários fazem com que os recuperandos se sintam respeitados e valorizados, propiciando ressignificações [...]” (Brandão et al., 2024, p. 12).

Observou-se a pesquisa do artigo A9, como o único artigo sobre tentativas de suicídio das presas, e dentre os desequilíbrios psíquicos mencionados, a depressão encontra-se no topo. Ressalta-se a relevância do acompanhamento à saúde psicológica nas prisões: “[...] conhecer esses fatores, identificá-los e traçar estratégias como o devido acompanhamento terapêutico

com antecedência pode prevenir a ocorrência de comportamentos suicidas [...]” (Farias et al., 2024, p. 12). Dados que merecem reflexão: 27 (90%) não fazem nenhum tipo de curso no sistema prisional (Farias et al., 2024) e 23 (76,7%) não fazem atividade para redução da pena (Farias et al., 2024) sugerindo a presença de conflitos inconscientes, um isolamento que vem a estimular e intensificar um sofrimento psíquico se não forem estimulados pela instituição prisional. Consta-se uma necessidade primordial no desenvolvimento de novos estudos referente à saúde mental dos reeducandos, especialmente sobre a depressão e a psicanálise como uma abordagem de tratamento no sistema prisional brasileiro.

Considerações Finais

Aponta-se esta pesquisa sobre a depressão e o sofrimento psíquico no sistema prisional e a escuta psicanalítica como possibilidade de tratamento, um tema relevante com um potencial de promover benefícios mesmo diante dos desafios a serem superados.

Destaca-se que os objetivos gerais pesquisarem o predomínio e impactos da depressão em pessoas privadas de liberdade, com ênfase na escuta psicanalítica como ferramenta de intervenção e cuidado em saúde mental no sistema penitenciário, teve seu resultado limitado diante dos poucos artigos encontrados no período de 2024 até 2025 que fossem elegíveis. Ressalta-se na pesquisa, um artigo sobre tentativa de autoextermínio nas mulheres presas, ressaltando a depressão como principal distúrbio psíquico relatado. Em síntese, as reflexões que seguem, evidenciam pontos fundamentais averiguados na pesquisa.

Constatam-se como fatores ameaçadores mais apresentados no sistema prisional: problemas de celas superlotadas, agressividade, solidão, deficiência na atenção integral à saúde com destaque a saúde psíquica, como dificuldades enfrentadas pelas pessoas privadas de liberdade e que afetam seu bem-estar, presentes na quase totalidade dos estudos e que podem levar à significativos sofrimentos psíquicos e à depressão.

Dentre os limites, destacam-se a carência de recursos humanos e financeiros, um dos grandes obstáculos; a dificuldade de dar espaço ao inconsciente, de oferecer ao sujeito em uma instituição marcada pela violência, regras severas e pouca humanização.

Três artigos sobre Associações com sistemas mais humanos, como promoção do bem-estar dos presos. Ressaltam-se: a resignificação de seus traumas, fortalecimento da subjetividade e autoconhecimento, como colaborações essenciais do processo de escuta da psicanálise.

Os estudos apontam para a necessidade de pesquisas sobre saúde, particularmente ao equilíbrio mental, aos apenados e uma maior organização e investimentos na área da saúde à essa população que enfrenta desafios estruturais e barreiras desde o acesso a saúde primária como a atendimentos mais especializados.

Ressalta-se a pertinência desta pesquisa sobre depressão e sofrimento psíquico às pessoas privadas de liberdade e a escuta psicanalítica como um tratamento além dos muros, resignificando dores e construindo novas conexões. Que essa pesquisa seja um estímulo para que outras sejam feitas e que a psicanálise venha a contribuir com sua técnica, colaborando

assim para que essa população no cárcere tenha um espaço de autoconhecimento e passe a tornar-se autor de sua própria história.

Ao final da pesquisa, observou-se lacunas de pesquisas relacionadas à saúde integral dos reeducandos e principalmente em relação à saúde mental mesmo sendo um período limitado entre 2024 até 2025, deficiência na assistência à saúde dos apenados em especial à saúde psíquica. Conclui-se a urgência de estudos a cerca de saúde com destaque à mental, às pessoas privadas de liberdade e maior estruturação e utilização de recursos na saúde a essa população que suportam insuficiências estruturais e limitação de tratamentos e procedimentos especializados.

Referências

- Almeida, A. P., & Naffah N., A. (2022). *Perto das trevas: A depressão em seis perspectivas psicanalíticas*, (1. ed.). Editora Blucher.
- Brandão, L. G. V. A., et al. (2024). Metamorfose no cárcere: Identidade e possibilidades de cuidado em um sistema prisional alternativo. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, 98(4), e024429. <https://doi.org/10.31011/reaid-2024-v.98-n.4-art.2425>
- Campelo, I. L. B. et al. (2024). Acesso e cuidado a saúde de mulheres privadas de liberdade na penitenciária cearense. *Ciência & Saúde Coletiva*, 29(06), e09172023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232024296.09172023>
- Correia, S. K. G. (2022). *Depressão por detrás das grades: Uma nova perspectiva*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Pitágoras]. Repositório <https://repositorio.handle/123456789/53135>
- Cougo, V. R., & Miolo, G. (2021). O cárcere como sintoma no Brasil: Psicanálise e implicação social na criação de Frankensteins. *Revista Psicologia Política*, 21(50), 268-284.
- Crespo, D. A. et al. (2024). Entre muros e direitos: A complexidade do sistema carcerário no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 22-78.
- Dunker, C. I. L. (2021). *Uma biografia da depressão*. Planeta.
- Farias, M. et al. (2024). Tentativa de suicídio em mulheres privadas de liberdade em unidade prisional. *Cogitare Enfermagem*, 29, e92132. <https://doi.org/10.1590/ce.v29i0.92132>
- Ferreira, T. M., & Silva, M. M. (2024). Possibilidades e impasses de uma conversação em uma instituição prisional: um relato de experiência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 24, e84002. <https://doi.org/10.12957/epp.2024.84002>
- Frazão, M. A., Souza, I. C. L., & Nonato, I. B. L. (2024). Saúde mental de pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário brasileiro. *Revista FT*, 29(140). <https://doi.org/10.69849/revistaft/th102411180912>
- Freud, S. (1996a). Escritos sobre a técnica psicanalítica. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, (v. 12, Trad. J. Salomão). Imago.
- Freud, S. (1996b). Luto e melancolia. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, (v. 14, p. 243-262). Imago.
- Freud, S. (2010a). Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). In *Obras completas*, (P. C. Souza, Trad., v. 12, pp. 106-120) CIA das Letras.

- Freud, S. (2010b). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (1930-1936), (P. C. Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Lima, M. F. A. P. et al. (2024). Pesquisa em saúde no contexto prisional brasileiro: Revisão de escopo. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 17(3), e5913, <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.3-363>
- Lopes, L. C., Lopes, C. C. C., Bonin, J. C., & Somensi, L. B. (2024). Desafios de saúde de pessoas privadas de liberdade no Brasil – Revisão sistemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(6), e4438, <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-059>
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Morcerf, C. C. P. et al. (2024). Acesso e longitudinalidade do cuidado em saúde prisional: Perspectivas da medicina de família na abordagem de populações e doenças negligenciadas. *Research, Society and Development*, 13(12), e175131247839. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i12.47839>
- Nasio, J. D. (2021). *Sim, a psicanálise cura*, (1. ed., E. Aguiar, Trad.). Zahar.
- Nasio, J. D. (2022). *A depressão é a perda de uma ilusão*, (1. ed.). Zahar.
- OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. (2024, junho). *Depressão*. <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>
- OBSERVADH - Observatório Nacional dos Direitos Humanos. (2025, fevereiro). *Observatório Nacional dos Direitos Humanos disponibiliza dados sobre o sistema prisional brasileiro*.
- Oliveira, A. R. et al. (2024). Impacto da terapia comunitária integrativa para as pessoas privadas de liberdade. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 17(4), 1-19. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-196>
- Page, M. J. et al. 2021. The Prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:n71.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Silva, B. P., Neves, P. A. R., Mazzaia, M. C., & Gabrielloni, M. C. (2020). Transtorno mental comum e sintoma depressivo perinatal: Revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(1), e20190823, <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0823>
- Sousa, M. S., et al. (2024). Cartografias de relações familiares de pessoas LGBTQIA+ em cárcere. *Est. e Pesq. em Psicologia*, 24, e12345. <https://doi.org/10.12957/epp.2024.84024>
- Thebas, C., & Dunker, C. I. L. (2021). *O palhaço e o psicanalista: Como escutar os outros pode transformar vidas*, (2. ed.). Paidós.
- Verner A. B., L. G., Santana C. B., Vitor A. J., Otávio M. G., R., Lena T. L., Veridiana C. S. L., & Menezes B. M. J. (2024). Metamorfose no cárcere: Identidade e possibilidades de cuidado em um sistema prisional alternativo. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, 98(4), e024429. <https://doi.org/10.31011/reaid-2024-v.98-n.4-art.2425>



T **Corpos Femininos: Controle, Vigilância e Resistência na voz de Elza Soares**

Female Bodies: Control, Surveillance, and Resistance in the Voice of Elza Soares

Fabiana de Lacerda Vilaço

Docente, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Letras, Universidade de São Paulo

 fabiana.vilaco@ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Rosangela Lima dos Santos

Discente, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Especialização em Educação em Direitos Humanos, Instituto Federal de Santa Catarina

 rosangella.turismo@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0008-6815-9807>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Vilaço, F. L., & Santos, R. L. (2026). Corpos Femininos: Controle, Vigilância e Resistência na voz de Elza Soares. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 22-36.
<https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.2932>

R **RESUMO**

Este artigo discute o controle e a vigilância social, política e simbólica dos corpos femininos ao longo da história, evidenciando como estruturas patriarcais, religiosas, médicas, estatais e midiáticas moldaram e continuam a moldar a experiência das mulheres por meio de práticas discursivas legitimadoras da dominação. Nossa análise parte do lugar feminino, articulando vivências pessoais e coletivas como base para compreender como a linguagem opera na produção e na naturalização dessas formas de controle. Inicialmente, abordamos as raízes históricas do disciplinamento dos corpos, incluindo a atuação da Igreja, da medicina e do Estado na construção da mulher como corpo submisso e vigiado. Em seguida, discutimos o disciplinamento contemporâneo, no qual padrões de beleza, redes sociais, cultura do consumo e medicalização configuram novas formas de vigilância simbólica e digital, mediadas por discursos normativos. O estudo também ressalta a relação entre a violação da autonomia corporal e a necessidade de uma abordagem interseccional para compreender as múltiplas formas de opressão. Por fim, destacamos a resistência feminista, com ênfase na música e na performance de Elza Soares, compreendidas como práticas discursivas que transformam o corpo em território de denúncia, identidade e insurgência contra o patriarcado.



Palavras-chave: Vigilância, Patriarcado, Resistência, Elza Soares.

A **ABSTRACT**

This article discusses the social, political, and symbolic control and surveillance of female bodies throughout history, highlighting how patriarchal, religious, medical, state, and media structures have shaped and continue to shape women's experiences through discursive practices that legitimize domination. Our analysis is grounded in a female standpoint, articulating personal and collective experiences as a basis for understanding how language operates in the production and naturalization of these forms of control. Initially, we address the historical roots of bodily discipline, including the role of the Church, medicine, and the State in constructing women as submissive and surveilled bodies. We then examine contemporary forms of discipline, in which beauty standards, social media, consumer culture, and medicalization configure new forms of symbolic and digital surveillance, mediated by normative discourses. The study also emphasizes the relationship between the violation of bodily autonomy and the need for an intersectional approach to understand multiple forms of oppression. Finally, we highlight feminist resistance, with emphasis on the music and performance of Elza Soares, understood as discursive practices that transform the body into a territory of denunciation, identity, and insurgency against patriarchy.



Keywords: Surveillance, Patriarchy, Resistance, Elza Soares.

Introdução

Escrevemos a partir do nosso lugar de fala enquanto mulheres, o que implica reconhecer que nossa trajetória pessoal e intelectual é atravessada por experiências de vigilância, silenciamento e resistência em uma sociedade estruturada pelo patriarcado. Vivemos sob um sistema que insiste em regular nossos corpos, nossas escolhas e nossa liberdade, o que significa enfrentar, cotidianamente, mecanismos de controle social, político e simbólico que sustentam desigualdades historicamente consolidadas. Esses mecanismos, muitas vezes naturalizados, manifestam-se tanto em práticas institucionais quanto em discursos que reiteram a objetificação e a subordinação das mulheres.

Ao assumirmos essa perspectiva, não buscamos apenas de expor vivências individuais, mas de evidenciar como elas se articulam a uma realidade coletiva compartilhada por inúmeras mulheres que têm seus corpos e vozes constantemente vigiados, regulados e moldados. Procuramos compreender o lugar da mulher em uma estrutura social patriarcal que se consolida e se perpetua por meio de relações de poder que incidem sobre o corpo, a moralidade, a sexualidade e a própria possibilidade de fala. Assim, mais do que experiências isoladas, estão em jogo vivências coletivas que atravessam diferentes gerações de mulheres.

Nesse sentido, ao problematizarmos esse contexto, buscamos refletir sobre os mecanismos históricos e contemporâneos de controle que regulam a vida das mulheres, bem como sobre as estratégias de resistência e de resignificação de suas vozes no espaço social. Tal reflexão contribui para a desconstrução de narrativas de dominação historicamente legitimadas, evidenciando o corpo feminino como campo de disputa simbólica e política.

Além disso, a abordagem que adotamos possibilita articular reflexões oriundas dos campos da filosofia, da sociologia e da literatura, reconhecendo a arte e a linguagem como formas legítimas de produção de conhecimento e como instrumentos de resistência social.

A relevância desta investigação reside no reconhecimento de que a incorporação da perspectiva feminina amplia o debate sobre gênero e poder, ao valorizar a experiência como elemento fundamental para a construção do conhecimento e para a transformação social. Ao analisarmos os processos de vigilância e de controle impostos às mulheres, buscamos não apenas compreender como tais práticas se consolidaram historicamente, mas também apontar caminhos para sua problematização e desconstrução, em favor de uma sociedade mais igualitária e plural.

Diante disso, a questão que orienta esta pesquisa consiste em compreendermos de que modo os mecanismos de controle e vigilância operam na sustentação do patriarcado e de que maneira a voz feminina pode se constituir como forma de resistência e reconfiguração simbólica.

Metodologia

O artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, ancorada nos estudos de gênero, cuja perspectiva simbólica possibilita a compreensão dos significados, das ideologias e das práticas discursivas presentes nas composições musicais de Elza Soares. Nessas produções, evidenciam-se enunciados de resistência e de contestação aos dispositivos de controle patriarcal e às estruturas históricas de opressão que incidem sobre o corpo e a voz feminina.

O *corpus* da investigação é composto por canções pertencentes aos álbuns Deus é Mulher (2018) e O Tempo da Intolerância (2023), ambos representativos da fase mais politicamente engajada e autorreflexiva da trajetória artística de Elza Soares. As músicas selecionadas foram: “Feminelza” e “O que se cala”, do álbum Deus é Mulher; e “Negão” e “Negra”, do álbum O Tempo da Intolerância. A escolha dessas obras justifica-se por abordarem, de forma contundente, as interseções entre gênero, raça, corpo e poder, articulando discursos de resistência e de afirmação simbólica.

Os critérios adotados para a constituição do *corpus* incluem adequação temática, priorizando letras que problematizam estruturas de dominação e desigualdades de gênero e raça; expressividade discursiva, com a seleção de canções que apresentam posicionamento político explícito e evidenciam práticas de denúncia e resistência; significatividade artística, contemplando músicas que sintetizam o engajamento político e social da fase final da carreira da artista; e acessibilidade documental, assegurando o uso de transcrições oficiais e fidedignas das letras, de modo a garantir a confiabilidade da análise.

A análise das canções será desenvolvida em etapas complementares, a saber: sistematização do material textual e verificação da fidelidade das fontes; identificação de unidades de sentido relacionadas a categorias analíticas como corpo, vigilância, resistência, identidade e liberdade; e articulação dessas unidades com o referencial teórico adotado, considerando o contexto histórico-social de produção das obras.

Diante disso, a questão que orienta nossa pesquisa consiste em compreender de que modo os mecanismos de controle e vigilância operam na sustentação do patriarcado e de que maneira a voz feminina pode se constituir como forma de resistência e reconfiguração simbólica.

Fundamentação Teórica

Historicamente, os corpos femininos foram submetidos a processos sistemáticos de controle e vigilância, intensificados com a consolidação das estruturas patriarcais. Instituições como a Igreja, o Estado e a medicina desempenharam papel central na construção da mulher como corpo submisso, disciplinado e vigiado, legitimando hierarquias de gênero por meio de discursos morais, científicos e jurídicos que naturalizam desigualdades e restringem a autonomia feminina.

Nesse contexto, as contribuições de Michel Foucault tornam-se fundamentais para a compreensão das formas contemporâneas de poder. Ao concebê-lo como difuso e capilar, o

autor evidencia seu funcionamento por meio de dispositivos que regulam corpos, comportamentos e subjetividades. A noção de biopolítica, em especial, permite compreender como a vida passa a ser administrada por regimes normativos que produzem sujeitos ajustados às exigências sociais, reforçando práticas de vigilância e disciplinamento.

Simone de Beauvoir aprofunda essa reflexão ao demonstrar que a mulher foi historicamente construída como “Outro”, condição que sustenta sua exclusão simbólica, social e política. Tal construção reforça a naturalização da subordinação feminina e legitima relações de poder desiguais. Judith Butler, por sua vez, ao conceber o gênero como performatividade, contribui para compreender o corpo como espaço de repetição normativa, mas também como campo potencial de subversão das normas que regulam identidades e comportamentos.

A perspectiva interseccional, desenvolvida por autoras como Angela Davis e bell hooks, amplia essa análise ao evidenciar que gênero, raça e classe operam de forma indissociável, produzindo experiências corporais marcadas por opressões específicas, sobretudo no caso das mulheres negras. Nessa direção, a linguagem e as práticas artísticas configuram-se como campos estratégicos de resistência e reexistência, nos quais discursos hegemônicos podem ser questionados e ressignificados.

As Raízes Históricas do Controle dos Corpos Femininos

Que nada nos defina, que nada nos sujeite
Que a liberdade seja a nossa própria substância...

— Simone de Beauvoir

O controle dos corpos femininos tem origem em estruturas patriarcais que se consolidaram ao longo dos séculos, estabelecendo a mulher como sujeito subordinado e o corpo feminino como objeto de posse, reprodução e normatização. Desde as primeiras formas organizadas de sociedade, a mulher foi associada à natureza, à domesticidade e à passividade, enquanto o homem era vinculado à razão, à cultura e ao domínio. Essa divisão simbólica sustentou práticas concretas de dominação.

Segundo Simone de Beauvoir (2019), a mulher foi historicamente construída como não sujeito, isto é, como um ser relacional, cuja existência e valor são definidos em função do homem.

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino (v. 2, p. 11).

O corpo da mulher, nesse contexto, não pertence a ela, mas a uma estrutura simbólica que o utiliza para fins reprodutivos, familiares e políticos. A submissão do corpo feminino passou, portanto, a ser naturalizada como parte da ordem social.

Durante a Idade Média e a era moderna, a Igreja exerceu um papel central na regulação dos corpos femininos, especialmente por meio de doutrinas que associavam o corpo da mulher ao pecado, à tentação e à necessidade de vigilância moral. A sexualidade feminina era vista como perigosa e descontrolada, devendo ser rigidamente reprimida. A virgindade, o recato e a obediência tornaram-se virtudes femininas exaltadas, enquanto qualquer desvio desses padrões era punido com ostracismo ou violência.

Silvia Federici (2023) nos capítulos 1 e 2, do livro *Calibã e a Bruxa*, descreve como durante a transição para o capitalismo, a caça às bruxas funcionou como um processo de disciplinamento dos corpos femininos, o corpo das mulheres foi a última fronteira do capitalismo. Como seria se a mulher entrasse em greve e não produzisse filhos? O capitalismo não resistiria sem a mão-de-obra.

Se não há controle sobre o corpo da mulher não há força de trabalho. Mulheres que fugiam à normatividade, parteiras, curandeiras, mulheres idosas ou sem filhos, eram perseguidas, torturadas e mortas. A repressão aos saberes e poderes femininos constituiu um marco no processo de subordinação corporal das mulheres, consolidando um regime de obediência e controle.

A partir do Iluminismo e da consolidação da medicina moderna e masculina, as parteiras sendo proibidas do acesso ao corpo feminino, que passou a ser analisado cientificamente, mas sob uma lógica de patologização e controle. A medicina classificava o corpo da mulher como instável, frágil, biológica e emocionalmente inferior. Diagnósticos como a histeria feminina, tornaram-se formas de deslegitimar a autonomia emocional e intelectual das mulheres.

Michel Foucault (2025), ao discutir acerca dos meios de controle e sua evolução, explica como os corpos passaram a ser disciplinados pelas instituições, sendo a medicina uma das principais formas de exercer controle social sob o pretexto de cuidado ou cura. No caso das mulheres, o corpo foi ainda mais rigidamente normatizado: regras sobre o parto, a sexualidade e a maternidade passaram a ser reguladas por homens médicos e legisladores.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (p. 144).

A medicina ginecológica e obstétrica, por exemplo, se constituiu como campos masculinos voltados à vigilância da sexualidade e da reprodução feminina. A mulher deixou de ser sujeito ativo de seu corpo para tornar-se objeto de intervenção técnica e institucional, evidenciando a violação contínua da autonomia feminina.

A atuação do Estado no controle dos corpos femininos se expressa historicamente por meio de legislações que regulam a sexualidade, a reprodução e a conduta das mulheres. Leis que restringem o acesso ao aborto, criminalizam comportamentos sexuais ou impõem padrões de maternidade compulsória são formas diretas de controle político do corpo feminino.

Os direitos sexuais e reprodutivos fazem parte do conjunto dos direitos humanos universais, e seu reconhecimento foi consolidado em documentos como a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e a Plataforma de Ação de Pequim (1995). No entanto, a efetivação desses direitos encontra resistências significativas, políticas, religiosas e culturais, que limitam o acesso das mulheres à autonomia sobre seus próprios corpos.

A criminalização do aborto, por exemplo, continua sendo uma das formas mais explícitas de controle estatal sobre o corpo feminino. Mesmo em países com legislações mais permissivas, as barreiras burocráticas, sociais e morais impõem limites ao exercício pleno da autonomia reprodutiva. Isso configura uma violação direta dos direitos à saúde, à privacidade e à liberdade de decisão das mulheres.

Além disso, há um descompasso entre as normas legais e a realidade vivida por muitas mulheres, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilização social, racial ou periférica. A seletividade do acesso aos direitos reprodutivos revela que o controle dos corpos femininos não afeta a todas da mesma forma, ele é profundamente atravessado por fatores como classe, raça e identidade de gênero.

A teoria da interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw, permite compreender como múltiplas opressões se sobrepõem na experiência das mulheres marginalizadas. Mulheres negras, indígenas, trans, periféricas ou com deficiência enfrentam formas específicas e agravadas de controle corporal, muitas vezes ignoradas pelas legislações universais.

Quando se considera a interseccionalidade de gênero, raça e classe, percebe-se que a opressão se intensifica. Davis (2016) evidencia que mulheres negras sofrem tripla exploração: como mulheres, como trabalhadoras e como negras.

O clero e a imprensa de nosso país permanecem em silêncio diante dessas seguidas atrocidades, e a voz da minha raça, torturada e ultrajada dessa forma, é reprimida ou ignorada em qualquer lugar dos Estados Unidos onde ela se levante para exigir justiça (p. 120).

A interrupção compulsória da capacidade reprodutiva forçada de mulheres negras e indígenas, por exemplo, praticada historicamente em diversos países, inclusive no Brasil, demonstra como o controle reprodutivo se alia ao racismo estrutural. Da mesma forma, mulheres trans enfrentam obstáculos no acesso à saúde e são vítimas de constantes violências físicas e simbólicas por desafiam as normatividades corporais impostas pelo gênero.

O casamento, foi durante séculos uma instituição jurídica que legalizava o domínio do homem sobre o corpo da mulher. O direito de posse, a exclusividade sexual e até o controle do trabalho reprodutivo feminino foram garantidos por legislações que subjugavam as mulheres à autoridade masculina, seja do pai, seja do marido.

Foucault (2014), também contribui com a noção de poder disciplinar, que se infiltra nas instituições, como a escola, o hospital e a família, para normatizar comportamentos e garantir a conformidade com os padrões estabelecidos.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (p. 135).

O corpo da mulher, por ser politicamente sensível e socialmente vigiado, tornou-se o principal alvo desse disciplinamento. A construção histórica do controle dos corpos femininos revela que esse processo não é casual, mas estrutural. As instituições religiosas, médicas e estatais agiram de forma coordenada, ainda que não intencionalmente, para definir o corpo da mulher como um território regulado, vigiado e subordinado. A naturalização dessas formas de dominação dificultou a percepção do corpo feminino como um espaço de liberdade e autonomia.

Essa base histórica permite compreender como os mecanismos contemporâneos de controle não são invenções recentes, mas atualizações de um sistema de dominação que atravessa os séculos.

Na sociedade contemporânea, os padrões estéticos operam como instrumentos sutis, mas poderosos, de controle simbólico dos corpos femininos. A imposição de um ideal de beleza marcado pela magreza, juventude, brancura e heterossexualidade, não apenas define o que é considerado belo, mas estabelece o que é aceitável, desejável e legítimo socialmente.

Segundo Naomi Wolf (2025), o padrão estético moderno funciona como uma forma de opressão silenciosa à medida em que as mulheres conquistaram espaços públicos e direitos civis, surgiu uma nova forma de vigilância, a exigência da beleza. A aparência física tornou-se um critério de valor, e a manutenção do corpo dentro dos parâmetros normativos passou a demandar tempo, dinheiro e sofrimento físico, o que contribui para o disciplinamento feminino, “beleza é um sistema monetário semelhante ao padrão-ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino” (p. 29).

A obsessão pelo corpo ideal cria uma cultura de vigilância interna e coletiva. As mulheres são ensinadas a monitorar continuamente seus corpos, pesos, peles, roupas e gestos, naturalizando uma lógica de autocensura e inadequação, o mito da beleza de fato sempre determina comportamento, não a aparência, “a competição entre as mulheres foi incorporada ao mito para promover a divisão entre elas. A juventude e (até recentemente) a virgindade são “belas” nas mulheres por representarem a ignorância sexual e a falta de experiência” (p. 31).

O controle, portanto, não precisa mais vir do Estado ou da Igreja, ele é reproduzido pelas próprias mulheres entre si, por meio de mecanismos simbólicos profundamente enraizados, “o mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele gira em torno das instituições masculinas e do poder institucional dos homens” (p. 31).

Com a ascensão das mídias sociais, o controle sobre os corpos femininos ganhou uma nova dimensão, a da vigilância digital. As redes, ao mesmo tempo que oferecem espaço para expressão, expõem as mulheres a julgamentos constantes, padrões irreais de vida e aparência, e a uma lógica performativa que exige corpos perfeitos e comportamentos normativos.

A lógica do “curtir”, “seguir” e “compartilhar” cria uma cultura baseada na visibilidade e na validação externa. Judith Butler (2023), ao falar da performatividade de gênero, ajuda a entender como as mulheres aprendem a atuar feminilidade dentro de moldes culturalmente esperados, “somos obrigados, em nossos corpos e em nossas mentes, a corresponder, traço por traço, à ideia de natureza que foi estabelecida para nós” (p. 201).

Nas redes sociais, isso se intensifica, há uma necessidade constante de performar beleza, juventude, produtividade e sensualidade dentro de limites aceitáveis, “na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (Foucault, 2025, p. 237).

Além disso, o policiamento moral é constante, mulheres que expõem seus corpos são acusadas de vulgaridade; mulheres que não seguem os padrões são hostilizadas; e aquelas que se recusam a se enquadrar podem sofrer exclusão ou violência digital. A tecnologia, nesse sentido, torna-se mais uma ferramenta de vigilância, controle e punição simbólica, “um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos” (Foucault, 2025, p. 236).

A cultura do consumo é um dos principais aspectos de controle na contemporaneidade, pois no contexto capitalista o corpo feminino assume *status* de mercadoria, sendo moldado por padrões estéticos, comportamentais e de desempenho quase inatingíveis (Wolf, 2025; Federici, 2017). A indústria da moda, da publicidade, de cosméticos e a chamada moda fitness promovem uma constante vigilância sobre o corpo, estimulando práticas de aperfeiçoamento e correção da aparência. Nesse processo, o consumo não se limita a produtos materiais, mas envolve signos, representações e valores simbólicos, transformando o corpo em expressão de status, poder e desejo (Baudrillard, 2007).

Sendo assim, com o crescimento das redes sociais, o corpo passa a ser exibido como vitrine social, onde curtidas, seguidores e interações se convertem em capital simbólico (Bourdieu, 1987). Essa lógica reforça hierarquias sociais e estabelece normas de beleza e comportamento excludentes, penalizando indivíduos que não se enquadram nos padrões dominantes. A objetificação do corpo, portanto, não é apenas estética, mas profundamente política, sustentando desigualdades estruturais de gênero.

A pornografia, nesse contexto, exerce papel central como instrumento de reprodução das normas patriarcais e de mercantilização do corpo, consolidado no capitalismo, visto que constitui uma das indústrias mais lucrativas do mundo, ultrapassa para além do entretenimento adulto, moldando percepções sociais sobre o sexo, desejo e prazer, apresenta corpos femininos como objetos de satisfação visual e sexual masculina, naturaliza a desigualdade de gênero e reproduz práticas de violência simbólica, legitima estereótipos de dominação e desconsidera sua subjetividade e agência.

A indústria pornográfica integra-se à cultura de consumo e de massa, contribuindo para a desumanização e fragmentação do corpo feminino. Como observa Wolf (2025), o corpo é reduzido a partes, funções e imagens idealizadas, distantes da experiência real das mulheres. Essa lógica converte a sexualidade em mercadoria, subordinando o prazer e a autonomia feminina às demandas de consumo e de visualização masculina.

Além disso, a objetificação é amplificada pelas redes sociais, onde a performatividade e o corpo como imagem se tornam fundamentais para reconhecimento social (Butler, 2023). A

superexposição e a avaliação constante transformam a experiência corporal em arena de vigilância, promovendo ansiedade, insatisfação e conformidade com padrões inatingíveis.

Nesse sentido, o consumo, a pornografia e a objetificação do corpo funcionam como dispositivos interconectados, que disciplinam corpos, normalizam hierarquias de gênero e mantêm relações desiguais de poder (Foucault, 1979; Federici, 2017).

Portanto, compreender a cultura do consumo e da pornografia como instrumentos de objetificação do corpo feminino implica reconhecer que essas práticas não são neutras: são mecanismos de controle simbólico, social e econômico, que limitam a autonomia das mulheres e reforçam estruturas patriarcais históricas, ao mesmo tempo em que oferecem resistência e possibilidades de ressignificação através da consciência e de movimentos feministas (hooks, 2023; Davis, 2016).

Diversos tratados e organismos internacionais reconhecem a importância de proteger a autonomia corporal das mulheres como um direito humano fundamental. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), ratificada por mais de 180 países, estabelece obrigações estatais para eliminar práticas discriminatórias e garantir igualdade de acesso à saúde, educação e participação social.

A CEDAW afirma que os Estados devem "tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher no campo dos cuidados de saúde, a fim de assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres, o acesso a serviços de saúde, inclusive os relacionados ao planejamento familiar" (Art. 12).

Além disso, a ONU Mulheres tem destacado, em relatórios recentes, que o direito à autonomia corporal é central para o desenvolvimento sustentável e para a realização plena da igualdade de gênero. A organização aponta que a violação desse direito ocorre quando mulheres e meninas não podem tomar decisões livres e informadas sobre seus corpos, sexualidades e reprodução - seja por barreiras legais, culturais ou institucionais.

A autodeterminação sobre o próprio corpo corresponde ao direito de cada indivíduo de viver com dignidade, segurança e liberdade para tomar decisões sobre seu próprio corpo, sem coerção, discriminação ou violência. Trata-se de um princípio fundante dos direitos humanos, pois diz respeito à soberania individual, à autodeterminação e à integridade física e psíquica.

Marta Nussbaum (2000), com sua abordagem das capacidades, argumenta que a liberdade de escolha sobre o próprio corpo está entre as condições essenciais para uma vida plena. A ausência de liberdade corporal compromete não apenas a saúde das mulheres, mas também sua educação, sua inserção social, sua liberdade política e sua capacidade de autodeterminação.

Negar a autodeterminação corporal das mulheres é negar sua humanidade. Por isso, o controle e a vigilância simbólica, estética, jurídica e médica sobre os corpos femininos não são apenas práticas culturais, são violações dos direitos humanos fundamentais. Garantir o direito ao próprio corpo é garantir o direito à existência plena, livre e igualitária.

Ao analisar o controle dos corpos femininos sob a ótica dos direitos humanos, evidencia-se que essas práticas não apenas limitam liberdades individuais, mas configuram verdadeiros regimes de opressão institucionalizada. A autonomia corporal das mulheres,

embora reconhecida em tratados internacionais, permanece fragilizada por legislações restritivas, violências simbólicas e desigualdades estruturais.

É necessário pensar a garantia das dignidades fundamentais a partir de paradigma feminista e interseccional, que reconheça a pluralidade das experiências corporais e o direito inalienável de cada mulher a decidir sobre sua existência.

A resistência ao controle dos corpos femininos atravessa as trajetórias do movimento feminista desde suas origens. Na primeira onda feminista, a luta pelo sufrágio e pela educação já incluía, de forma implícita, a reivindicação de um corpo livre das amarras legais e morais que submetiam as mulheres à autoridade masculina. Com o avanço das lutas, especialmente na segunda onda, a autonomia corporal passou a ocupar o centro das pautas feministas.

O lema "meu corpo, minhas regras" sintetiza essa reivindicação fundamental, a de que as mulheres tenham pleno poder de decisão sobre seus corpos, sua sexualidade e sua reprodução. A legalização do aborto, o acesso a métodos contraceptivos, a liberdade sexual, o direito ao prazer e a denúncia da violência sexual foram marcos importantes das lutas feministas ao longo do século XX.

As redes sociais, apesar de também funcionarem como dispositivos de controle e comparação, têm sido apropriadas estrategicamente por mulheres e coletivos feministas para difundir conhecimento, criar redes de apoio e visibilizar corpos marginalizados. Hashtags como #MeuCorpoMinhasRegras, #ParemDeNosMatar, #CorpoLivre, #FeminismoNegro e as Marchas das Vadias, viralizam discursos e denunciam violências institucionalizadas, ao mesmo tempo que promovem o fortalecimento individual e coletivo. Observa-se uma retomada ativa da disputa simbólica pelo corpo. A rua, o corpo e a internet tornam-se territórios de enfrentamento e de afirmação política.

A arte feminista tem sido uma das formas mais potentes de resistência ao controle simbólico dos corpos. Performances, exposições, fotografias e intervenções urbanas desestabilizam os discursos normativos ao apresentar o corpo feminino de forma autêntica, crítica e empoderada. O corpo deixa de ser apenas objeto de representação e se torna sujeito de denúncia e criação.

Além disso, o corpo feminino tem sido reapropriado como linguagem e ferramenta de expressão artística e comunitária. A performance, a dança, a arte visual, a fotografia e a poesia têm sido utilizadas por mulheres como formas de denúncia, resignificação e visibilidade. Representantes como Elza Soares, Liniker, Jout Jout, Erika Hilton, Janelle Monáe, Conceição Evaristo, entre muitas outras, exploram o corpo como espaço de potência, de experimentação, contestação política, crítica social e criação de novas narrativas. O feminismo negro também tem recorrido à estética como forma de luta, resgatando a ancestralidade, a corporeidade e a resistência de mulheres negras em contextos marcados pela exclusão racial.

Os ambientes virtuais de interação e os espaços digitais de comunicação também têm sido utilizadas como meios de exposição consciente dos corpos, muitas vezes para romper com o ideal hegemônico de beleza, denunciar violências ou afirmar identidades dissidentes. A performance do corpo, nesse sentido, transforma-se em ferramenta de ruptura e de construção coletiva de sentido.

Análise

Nesse contexto, a escolha pela obra de Elza Soares ocupa lugar central nesta pesquisa. Suas canções, especialmente nos álbuns *Deus é Mulher* (2018) e *O Tempo da Intolerância* (2023), articulam discursos de resistência e afirmação política ao denunciar o patriarcado e o racismo estrutural, ao mesmo tempo em que afirmam a identidade e a potência da mulher negra.

A voz de Elza constitui-se, assim, como um território insurgente, capaz de transformar a dor em denúncia e a opressão em resistência. Sua obra exemplifica como a arte pode reconfigurar narrativas e ampliar o debate sobre corpo, poder e liberdade, dando visibilidade às dores, lutas e enfrentamentos das mulheres, sobretudo das mulheres negras e periféricas.

Desse modo, suas canções ultrapassam o campo estético e se configuram como discursos de resistência e reconfiguração simbólica dos corpos femininos. A opção pela artista como referência justifica-se, portanto, pela potência de sua trajetória e de sua produção, que se inscrevem como um ato político e social, ao dialogar diretamente com a problemática investigada neste estudo e evidenciar como a música pode se constituir em instrumento de resistência e de afirmação de subjetividades.

Além disso, Elza Soares se tornou ícone de transformação e de ruptura, utilizando sua voz para expor desigualdades sociais e para afirmar que a mulher tem o direito de falar, de existir plenamente e de construir sua própria narrativa. Assim, trazer sua obra como referência é também reconhecer a função das expressões artísticas como espaços de luta e como meios de amplificação das vozes e experiências das mulheres em uma sociedade marcada pela vigilância e pelo controle.

Nesse sentido, o disco póstumo da artista negra e mulher Elza Soares, *No Tempo da Intolerância* (2023), evidencia a perspectiva estética e política proposta pela cantora por meio de sua música. A obra ilumina a análise de como o controle e a vigilância social, político e simbólico se manifesta e, ao mesmo tempo, é contestado. A escrita musical de Elza denuncia diversas opressões, ao mesmo tempo em que promove reexistência e resistência cultural. Nesse sentido, dialoga com Foucault, que destaca que o poder se exerce nos micros espaços, e não apenas por meio de leis formais. Além disso, a obra evidencia como raça, classe e gênero se entrelaçam na construção das desigualdades e vulnerabilidades sociais.

A faixa-título: *No tempo da Intolerância*, ressignifica a ideia ao utilizar o verso, “Se você quer um inimigo, é só falar o que pensa”. Essa citação, atribuída a Martin Luther King, é ressignificada por Elza como crítica à vigilância discursiva e moral que recai sobre as vozes femininas e negras. A canção evidencia como o poder se manifesta de forma capilarizada, controlando corpos e subjetividades, conceito que Foucault descreve como biopoder, um poder que “fabrica corpos dóceis” e regula comportamentos. Assim, ao transformar essa vigilância em denúncia poética, Elza transforma o espaço da arte em campo de resistência e visibilidade.

Elza ao cantar a música *Negão, Negra*, “Fala para o homem cordial e a sua falha engrenagem, meu corpo é livre com amor, cor e coragem”, trata de uma afirmação de negritude, desafiando a invisibilidade histórica, e traz essa comunidade para um lugar de resistência, tornando essa identidade uma ação política e não apenas de sobrevivência,

rompendo com discursos normativos. A liberdade proclamada por Elza articula-se à noção de interseccionalidade formulada por Angela Davis (2016), segundo a qual raça, gênero e classe formam dimensões indissociáveis da opressão. O verso torna o corpo negro não apenas espaço de resistência, mas também lugar político de enunciação, conforme propõe bell hooks (2023), que vê a fala das mulheres negras como um gesto de insurgência contra o silêncio imposto pelo racismo patriarcal.

Ainda em *Negão, Negra*, Elza reforça: “Respeite esse corpo, ele não lhe pertence, feminino corpo vai prevalecer”. Esse verso dialoga diretamente com a categoria foucaultiana de disciplina dos corpos e com a noção de reapropriação da subjetividade. O corpo negro feminino, tradicionalmente regulado pela moralidade e pela sexualidade heteronormativa, torna-se espaço de enfrentamento simbólico. A afirmação de que o corpo “vai prevalecer” expressa a superação da condição de não sujeito (Beauvoir, 2019), transformando a opressão em potência política.

Na faixa *Feminelza* (Deus é Mulher, 2018), a cantora afirma: “É que as fêmeas da espécie querem espaço para exercer o vasto potencial que nos foi tomado de ser”. Este verso desvela a luta contra a invisibilização e o confinamento social das mulheres. A crítica à negação do “potencial de ser” ecoa a análise existencial de Beauvoir (2019), para quem a mulher foi historicamente reduzida a uma alteridade subordinada. Ao se autodenominar “Feminelza”, a artista se reinscreve como sujeito político e simbólico, reivindicando sua própria identidade e subvertendo as normas de gênero discutidas por Butler (2023), que entende o gênero como uma performance social passível de resistência e reinvenção.

Por fim, na música “O Que Se Cala” (Deus é Mulher, 2018), os versos “Pra que explorar? / Pra que destruir? / Por que coagir? / Pra que abusar? / Pra nos oprimir?”, denunciam explicitamente os mecanismos de violência simbólica e estrutural que perpetuam o silenciamento feminino. A reiteração das perguntas transforma o silêncio em discurso, convertendo a dor coletiva em voz política. Tal movimento reflete o conceito de resistência discursiva em Foucault (1979), segundo o qual o poder gera suas próprias resistências. O silêncio, então, deixa de ser ausência para se tornar testemunho da opressão e afirmação da existência. Ao mesmo tempo, a canção evidencia a urgência da escuta das mulheres, em especial das mulheres negras, como propõe hooks (2023), para quem a voz feminina é um ato de libertação e cura.

Ao entoar esses versos, a artista denuncia o silenciamento imposto às mulheres ao longo da história, mas, ao mesmo tempo, evidencia que mesmo a tentativa de apagar suas vozes resulta em resistência e potência. A música revela que o silêncio não é ausência, mas presença marcada pela dor e pela luta, reforçando a necessidade de romper com as estruturas que negam às mulheres o direito de fala, de autonomia e de liberdade.

A partir dessas análises, percebe-se que Elza Soares articula em sua obra três dimensões fundamentais: o corpo como território político; a voz como instrumento de resistência; e a expressão estética como forma de enfrentamento das hierarquias sociais e simbólicas. Suas letras evidenciam o biopoder que controla corpos e subjetividades, mas, sobretudo, revelam o contrapoder da voz feminina e negra que se ergue contra a dominação. Assim, Elza transforma

a dor em discurso e o discurso em ação política, configurando uma estética da resistência e da reexistência.

Em síntese, a obra musical de Elza Soares não apenas denuncia as opressões de gênero e raça, mas também reivindica o direito à fala, ao corpo e à vida plena, alinhando-se às perspectivas críticas de Foucault, Beauvoir, Davis e hooks. Sua produção musical reafirma que o corpo feminino é simultaneamente alvo e agente de poder, constituindo-se como locus de resistência e transformação social.

A partir de bell hooks (2023), compreendemos que um feminismo não interseccional tende a reproduzir as opressões que busca combater, enfatizando que a efetividade da justiça corporal depende do reconhecimento das desigualdades estruturais e das experiências específicas de mulheres negras, trans, indígenas e periféricas. Assim, práticas institucionais, políticas públicas e marcos jurídicos precisam ser revisados, de modo que essas mulheres deixem de ocupar posições periféricas e passem a ser centrais nas lutas por direitos.

A adoção dessa perspectiva implica também uma transformação profunda na concepção de corpo, tanto no plano legal quanto no plano simbólico e social. O corpo feminino não pode continuar sendo reduzido a funções reprodutivas, padrões estéticos normativos ou à sua utilidade social. É necessário afirmá-lo como espaço de existência, prazer, liberdade e expressão individual e coletiva (Beauvoir, 2019; Butler, 2024). A interseccionalidade, nesse contexto, não deve ser entendida apenas como exercício teórico, mas como prática capaz de garantir direitos, dignidade e autonomia, promovendo a transformação cultural e institucional necessária para efetivar a justiça corporal.

Em síntese, uma abordagem interseccional das garantias fundamentais possibilita compreender as diferentes formas de opressão que incidem sobre os corpos femininos e orientar políticas públicas, ações afirmativas e práticas jurídicas que reconheçam e valorizem a diversidade das experiências das mulheres. Trata-se, portanto, de uma estratégia indispensável para a construção de sociedades mais igualitárias, nas quais o corpo de cada mulher seja respeitado como espaço de liberdade, autonomia e expressão plena.

Considerações Finais

Concluimos que o controle dos corpos femininos não resulta de práticas isoladas, mas de uma rede histórica e estruturada de dominação, constantemente atualizada em diferentes contextos sociais. Se, no passado, a Igreja, o Estado e a medicina atuavam como instâncias de regulação, hoje esse papel é reproduzido por mecanismos simbólicos, estéticos, digitais e consumistas que naturalizam a vigilância e a objetificação da mulher.

Entretanto, onde há dominação, também há resistência. Observamos que movimentos feministas, produções artísticas e o ativismo político-cultural se configuram como espaços fundamentais de enfrentamento, denúncia e reexistência. Reconhecer a autonomia corporal como direito humano inalienável constitui passo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

Ao longo deste trabalho, buscamos demonstrar como os corpos femininos foram e continuam sendo alvo de processos históricos de vigilância e controle, atravessados por

discursos médicos, jurídicos, religiosos, midiáticos e culturais. Compreendemos que o corpo da mulher foi transformado em território colonizado por forças de poder que regulam não apenas sua aparência e seu comportamento, mas também sua sexualidade, reprodução, afetividade e subjetividade.

A partir de uma abordagem interdisciplinar e interseccional, sustentada nas contribuições de Foucault, Butler, Federici, Davis e bell hooks, analisamos dispositivos que mantêm essa dominação, desde os mais explícitos, como leis restritivas sobre os direitos reprodutivos, até os mais sutis, como a imposição de padrões estéticos, a vigilância corporal e os processos de autorregulação internalizados.

Nesse percurso, a música de Elza Soares revela-se fundamental para compreender como a arte pode se constituir em espaço de resistência discursiva, no qual a voz feminina transforma dor em denúncia e silenciamento em enunciação política. Ao articular corpo, linguagem e identidade, suas canções contribuem para a reconfiguração simbólica dos corpos femininos, desestabilizando narrativas hegemônicas e afirmando outras possibilidades de existência.

Destacamos ainda a importância de compreender como gênero, raça e classe se entrelaçam produzindo experiências corporais distintas e desiguais, evidenciando que não existe um corpo feminino universal, mas vivências plurais atravessadas por múltiplos marcadores sociais. Neste contexto, a obra de Elza Soares emerge como símbolo de resistência e reexistência, transformando sua dor e voz em instrumento político de denúncia das múltiplas violências sofridas por mulheres, sobretudo mulheres negras, pobres e periféricas. Elza transforma a dor em arte e resistência, convertendo sua voz em instrumento de denúncia contra o machismo, o racismo e o patriarcado. Ao relacionar sua produção artística às reflexões de Angela Davis, compreende-se que a luta feminista e a luta antirracista não podem ser dissociadas, pois ambas revelam que a emancipação das mulheres depende da valorização de suas experiências concretas e da articulação coletiva contra sistemas estruturais de opressão. Assim como Davis, Elza faz de sua presença e de sua voz um megafone das mulheres historicamente silenciadas, ampliando os espaços de resistência e reafirmando o corpo feminino como lugar de potência, e não de submissão.

Para além das contribuições teóricas, as evidências obtidas demonstram a centralidade do corpo como território de direitos e de disputas sociais, tornando a análise do patriarcado, da interseccionalidade e da objetificação corporal instrumentos pedagógicos relevantes para a formação crítica dos estudantes. A articulação entre música e teoria feminista oferece exemplos concretos e mobilizadores de resistência, ao tornar visível a relação entre experiências individuais e coletivas e a luta pela garantia de direitos fundamentais.

Portanto, reafirmamos, que o corpo feminino não é apenas objeto de vigilância, mas um campo de disputa simbólica e material, no qual se expressam tanto as formas de opressão quanto os gestos de libertação. Libertar os corpos femininos da lógica do controle é condição indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, plural, democrática e comprometida com os Direitos Humanos.

Inspiradas na perspectiva de Elza Soares, compreendemos que resistir é, também, um ato de reinvenção: é transformar a voz e o corpo em instrumento de denúncia e de transformação social. Ao reconhecermos o corpo como território de luta, afirmamos que as

experiências mais íntimas não se restringem à esfera individual, mas se constituem como profundamente políticas, atravessadas por relações de poder e por disputas simbólicas que exigem visibilidade, enfrentamento e ressignificação.

Desse modo, reafirmamos a relevância acadêmica deste estudo ao estabelecermos diálogo com a teoria crítica contemporânea, bem como pertinência social ao oferecermos subsídios para a construção de práticas educativas comprometidas com a promoção da igualdade de gênero, da justiça social e da valorização da diversidade corporal e racial.

Referências

- Baudrillard, J. (2007). *A sociedade de consumo*. LTC.
- Beauvoir, S. (2019). *O segundo sexo: A experiência vivida* (S. Milliet, Trad.; 5a ed., vol. 2). Nova Fronteira. (Obra original publicada em 1949).
- Bourdieu, P. (1987). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Butler, J. P. (2023). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.; 27a ed.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1990).
- Crenshaw, K. W. (2016). *Cartografando as margens: Interseccionalidade, identidade política e violência contra mulheres não brancas* (C. Correia, Trad.). Geledés.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 1981).
- Federici, S. (2023). *Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva* (Coletivo Sycorax, Trad.). Elefante. (Obra original publicada em 2004).
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trad.; 42a ed.). Vozes. (Obra original publicada em 1975).
- Foucault, M. (2025). *Microfísica do poder* (R. Machado, Trad.; 19a ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1979).
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Orgs.). Zahar.
- hooks, b. (2023). *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras* (B. Libanio, Trad.; 20a ed.). Rosa dos Tempos. (Obra original publicada em 2000).
- Soares, E. (2018). *Deus é mulher* [Álbum]. Deckdisc. (Produção Guilherme Kastrup et al.).
- Soares, E. (2023). *No tempo da intolerância* [Álbum]. Deckdisc. (Produção Rafael Ramos).
- Wolf, N. (2025). *O mito da beleza: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres* (W. Barcellos, Trad.). Rosa dos Tempos. (Obra original publicada em 1990).



T

Racismo e Colonialidade na Série *Them*: Uma Análise Decolonial

Racism and Coloniality in the TV Series Them: A Decolonial Analysis

Sérgio Henrique Rocha Batista

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

Doutorado em Literatura Comparada, Universidade Estadual Paulista

 rocha.sergio@ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0009-4845-5542>

Tarcila dos Santos Ribeiro Santana

Discente, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

Graduação em Letras, Instituto Federal de São Paulo

 tarcila.r@aluno.ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0007-9942-5381>

Sofia Mendoza Teixeira

Discente, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

Graduação em Letras, Instituto Federal de São Paulo

 sofia.t@aluno.ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0007-7935-677X>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Batista, S. H. R., Santana, T. S. R., & Teixeira, S. M. (2026). Racismo e Colonialidade na Série *Them*: Uma Análise Decolonial. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 37-54. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.2949>

R

RESUMO

Este trabalho analisa e discute o impacto da colonialidade do poder (Quijano, 2000), saber (Maldonado-Torres, 2007) e de gênero (Lugones, 2008) nos personagens da primeira temporada da série "Them", produção audiovisual criada pelo autor estadunidense Little Marvin. Considerando a ambientação da série, a mudança de uma família negra da Carolina do Norte, para um bairro branco de Los Angeles, na década de 50, foram analisadas, por meio dos episódios, não cronologicamente, as violências não só raciais e de gênero, mas também da condição migrante, visto que esta norteia o momento histórico da narrativa, a Grande Migração. Como resultados, tornou-se notável que a desumanização dos corpos racializados é concretizada nos espaços em que os protagonistas da série ocupam e no próprio imaginário deles e dos que os observam, o que mostra a libertação contra a opressão um processo coletivo.



Palavras-chave: Colonialidade, Migração, Preconceito, Racismo.

A

ABSTRACT

This paper analyzes and discusses the impact of the coloniality of power (Quijano, 2000), knowledge (Maldonado-Torres, 2007), and gender (Lugones, 2008) on the characters in the first season of the series "Them," an audiovisual production created by the American author Little Marvin. Considering the series' setting—the relocation of a Black family from North Carolina to a white neighborhood in Los Angeles in the 1950s—the violence experienced through the episodes, not chronologically, is not only racial and gender-based, but also inherent to the migrant condition, as this condition guides the historical moment of the narrative: the Great Migration. The results show that the dehumanization of racialized bodies is concretized in the spaces occupied by the series' protagonists and in their own imagination and that of those who observe them, demonstrating that liberation from oppression is a collective process.



Keywords: Coloniality, Migration, Prejudice, Racism.

Introdução

Partindo de um contato mais intenso com textos de estudos decoloniais nas aulas de Decolonialidade, Linguagem e Educação, no curso de Letras, com autores como Aníbal Quijano e María Lugones, ampliamos nosso repertório de referências na área, o que modificou nosso olhar para muitas estruturas sociais antes não problematizadas e nos fez enxergar resquícios da colonialidade em diversos contextos do nosso cotidiano como em situações vivenciadas diariamente, e também encenadas em produções audiovisuais.

Inicialmente, uma das pesquisadoras, escolheu para sua Produção Audiovisual (PAV) (Santana, 2025), que é o produto final da antidisciplina *Decolonialidade, Linguagem e Educação* (DELE) e solicita que os discentes discutam os temas aprendidos durante as aulas, realizar uma análise fílmica audiovisual sobre traços de colonialidade encontrados dentro da narrativa, de uma série assistida despreziosamente, sem o fim de gerar uma publicação acadêmica. A partir do retorno dado pelo docente que ministra o componente foi suscitado o anseio de produzir um artigo sobre o tema, o que foi acatado.

Escolhemos, a série “Them” da “Amazon Prime Video” como objeto de análise por termos conseguido identificar temáticas muito pertinentes aos referenciais teóricos previamente estudados, de maneira que os assuntos foram se conectando fluidamente. Assim, o processo de análise iniciou-se a partir de leituras e a realização de fichamentos, em primeiro momento, somente sobre os referenciais teóricos dessa análise, a fim de aprofundar o entendimento sobre eles e arquivar citações que nos chamaram atenção, e em segundo momento, relacionando-os ao enredo da série de forma não cronológica, seguindo o simbolismo dos personagens da família Emory, presentes durante os 10 episódios da série, estes que depois de termos assistido, comentamos muito sobre, a fim de alinhar o viés analítico-descritivo que seria seguido nesta análise.

Por fim, vale ressaltar que por meio da percepção individual de cada pesquisadora sobre a série e nossas conversas em dupla, e por vezes coletivas, comentando sobre o enredo da série com pessoas de nosso convívio no ambiente acadêmico, as reflexões nos levaram para um percurso de escrita da análise que valorizou sobretudo a estrutura narrativa da série, isto é, os principais acontecimentos do enredo, ligando eles aos estudos decoloniais.

Introdução à Série

A primeira temporada da série de TV “Them” (2021), acompanha a trajetória da família Emory, composta por Lucky, Henry e as filhas Ruby e Gracie Jean, que migra da região sul para a costa leste dos Estados Unidos. A série é ambientada nos anos 1950, quando a família Emory, como tantas outras nesse período, se mudam dos estados sulistas, onde leis segregacionistas, conhecidas como leis *Jim Crow*, eram amplamente disseminadas; eles vão em busca de melhores condições de vida no norte do país, na região emergente da Califórnia, com a promessa de encontrar paz e refúgio.

No entanto, quando chegam na nova casa no bairro de Compton, o sonho de enfim encontrar um lar seguro e pacífico se esvai à medida que percebem o olhar suspeito dos vizinhos. A vizinhança é majoritariamente branca, preconceituosa e extremamente territorialista, e imediatamente começam a protestar contra a permanência da família negra no bairro. Em decorrência da origem do bairro, habitado por antepassados brancos desde o período colonial, os moradores atuais, seus descendentes, tendem a se assegurar na apropriação territorial baseada nos anos de colonização. Logo, a partir desta visão conservadora, aceitar a chegada e permanência igualitária de novos moradores racializados seria uma desvalorização dos anos de dominação que os seus ancestrais impuseram. Os moradores de Compton defendem o *status quo* porque “o bairro sempre foi habitado pelos antepassados brancos”, e se asseguram na apropriação territorial baseado nos anos de colonização, na concepção deles, aceitar a permanência igualitária de moradores racializados seria uma desvalorização dos anos de dominação que os seus ancestrais impuseram pela colonização. Os vizinhos então começam a orquestrar protestos hostis que culminam no enlouquecimento dos Emorys ao decorrer da série.

Cada membro da família processa os dilemas de forma singular e lidam com os próprios conflitos individuais e as experiências anteriores de preconceito enquanto enfrentam a hostilidade dos vizinhos. Com isso, ao longo da narrativa os personagens, que de início aparentavam ser unidos e felizes, se tornam cada vez mais imersos em suas próprias frustrações e dilemas internos.

A série se desenrola enquanto os personagens principais, os Emory, estão passando por um processo de adoecimento simbólico, no qual eles estão sendo atormentados, tanto psicológica quanto fisicamente, por demônios que representam diferentes aspectos da colonialidade. Cada personagem confronta uma entidade diferente, de acordo com a percepção individual diante das experiências de agressões que os aflige. Esses demônios tem como objetivo desintegrar a família e fazê-los acreditar que estão isolados, que as violências que sofrem são individuais e não estruturais. Nesta análise, discutiremos a relação da colonialidade na construção identitária dos sujeitos, tendo em vista que ela se materializa através da subalternização de corpos e imaginários para se estabelecer.

Por meio da exposição de uma realidade muitas vezes mascarada, a herança da colonização na estrutura social contemporânea, as violências estruturais, o preconceito, a série põe em foco como a subjetividade de milhares de pessoas são diretamente afetadas. A partir dessa leitura, é oferecido aos espectadores uma oportunidade valiosa para explorar de maneira aprofundada os diferentes aspectos da colonialidade, do racismo e a intersecção de violências na trajetória dos personagens. Essa associação é importante para compreender como o sistema que controla a sociedade e as relações sociais está diretamente ligado à colonialidade, e como os indivíduos são afetados internamente por esse esquema de controle hegemônico que se esconde sob camadas superficiais.

Assim como ocorreu com a família retratada na série, os fluxos migratórios da época representam a Grande Migração, movimento que levou milhares de afro-americanos do sul dos Estados Unidos para o norte e o oeste, entre 1919 e 1970, ele foi impulsionado pela busca de melhores condições em um cenário de economia precária e segregação racial. Em “Estranhos à

nossa porta”, Bauman evidencia que a “busca da chance de um padrão de vida decente” é fator inerente à experiência migrante em uma forma ampla. Apesar desse ponto em comum entre os migrantes, a migração possui diversas nuances que não merecem ser homogeneizadas como um bloco só, no caso da população afro-americana migrada as questões para além da xenofobia englobam o racismo.

Evidencia-se, portanto, que a história dessa família não constitui um caso isolado, mas revela ramificações provindas de uma mesma raiz: a colonialidade. A normalização das estruturas de dominação colonial acarreta a inferiorização de grupos historicamente minorizados como forma de manter em funcionamento as engrenagens da opressão colonial. A reprodução mecânica da colonialidade encontra-se intrinsecamente ligada à estrutura social vigente, que atua no sentido de perpetuar hierarquias (Quijano, 2000). De modo semelhante, os moradores de Compton recorrem à violência para defender o *status quo* de uma vizinhança racialmente branca, sob a alegação de que aquele território pertenceria a seus ancestrais, ao mesmo tempo em que ignoram a importância da mão de obra negra na construção histórica do país. Essa reprodução deliberada e inconsistente das estruturas coloniais é o que Quijano (2000) conceituou de colonialidade do poder, que prolifera a dominação colonial há séculos.

Apesar da série ser retratada já no cenário do século XX, há uma grande digressão no episódio 9 que remete ao século XIX e mostra as origens da colonialidade e do recorrente ódio despejado sobre a população afrodescendente até a atualidade, o que revela o processo de escravização¹ contínuo à que elas são submetidas. Neste episódio, chamado “Pacto”, nós, telespectadores somos transportados para conhecer a história do personagem Hiriam Epps, que é apresentado como membro de uma comunidade religiosa, chamada Eidolon², que convive junta em um espaço rural. No início da narrativa, um casal, uma mulher negra grávida e um homem negro, aparece nesse cenário com sua carroça que quebrou no caminho. Nesse momento, ao se encontrarem com Epps, que eles se encontram em uma relação entre hóspedes e anfitrião (Derrida, 2003), de início há uma tentativa de acolhimento mas, a hos(ti)pitalidade (Sá, 2023) impera.

A partir do que Derrida define como hospitalidade é notável que sua existência parte sempre de normas e adequações colocadas para o hóspede seguir, dessa forma há uma tensão inerente entre o acolhimento e o exercício do poder. Assim, o que até então era para ser “acolhimento” transforma-se em agressão aos hóspedes. Essa temática permeia a complexidade das questões migratórias de modo geral, e sob a ótica deste referencial demonstra como o anfitrião, ao abrir seu espaço, reafirma sua soberania e controle sobre o “outro” por meio de sua ipseidade e do acolhimento condicional.

Eles passam dias na comunidade como hóspedes até que ao cobrarem que a carroça fosse consertada para eles irem embora, a comunidade decide que colocá-los para trabalhar à serviço da comunidade e sem pagamento é uma boa ideia e por meio da religião eles conectam diversas justificativas de que esse ato é divinamente justificado. É a partir dessa situação de

¹ Entende-se o termo como uma ação em curso, um processo verbal (Sá & Magalhães, 2022, p. 24).

² Termo originário do grego que remete à existência de uma imagem ou representação de ideia e também pode ser entendido como fantasma ou aparição.

busca por poder que Epps chega a ações cada vez mais violentas e trágicas até nos últimos momentos de sua vida realizar um pacto de continuar a perseguir outras famílias negras.

Teorização

Nesta seção discorreremos sobre o arcabouço teórico utilizado para a concomitante análise das personagens e do contexto do enredo da série. Nos baseamos em autores decoloniais (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Lugones, 2008, 2011; e outros); sobre relações de opressão (Fanon, 1968, 2020; hooks, 1981; Freire, 1987) e sobre migração (Derrida, 2003; Bauman, 2017; Sá, 2023).

Colonialidade do Poder

A atual relação de poder do sistema-mundo, que subdivide as relações globais entre privilégios e opressões é herança do período de invasão e colonização europeia nas Américas. Aí foi estabelecida uma nova estrutura de dominação tendo a ideia de raça, até então significando apenas linhagem mas passando a designar divisões atávicas da humanidade, como princípio organizador no controle de trabalho e exploração dos povos não-europeus.

A criação da ideia de “raça” funcionou como um instrumento ideológico para sustentar a hierarquia colonial e justificar as violências e a exploração. A racionalidade científica eurocêntrica foi deturpadamente articulada para defender uma suposta diferença evolutiva humana hierárquica e linear, para, assim, classificar os povos de todo o mundo entre mais ou menos humanos, mais ou menos evoluídos; intencionalmente colocava a Europa como referência privilegiada de humanidade. E a partir desse princípio, a raça determinava qual função os grupos exerceriam na distribuição dos trabalhos, as piores funções eram designadas as raças consideradas primitivas na evolução biológica, enquanto os colonizadores europeus exerciam cargos de dominação. Evidentemente, o trabalho não era apenas uma forma de exploração econômica, era também um aparelho central de opressão e manutenção do poder colonial, que matou milhares de pessoas, que foram submetidas a trabalhos desumanizados e exaustivos até a morte.

Mesmo após o fim formal do sistema colonial, a opressão de grupos não-europeus perdura, mas agora reestruturada de forma que sua reprodução é naturalizada. A colonialidade está enraizada no imaginário social, nos saberes validados, nas instituições e nas relações sociais como um “poder invisível”, isto é, difuso e não percebido imediatamente como dominação, que atravessa os sujeitos em todos os âmbitos da sociedade. Essa estrutura moderna de opressão foi conceituada por Quijano (2000) como colonialidade do poder.

A colonialidade do poder está automatizada, sustentada por saberes universais e neutros, e dita a maneira como o mundo organiza o controle do trabalho, da autoridade, da produção de saberes e da subjetividade. Embora a colonização tenha sido um processo histórico iniciado há séculos, a matriz global contemporânea ainda está fundada nessa estrutura, que universaliza os padrões eurocêntrico enquanto os países colonizados são

posicionados as margens, os quais ainda disputam o prestígio de suas próprias culturas, saberes e subjetividades.

Colonialidade do Ser e do Saber

A colonialidade não atinge somente as áreas econômicas e políticas, ela preserva sua posição através da própria existência humana. A negação da humanidade e das criações intelectuais e culturais dos povos dominados foi crucial para que os colonizadores estabelecessem uma classificação hierárquica, que objetifica os colonizados e sustenta o sistema de dominação. Desde então, os povos não europeus passaram a ser caracterizados de forma desumanizada, sendo lhes negada suas próprias individualidades, suas formas de produzir conhecimento e de se relacionar em sociedade, produzindo feridas ontológicas que subdividem aqueles que são permitidos pertencer à categoria de existência humana e os “outros”, aos quais se nega o reconhecimento de sua existência plena. (Maldonado-Torres, 2007).

Como disse Fanon (2020), a opressão colonial, que rebaixa os colonizados à categoria de “besta de carga”, gera revolta interna nos sujeitos oprimidos. O sentimento angustiante de revolta corrói o colonizado, que reconhece que jamais será possível retribuir proporcionalmente todas as violências a que é submetido. Ingressar na lógica colonial significa, para os condenados da terra, aceitar os discursos que negam a vida daqueles que fogem dos padrões eurocêntricos. Fanon defende que a única maneira do colonizado libertar-se é por meio da expressão da sua raiva contra que lhe nega o direito à vida. Pois aqueles que pertencem a categoria do “não-ser” podem se tornar uma ameaça para si próprios, uma vez que não enxergam caminhos para uma existência plena.

Maldonado Torres (2007) propõe um combate direto a ontologia europeia do ser, buscando elucidar as violências que as raízes coloniais deixaram na constituição do ser. A superação da colonialidade só será possível por meio do desvelamento das violências, dando voz aos homens e mulheres que passaram pela experiência de invisibilização e sentiram, em seus próprios corpos, a dor produzida pela lógica colonial.

Colonialidade de Gênero

De acordo com Lugones (2008) a divisão binária de gêneros foi uma das invenções coloniais formuladas com o propósito de fortalecer a hierarquia racial e consolidar a dinâmica de desumanização dos povos explorados. Sob a perspectiva eurocêntrica, apenas os homens brancos, europeus e burgueses eram reconhecidos como verdadeiramente humanos, enquanto as mulheres europeias eram caracterizadas como humanos inferiores, submissas ao homem europeu. A colonialidade de gênero funcionou como uma maneira de exclusão dos povos dominados à humanização, ou seja, negando-lhes o pertencimento às categorias de homem ou mulher.

Os homens e mulheres racializados passaram a ser vistos como animais na perspectiva colonial. Aos homens colonizados foi designado o papel de inferioridade por não

pertencerem ao estereótipo de homem branco europeu, com isso a inferiorização dos homens dominados foi feita a partir de uma passividade imposta a eles. Estavam então, em uma categoria abaixo dos homens brancos europeus, das mulheres europeias, mas acima das mulheres racializadas. (Lugones, 2008).

Enquanto isso, as mulheres não europeias passaram por uma dupla inferiorização durante a colonização. Os papéis sociais pré-coloniais não possuíam uma divisão binária de gênero, muito menos a organização hierárquica de dominação. Com a invasão dos colonizadores e a imposição do novo padrão de poder colonial, que buscou classificar as pessoas para facilitar a exploração, as mulheres dominadas passaram a ser inferiorizadas por não serem homens e por não serem mulheres europeias (Lugones, 2008).

Como esclarece Lugones (2008), as mulheres não-brancas passaram assim a serem tratadas de forma animalésca, sem gênero, como fêmeas, impedidas de qualquer tipo de humanidade ou feminilidade. Além dos colonizadores, os homens colonizados também internalizaram e reproduziram o papel de dominação sobre as mulheres colonizadas. Aos olhos dos colonizadores, passaram a serem vistas como corpos vazios, sem direito ao tratamento respeitoso cristão que possuíam com as mulheres brancas. Assim, as mulheres africanas e indígenas passaram a pertencer à uma categoria de sub-humanas, objetos que suportam todos os tipos de agressões, que poderiam ter seus corpos sexualizados e explorados, suportam qualquer tipo de trabalho. Tudo isso sem nenhum amparo, as mulheres colonizadas passaram a sofrer sozinhas sem nenhum tipo de suporte.

Racismo nos Estados Unidos da América e a Condição Migrante

A história dos Estados Unidos da América foi marcada por séculos de escravidão e, mesmo após a abolição do sistema escravista, as poucas tentativas de restituir aos homens e mulheres escravizados algum tipo de dignidade social foram sabotadas pela elite branca, especialmente a sulista. Em seu livro “Ain’t I a Woman”, bell hooks (1981) discorre sobre a experiência da mulher negra estadunidense e como racismo e sexismo atuam de forma conjunta como instrumentos de manutenção da supremacia branca. Na ordem patriarcal são definidos papéis sociais para cada gênero: o feminino é associado ao cuidado do lar e à submissão ao homem, enquanto o papel masculino é visto como provedor e protetor da família. Essas definições foram aceitas pela população negra escravizada, no entanto, foram impedidos de exercer plenamente esses papéis.

Durante a escravidão, as mulheres negras foram tratadas como não-humanos, por isso, fora da categoria do feminino, e submetidas a todos os tipos de trabalho braçal, serviços e a exploração sexual. Desde então, passaram a ser associadas aos estereótipos de “super-resistentes”, “imorais” e “sexualmente depravadas”, todas essas definições herdadas do sistema escravista e ferramentas sociais que culpabilizam a vítima pelas violências sofridas. Mesmo tentando se afastar desses estereótipos, copiando os comportamentos das mulheres brancas, as mulheres negras continuaram a ser tratadas com hostilidade por homens e mulheres brancos.

Aos homens racializados a manutenção do patriarcado serviu como um prêmio de consolação, uma vez que isso significava assumir uma posição de superioridade em relação às

mulheres negras. Porém, a raça se tornou um empecilho para que os homens negros se tornassem provedores de suas famílias. Apesar de serem trabalhadores competentes, os frutos de seu trabalho eram apropriados pelos brancos, o que gerou sentimento de revolta e impotência diante da impossibilidade de exercerem plenamente o papel masculino (hooks, 1981). Diante desse cenário, as mulheres negras passaram a ter participação ativa na renda familiar, que, na ótica racista dos colonizadores brancos, foi interpretado como a causa da dissolução das famílias negras.

A desmoralização organizada da mulher negra representou um combate aos avanços sociais que a população negra conseguiu após a abolição. Como resposta a ascensão social dessa população, a supremacia branca, para manter sua posição, criou as leis “Jiw Crow”, um sistema de leis sociais que mantinha a separação racial, notariando o racismo na letra da lei. Como se isso não bastasse, o racismo também era incentivado por meio da criação no imaginário social da figura da mulher negra como um ser “maligno” e “sexualmente depravado” e do homem negro como “violador”. Essas acusações falsas funcionaram como um incentivo para agredir as famílias negras, principalmente na região sul dos Estados Unidos (hooks, 1981).

O cenário é semelhante em se tratando da condição migrante já que a aversão ao estrangeiro, xenofobia, vem carregada de estereótipos provenientes do constructo daquilo que compõe o corpo desviante³ e o incômodo dele como um inimigo em potencial (Derrida, 2003). Independente das distâncias que estejam envolvida no processo migratório, seja de um bairro para outro, ou de um continente para outro, a mudança de códigos culturais é de forte impacto na identidade do migrante, que se vê em situação paradoxal, diante das adaptações que é influenciado a seguir a fim de garantir sua sobrevivência como “hóspede”. Em uma sociedade criada para ser controlada por brancos, os negros são perpétuos alienígenas, e tal condição de hóspede indesejado se torna mais dramática quando os negros do Sul dos Estados Unidos migram para comunidades predominantemente brancas.

Programas de TV e o cinema eram utilizados para fortalecer a estrutura de hostilidade racista, (assim como a mídia age ao propagar pânico moral diante de fluxos migratórios diversos (Bauman, 2017)); atores brancos, por exemplo, pintavam suas peles e encenavam comportamentos que remetiam aos estereótipos de pessoas negras, em representações ajudavam a consolidar no imaginário popular a ideia de inferioridade racial. bell hooks (1981) elucida como essas representações caricatas e difamatórias abalam a autoestima e a autoconfiança das pessoas que são alvos dessas representações racistas.

Expostos a essa dicotomia criada em que os brancos são associados ao exemplo de humanidade plena, aos padrões de beleza e inteligência, enquanto os negros são representados como o oposto, os sujeitos negros passam a se perceber como inferiorizados. Na tentativa de se reafirmar como igualmente humanos, acabam por permanecer dentro das imposições racistas, tentando se embranquecer para serem vistos como iguais, o que associa-se muito a vivência

³ No sentido que Grada Kilomba traz em “A política do colonialismo é a política do medo” que criar o ‘outro’, é criar **corpos desviantes** e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que nos defender deles com barreiras, com passaportes e fronteiras”. Entrevista concedida à Pinacoteca de São Paulo por ocasião de sua exposição “Desobediências Poéticas” (2019, s/p, grifo nosso). Disponível em <https://bit.ly/3WxvkJu>

migrante em busca do silenciamento de suas vozes e apagamento de suas raízes a fim de não destoar da “lógica do pensamento dualista ocidental” (Sá, 2023). No entanto, a branquitude se constitui justamente da negação da negritude. Ao perceberem esse esquema que os empurram para as margens e os impedem de encontrar saída para interiorização imposta, e sem conseguir enxergar um outro caminho para continuar se reafirmando, acabam por negar a própria existência (Fanon, 2020).

Lucky e Beth - Colonialidade Oprimindo as Mulheres

A oposição entre as personagens Lucky e Beth funciona como um destaque para as diferenças sociais que cada uma está inserida. As duas casas ficam uma em frente à outra, o que simboliza a oposição entre duas mulheres que são atravessadas por diferentes questões: a primeira, uma mulher negra e a segunda uma mulher branca. Logo quando os Emory chegam em Compton, a vizinha do outro lado da rua, Elizabeth Wendell, é a primeira a se comunicar com eles. Porém, essa proximidade espacial começa a se transformar em motivo de agressões e desentendimentos. Lucky e Beth são duas mulheres que enfrentam dilemas diferentes e possuem visões de mundo distintas, Beth percebe-se favorecida socialmente e por isso reproduz violências que ela mesma está sujeita a sofrer por ser uma mulher. Já Lucky, uma mulher negra, mãe e esposa que precisa encarar o preconceito enquanto tenta cuidar de si e de sua família, de início aparenta ser uma mulher comum e feliz, que consegue lidar com as dificuldades. No entanto, ao longo dos episódios a tensão se torna cada vez maior entre os vizinhos e Lucky mostra seu lado vulnerável.

No episódio 5, a causa da morte do filho caçula, Chester Emory, é exposta: o bebê foi brutalmente assassinado por um grupo racista que praticava ataques contra afro-americanos, motivados pela ideologia de segregação racial. Os agressores estrategicamente esperaram o marido de Lucky, Henry, e as crianças saírem para invadirem a casa e atacar a mulher, que estava sozinha com o bebê Chester. O grupo era composto por dois homens e uma mulher, o qual se apresentou para Lucky com uma música. Em desvantagem, Lucky tentou esconder o filho e entrar em luta corporal contra os invasores, mas foi imobilizada. No chão, sem conseguir reagir, foi sexualmente violentada, e viu Chester ser assassinado de forma cruel: posto dentro de um saco e jogado de um lado para o outro, como na brincadeira “gato no saco”. Ela se debatia e implorava pelo seu filho, mas à medida que o choro ficava mais fraco suas próprias forças também foram se esvaindo. Apesar de ter sobrevivido ao ocorrido, Lucky ficou devastada e inconformada com a destruição familiar causada pelo preconceito, então fez um juramento de nunca mais deixar que alguém de sua família sofresse qualquer tipo de agressão.

Meses após o ocorrido, Lucky estava em luto profundo e não conseguia se recuperar psicologicamente do ocorrido, Henry decide se mudar da casa que foi cenário das agressões que causaram abalo na família, pensando que assim sua esposa voltaria a ser como era antes da agressão. Porém, apenas ela mesma entendia o quão difícil foi passar por aquela experiência hedionda, que deixou sequelas permanentes. Lucky aceitou a mudança para Califórnia e se mostrou animada com a possibilidade de construir uma vida do zero em um lugar que idealizava como um lugar melhor. Entretanto, numa tentativa desesperada de não se distanciar

de seu filho, colocou seus restos mortais dentro de um baú e, sem o conhecimento do resto da família, levou-o consigo até a nova casa e escondeu o cadáver do filho no porão, que também é onde se esconde a entidade que começa a atormentá-la. Por meio dessas situações, é evidente que a construção da personagem Lucky esbarra em diversas questões delicadas como, maternidade, racismo, violência de gênero e psicológica. E todas essas questões estão embutidas no cotidiano de uma mulher comum, isso escancara o quanto a sociedade está ligada a uma estrutura preconceituosa.

Na série, o porão da família Emory se torna o esconderijo do fantasma que se materializa na figura de Epps, um missionário colonizador que tem a missão de destruir todas as famílias negras que habitam a região de Compton. Assim, é possível identificar que ele, o “homem do chapéu preto”, é uma representação simbólica da colonialidade, que se articula em diversas formas para sustentar a estrutura de subalternização e opressão que perpetua o poder colonial através do imaginário e dominação de corpos. Lucky, uma mulher negra, é duplamente inferiorizada nesse sistema, pela intersecção de violências de gênero e de raça, se torna o alvo vulnerável aos tormentos coloniais (Lugones, 2008).

Nesse caso, o próprio porão da casa da família Emory evidencia o racismo estrutural que representa metaforicamente as raízes e alicerces do ambiente, lá é o lugar embrionário de toda violência colonial. Esta que cria também uma relação conflituosa entre pessoas do mesmo gênero, mas de identidades raciais diferentes, pois pela ótica patriarcal que é binária e hierárquica temos categorias que não consideram interseccionalidades, logo o padrão do que é definido como “ser mulher”, e outras questões de gênero são guiadas pelo sistema de gênero colonial da hegemonia branca, dessa forma, o lugar que Lucky ocupa é o de vazio e inumanidade por estar fora da feminilidade burguesa branca (Lugones, 2008).

Como aponta hooks (1981) a figura da mulher negra foi coisificada dentro da cultura estadunidense, constantemente associadas a sexualização e trabalhos exaustivos. Os estereótipos de “Jezebel”⁴ e da “mãe negra” são exemplos do racismo estrutural dentro da cultura popular. Esse esquema é decorrente de anos de dominação colonial, que busca, até os tempos atuais, minorar mulheres, em especial as mulheres racializadas que sempre exerceram papel fundamental na economia e dentro das famílias. A opressão que ocorre com mulheres como Lucky, que exercem diversas funções; no trabalho; em casa e decisões familiares, é uma das formas de manter viva a colonização e o patriarcado.

Nessa mesma perspectiva, a posição da mulher branca não escapa de estereótipos, a elas sendo reservado o lugar de reprodutoras da classe e posição racial e colonial dos homens brancos, mas sem poderem adentrar na esfera de autoridade coletiva, de produção de conhecimento, entre outros espaços reservados exclusivamente aos homens brancos (Lugones, 2008). Na série, a personagem a seguir, ilustra muito desse panorama. Beth Wendell, uma moradora antiga de Compton, tem uma personalidade completamente alinhada com o estereótipo da “mulher branca”; frágil e submissa. Ela não consegue se desvencilhar das

⁴ Lugones, 2008, destrincha esses estereótipos como impulsionadores das violências sexuais cometidas contra as mulheres negras e da exploração dos trabalhos delas como amas de leite.

imposições sociais⁵, permanecendo em um casamento infeliz por não enxergar os novos caminhos fora dos padrões pré estabelecidos. A chegada dos novos vizinhos significou uma quebra de paradigmas para Beth, que impulsionada pela ideia de segregação racial, não imaginava esse avanço social. A presença de Lucky na vizinhança representava um alarme para a liquidez das convenções sociais, e a materialização de uma nova figura de feminilidade que ela não conseguia acompanhar. No entanto, Beth não encarou a realidade com ares amistosos, passando a liderar protestos hostis para expulsar os Emorys do bairro. As manifestações racistas e violentas não foram o bastante para abalar a permanência da nova família na vizinhança, e então o preconceito, que de início é encoberto sob um discurso moralista, e pela suposta manutenção do “status quo”, se desfaz pouco a pouco.

Com muitos objetos simbólicos, a série traz à tona significados variados, como o papel de parede da casa da família Wendell, que representa a camada que oculta as infiltrações, estas que representam, na simbologia, os “podres” da família branca perpassados por ciclos de opressões reprimidas. Pode-se chegar a essa conclusão visto que, desde o início da série há cenas que enfocam muito as paredes, e no episódio 8, Beth passa por um momento de muita fúria em que a mesma além de quebrar alguns de seus móveis, rasga o papel de parede da sala, o que indica a “queda” das máscaras hipócritas do papel social da personagem; entretanto, isso não um fator que gera mudanças positivas em seu comportamento.

Ainda no episódio 8, quando chega no ápice de sua inconformidade, Beth planeja fugir com o personagem George, o entregador de leite. Os dois entram em um acordo para premeditar o assassinato da família Emory, para que assim ela pudesse provar definitivamente seu sentimento de superioridade em relação a eles. Mas George possuía outros planos, pois era obcecado por ela e a enxergava como um objeto de desejo que poderia possuir. George sequestra Beth e a leva para um totem submerso no quintal de sua fazenda a uma distância considerável de Compton. O cativeiro de Beth foi decorado exatamente igual à casa em que ela morava, inclusive com o mesmo papel de parede que ela despedaçou em um momento de fúria. Simbolizando que por mais que ela tentasse resistir às tensões, replicando as, elas sempre se repetem em uma relação cíclica, a única forma de se distanciar realmente desse ciclo é identificar a fonte de infiltração, os fundamentos patriarcais e coloniais, e agir de forma impetuosa para romper esses processos.

Embora assuma um posicionamento favorável à opressão, Beth não escapa das violências estruturais. Diversas cenas da série ilustram a opressão que as mulheres vivenciam na sociedade, até mesmo as mulheres brancas, que são historicamente colocadas em posições mais favoráveis em comparação às mulheres racializadas. Por exemplo, no episódio 6, ao ir sozinha ao banco consultar o saldo da conta em conjunto com o marido, Beth é impedida de ter acesso à informação, por não estar acompanhada de um homem. Apesar de ser uma das titulares da conta, ela só é autorizada a acessar a informação quando diz que o seu pai, uma figura masculina, a pediu para realizar aquela consulta. E então descobre que seu marido havia retirado mais da metade do dinheiro sem ao menos informá-la ou ser questionado sobre a

⁵ Entre elas, o papel familiar como filha que é subjugada pelos pais, principalmente pela figura paterna.

autorização dela, apenas por ser homem. A reação dela diante das tensões é sempre um sorriso forçado e olhar distante, assimilando sua insuficiência diante do patriarcado.

A colonialidade do poder e de gênero operam de maneiras diferentes, porém complementares, para manter as estruturas de opressão diante da sociedade. Enquanto Lucky Emory enfrenta uma desumanização direta e violenta e é empurrada para o lugar do "não-ser" e da loucura como forma de controle, Beth é mantida no lugar da submissão hipócrita, moldada pela submissão internalizada do patriarcado. Dessa forma, a violência colonial é apresentada como um ciclo, Beth replica a opressão, por não conseguir romper com o patriarcado que a sufoca, ela projeta sua frustração contra os Emory, liderando protestos hostis para reafirmar uma superioridade racial que compensa sua insuficiência social.

Ao identificar essas raízes patriarcais e coloniais que as colocam em campos opostos é perceptível que um mesmo sistema de dominação age sobre estas mulheres com o objetivo de imobilizá-las dentro deste ciclo violento. A partir desta identificação é necessário agir de maneira combativa e intencional contra as engrenagens que movem estas violências ciclicamente.

Gracie Emory e Ruby - Colonialidade na Construção da Identidade

Por meio de avanços nos estudos da área das humanidades, torna-se notório que é na infância que acontecem as descobertas de mundo, das convenções sociais e, apesar de representar uma fase lúdica e feliz, também é um período de descobertas cruéis. Logo, a criança observa o mundo com olhar atento e curioso, porém nas interações sociais são introduzidas a minúcias de preconceitos e violências simbólicas que para um adulto podem ser lidas como padrões sociais normalizados. Entretanto, isso molda a forma com que as crianças enxergam os seus papéis sociais e suas subjetividades. Afinal, o período da infância e da adolescência, são fundamentais para a construção da identidade dos indivíduos, por isso, representam fases de vulnerabilização⁶ diante de tensões sociais.

No instante em que esses futuros adultos são condicionados às categorias de raça, gênero, classe entre outros marcadores sociais, passam a enfrentar barreiras que impactam todas as frentes da vida destes indivíduos, por exemplo; em como será sua autoestima e qual profissão seguirá. No contexto da série em questão, a presença das personagens Gracie e Ruby, evidencia a fragilidade dos jovens diante das experiências de preconceito, elas estão em fases diferentes da vida, na infância e na adolescência respectivamente; possuem maneiras diferentes de interpretar as vivências negativas de que são acometidas. Assim, são evidenciadas duas formas diferentes das sequelas do preconceito racial na construção de identidade.

Gracie, por exemplo, passa por um período de transição em sua trajetória escolar devido a migração de sua família, visto que ao iniciar suas aulas é a única garota negra da escola; apesar disso por sua personalidade perspicaz e sensível, torna-se particularmente vulnerável aos horrores que começam a assombrá-la. A entidade que a perturba é conhecida como Srta.

⁶ Entende-se como uma ação em curso, logo usamos como um processo verbal a substantivação desse termo (Sá & Magalhães, 2022, p. 24).

Vera. Inspirada na personagem principal do livro infantil ilustrado que a menina lia, “Miss Vera says”, Vera é ilustrada como uma professora aos moldes da época, esperava obediência absoluta em sala de aula como detentora do conhecimento.

A pedagogia opressora (Freire, 1970), como a de Srta. Vera, influencia o imaginário de Gracie, e é um instrumento de desumanização. Essa relação opressora-oprimida é tão impactante que aos poucos vai minando o desejo de Gracie de se tornar uma professora, tendo sua mãe Lucky como inspiração. Gracie se vê inspirada em sua figura materna pois a relação entre as duas é baseada em muito afeto e confiança, muitas vezes, a menina relatava seus medos para Lucky que, com compreensão, tentava entender o que se passava. Elas têm uma ligação muito forte, tanto que em um momento em que Gracie está na escola para fazer o juramento da bandeira dos Estados Unidos, ato que evoca o nacionalismo ufanista do país, as memórias da mãe dela, bem como Vera atormentam a garota, que fica paralisada repetindo a expressão “gato na saco” que se refere à trágica morte de seu irmão pequeno, Chester.

Essa cena é muito simbólica pois mostra a influência da colonialidade nas pessoas racializadas de forma bem concreta. A opressão de Vera para com Gracie atinge o ser da menina, lhe é negada “suas próprias individualidades, suas formas de produzir conhecimento e de se relacionar em sociedade” (Maldonado-Torres, 2007), isto é, seu reconhecimento de uma existência plena, o que recebido logo na infância acarreta uma série de prejuízos no desenvolvimento emocional, psicológico e social. Por conta do comportamento que Gracie apresenta diante da bandeira em frente a toda sua classe, ela é repreendida pela professora que está na sala de aula e que momentos depois alega à mãe de Gracie que aquela escola não é para meninas como ela, fala que deixa mãe e filha chateadas, mas, ainda mais, cientes de que aquele é somente um dos espaços que as violentam e desprezam no contexto em que vivem.

Assim, como sua irmã, Ruby enfrenta os desafios de estar em uma sala de maioria branca, mas, por outro lado, estando na adolescência, os conflitos são mais enfocados nas questões de identidade. A jovem recém-chegada passa a notar como os estudantes de sua nova escola a esnobam e rejeitam. Nessa situação de exclusão, Ruby permanece isolada, o que cada vez mais se intensifica fazendo com que ela internalize as violências ao invés de questioná-las. Logo, começa a estranhar a si mesma e a sua própria família, tornando-se um holofote para o preconceito dos discentes e funcionários da escola. Baseado nisso, sua autopercepção começa a ser invadida pelo preconceito, que a leva a crer em sua inferiorização como algo legítimo. Os referenciais de beleza expostos a Ruby nas revistas, TV ou mesmo em suas colegas de classe, estão dentro dos padrões eurocêtricos nos quais, por ser uma garota racializada, ela não participa. Por conseguinte, Ruby nota que a imagem é um dos fatores que moldam o tratamento que recebe na sociedade e, então, começa a odiar o seu corpo e a imagem que vê refletida no espelho, como se fosse culpada pelas agressões que sofria por não ser branca.

Bell hooks (1981) aponta para como as representações negativas das mulheres negras na indústria cultural destroem a auto confiança das meninas negras, que estão formando suas identidades a partir desses estereótipos criados. Além disso, as figuras das mulheres negras sempre são antagônicas às mulheres brancas idealizadas, vistas como belas, puras, recatadas e frágeis. Dessa forma, crianças negras, assim como Ruby e Grace, são induzidas a não enxergarem beleza em seus próprios traços, capacidades e características. Somado a isso, são

estimuladas a acreditarem que beleza está intrinsecamente relacionada à branquitude. Quando Ruby se encontra fragilizada pela exclusão no ambiente escolar, passa a ser alvo da sedução de Dóris, uma entidade que pode ser entendida como a representação da Colonialidade do ser, é a figura que a seduz de maneira sutil e sempre a induz a desejar se encaixar nos padrões coloniais para enfim ser aceita. O espírito que se materializa na figura de uma “amiga branca”, a única pessoa que conversa com Ruby na escola, e aos poucos a leva a crer que o embranquecimento seria, na verdade, uma fase inevitável para o seu amadurecimento, caso quisesse se tornar uma pessoa melhor.

Como descreve Maldonado-Torres (2007) a colonialidade se fortalece através da subalternização contínua dos povos colonizados, esse processo opera por meio da imposição de padrões eurocêntricos de existência, que determinam a superioridade da cultura europeia diante das demais e a determina a como modelo universal a ser seguida. Esses paradigmas, quando se tornam norma, são internalizados pelos sujeitos colonizados e afetam a percepção sobre si mesmos, o que torna suas existências conflituosas entre as normas inalcançáveis criadas para os excluir. Assim como acontece com as filhas dos Emorys, o discurso colonial sempre as fazem questionar os seus posicionamentos no mundo, sua presença dentro da escola, suas posições dentro da própria família, suas capacidades intelectuais, suas aparências físicas e até o valor de suas vidas.

Ao longo dos episódios Ruby entra cada vez mais na busca delirante por negar sua própria identidade, e conseqüentemente se distancia cada vez mais de tudo que a faça voltar a realidade, sua família e de sua capacidade de se defender das violências racistas que ela e sua família sofrem. Ruby acredita conseguir driblar essas opressões estruturais moldando-se aos padrões estabelecidos. Por isso, sua mãe, antes seu exemplo, se tornou motivo de vergonha para ela. Lucky não se envergonha de sua negritude nem tenta escondê-la, resistindo de queixo erguido a todas as inúmeras violências que vivenciou e se reconhecendo como vítima e não como culpada. Na criação das filhas, Lucky buscou educá-las exaltando suas belezas e competência, sendo que o nome escolhido para cada uma das garotas é uma exaltação à importância que representam para a família. O nome Ruby foi escolhido por significar pedra preciosa, e era exatamente isso que a menina representava para a mãe. Contudo, Ruby não consegue enxergar sua importância, pois seu olhar corrompido pelos padrões coloniais de existência, e sua mãe se torna alvo de repulsa por representar a mulher vitimada que a ela não quer se tornar.

No episódio 8, numa tentativa de entrar para o grupo de líderes de torcida da escola, Ruby aparece na audição com o corpo coberto por tinta branca, com a intenção de parecer branca e finalmente se encaixar nos padrões; o ocorrido evidencia uma ligação direta com as “máscaras brancas” citadas por Fanon (2020), que descreve como, nesse processo de violências constantes, o negro passa a enxergar no embranquecimento a única possibilidade para libertar-se do preconceito. No entanto, os outros alunos enxergam esse ocorrido com estranheza e isso vira um espetáculo para todos, Ruby, ao perceber a reação dos colegas, se dá conta de que é impossível para ela alcançar o ideal de branquitude e passa a desacreditar na possibilidade de existir de uma forma plena, já que não vê perspectivas fora dos padrões coloniais impostos. Conforme Fanon (2020) os jovens colonizados criam sua consciência identitária condicionados

aos padrões do colonizador branco, então passam a repelir suas identidades, se distanciando da própria cultura, no entanto, o olhar branco sempre o enxerga através do mascaramento de sua negritude, criando assim uma frustração muito impactante e prejudicial a suas vidas.

Ruby pensou ser possível se desprender do preconceito imposto a ela, uma garota negra, se igualando ao branco, e concretizou sua crença com o ato delirante de se pintar com tinta branca. Entretanto, ela acorda desse delírio quando sua situação se torna espetáculo para os alunos brancos da escola; ela, então, se dá conta que é impossível fugir do olhar preconceituoso sobre sua negritude. Fanon, aponta que enxergar o embranquecimento como a única saída para se desvencilhar do preconceito é na verdade apenas outra estratégia colonial para continuar a oprimir os homens, prendendo-os num ciclo que sempre os coloca no lugar de “não pertencimento”.

Em suma, ao analisar a trajetória que Gracie e Ruby traçam no enredo da série é compreensível que a colonialidade atua de uma maneira muito invasiva na vida dos sujeitos racializados como um processo que se inicia na infância e prossegue em todas as fases da vida destes sujeitos, com o fito de manter ativa a hierarquia racial que é muito benéfica para o funcionamento do sistema colonial vigente em muitos países colonizados na contemporaneidade.

Ademais, a vivência das irmãs Emory impactam no processo de formação identitária de ambas, individualmente, e também fragmentam o núcleo familiar delas. Neste cenário, cada uma delas passa a perceber suas dores como falhas individuais e não problemas estruturais, que ganham força a partir do sofrimento delas. Ao se desvincularem de suas origens, a possibilidade de buscar uma existência de forma plena (Fanon, 2020) se enfraquece exponencialmente, Ruby, fragilizada e com as perspectivas tapadas pela sedução da entidade Doris, passa a ser uma ameaça para própria vida, enquanto Gracie tem suas aspirações minadas em tão pouca idade.

Henry - Experiência do Homem Negro com a Colonialidade

Historicamente, os homens racializados foram posicionados à margem da sociedade desde o período colonial, quando começou-se a usar o critério fenotípico de hierarquização e legitimação para a exploração de mão de obra (Quijano, 2000). Nesse sentido, na trajetória do personagem Henry, esposo de Lucky e pai de Gracie e Ruby, os aspectos de subalternização são evidenciados à medida que ele precisa assumir diferentes papéis sociais para ser reconhecido dentro da estrutura patriarcal, que ao mesmo tempo, o exclui. Enquanto tenta se estabelecer como membro da sociedade, na qual o papel do gênero masculino é preestabelecido, seja no casamento, na paternidade, no trabalho, nas relações sociais e na sua percepção sobre si mesmo, Henry confronta sua impotência diante das imposições coloniais que naturaliza a inferiorização dos corpos negros e impõe padrões de masculinidades forjados pela branquitude.

Lugones (2008) adverte que a colonialidade de gênero articula raça, sexo e classe social de modo que as estruturas de dominação se perpetuam através da fragmentação dos sujeitos. Assim, mesmo sendo vítima dessas violências estruturais, o sujeito pode simultaneamente ser instrumento para a ideologia colonial. Essa relação conflituosa, entre ser vítima da opressão e

reproduzi-la, é um dos pontos chave para compreender a construção da identidade de Henry. As agressões causadas pelo preconceito racial foram marcadores determinantes para a formação de sua subjetividade, pois, inserido numa cultura que incentiva o racismo, Henry e sua família experienciam diversas violências seja de forma explícita ou velada, sustentadas por leis e práticas sociais que estimulam a crença na segregação racial.

Diante das opressões, Henry moldou sua personalidade e seus comportamentos, o que resulta, em alguns momentos, na reprodução de violências estruturais, que ele também é vítima. Como adverte Fanon (2020) os homens negros colonizados para alienarem-se à lógica colonial, acabam por suprimir sua subjetividade e reproduzir compulsoriamente os padrões de comportamentos impostos na sociedade racista e colonizada, assim como os fazem agir o mito da igualdade e a democracia racial (Sá & Magalhães, 2022, p. 25). No quarto episódio da série, essa realidade é ilustrada, são mostradas algumas cenas em flashbacks da época em que Henry retornou da Segunda Guerra Mundial. Como veterano de guerra, ele tateou a realidade do racismo, enquanto seu próprio corpo era utilizado para testes de armas químicas, mesmo em um contexto em que estava lutando pela pátria. No exército, soldados brancos eram separados dos homens racializados, os homens negros eram submetidos a serem cobaias dos experimentos de fabricação das armas químicas criadas para atacar o inimigo, tratados como corpos descartáveis. Henry encara a realidade cruel de nunca ser percebido como cidadão pleno, por mais que se esforce para ser reconhecido como tal, isso evidencia a contradição da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), e como descreve Fanon os homens colonizados se alienam à lógica colonial, mesmo que esse processo conserve a lógica que o oprime.

É notável que diante desta situação, os impactos da opressão não caem somente para o oprimido e sim para todos que são de sua convivência, principalmente na dinâmica familiar, por exemplo, as armas químicas que foram usadas na guerra possuíam um cheiro doce, parecidos com os das tortas de maçã que sua mulher costumava preparar. Esse aroma representava um símbolo de cuidado familiar, mas foi corrompido e passou a ser gatilho para as lembranças dos traumas. Então, Lucky parou de preparar a receita como forma de cuidado, para que assim ele se esquecesse da época traumática, conseguisse se recuperar e reconstruir sua identidade. Durante esse processo, tanto a figura materna da família Emory, quanto as filhas, passam a ter uma sobrecarga emocional que, em um contexto no qual o pai não tivesse enfrentado esses desafios, não teriam de carregar. No entanto, quando Lucky passou por dificuldades e teve sua integridade mental questionada, Henry não prestou o mesmo suporte. Ele agiu de forma opressora, silenciando as dores da mulher, seguindo a estrutura patriarcal que o domina. Mais adiante, Lucky prepara a torta de maçã novamente, obrigando-o a confrontar a própria negação. O aroma doce desperta nele uma reação física de repulsa, mesmo assim, Henry comeu toda a torta, chorando, sem nenhuma vontade, com movimentos automáticos e involuntários. Uma representação simbólica do que Fanon (2020) descreve como alienação do homem negro colonizado, que ao seguir a lógica colonial negligencia sua própria subjetividade, agindo de forma mecânica de acordo com os padrões impostos.

O demônio que o persegue na série, conhecido como “O Dançarino de Tap”⁷, vestido com trajes típicos da dança, chapéu, gravata e outros acessórios, ele é uma reprodução do estereótipo que a branquitude criou para o homem negro: uma figura violenta, ameaçadora e irracional. Parte deste estereótipo é proveniente da imagem de Jim Crow, personagem criado no século XIX que zombava de forma depreciativa e caricatural, com a utilização do *blackface* e um figurino propositalmente sujo, sobre a representação de pessoas afro-americanas na visão branca, esta mesma figura de séculos passados inspira o Dançarino da série. Durante toda a narrativa, enquanto Henry tenta se provar socialmente, a entidade o acompanha e o lembra de que, dentro da estrutura colonial, as expectativas sobre o homem negro são sempre repressivas. Por mais que tente se desvencilhar, ele é sempre empurrado para o estereótipo do “negro violento” que foi criado e reafirmado pelo sistema (bell hooks, 1981). Em alguns momentos, sua própria entidade o incentiva que ele rebele-se e vingue-se de seu chefe no trabalho e de agentes policiais, apenas para que o que a sociedade espera sobre a conduta dele, se concretize a fim de incriminá-lo. O demônio, portanto, representa a internalização das violências coloniais que Henry tenta ignorar, mas ainda assim molda a sua percepção sobre si mesmo. Assim, evidencia-se que o personagem internalizou as violências, mesmo que não concordasse com elas, o que remete à fragmentação dos sujeitos, a qual é decorrência direta da colonialidade (Maldonado-Torres 2007).

Considerações Finais

Apesar de conter traços de terror ficcional, e ser caracterizada como uma série comercial, “Them” aborda questões que vão além do mero entretenimento, pois elas se reproduzem no cotidiano de diversas pessoas, por meio de violências estruturais, como o racismo e o sexismo, herdadas do período colonial. Com o arcabouço teórico-analítico desta análise, foi possível ilustrar as vivências enfrentadas e praticadas pelas personagens, que apesar de fictícias, denunciam uma realidade “histórica” que deixa resquícios até a atualidade.

Por meio da reprodução da opressão, a negação da humanidade, a invalidação do saber e o silenciamento das vozes subalternas, é notável que as personagens da série não são apenas vítimas, são espelhos que refletem como as engrenagens do racismo e da colonialidade operam de forma interdependente, e nessa situação, mesmo aqueles que desumanizam os outros passam pelo processo de desumanização (Freire, 1987).

A análise foi dividida em 4 seções que abordam as experiências das principais personagens do enredo. Em suma, elas revelam a maneira profunda como o ciclo da violência colonial opera, seja em sujeitos racializados ou não, migrantes ou não, e assim por diante. Estes ciclos de opressão são impulsionados pela colonialidade do poder (Quijano, 2000) o que faz com que as violências sejam normalizadas, como no caso de Henry, que acaba por reproduzir o silenciamento das dores de Lucky devido à estrutura patriarcal que o domina, ou o de Ruby que negligência sua própria identidade e origens em busca do embranquecimento.

⁷ Tap é uma dança africana que utiliza a musicalidade do sapateado como instrumento musical.

Portanto, com este artigo visamos elucidar as estruturas de opressão colonial, que estão fincadas na sociedade, e assim mostrar que por meio de uma série de streaming, ou seja um objeto cultural, é possível promover discussões, análises e críticas que evidenciam o potencial didático que a arte pode representar. Com a luta coletiva constante, que pode se dar em pequenas etapas, como é ilustrado no final da própria série, em que as personagens confrontam seus próprios demônios internos e assim podem se enxergar como indivíduos plenos, podemos construir um futuro em que as pessoas sejam vistas, em sua plenitude, como são e não mais divididas em categorias hierárquicas (Lugones, 2011) que as subalternizam.

Referências

- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Editora Schwarcz; Companhia das Letras.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida para falar da hospitalidade*, (A. Romane, Trad., & P. Ottoni, Rev. Téc.). Editora Escuta.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*, (J. L. de Melo, Trad.). Civilização Brasileira.
- Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*, (S. S. Nascimento, Trad.). Ubu Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, (17. ed., vol. 21). Paz e Terra.
- hooks, b. (2014). *Ain't I a woman*, Plataforma Gueto. (Obra original publicada em 1981).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119.
- Maldonado-Torres, N. (2007). A topologia do ser. Em B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologia do sul*, (pp. 337-382). Almedina.
- Little Marvin.(2021). *Them*, (Série de televisão; terror). Amazon Studios.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. *Espacio Aberto*, 28(1), 255-301.
- Sá, R. L. (2023). Dall'Etica della cura all'Ospitalità incondizionata: Per una filosofia della migrazione. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 4–21. <https://doi.org/10.14605/PD912301>
- Sá, R. L., & Magalhães, H. V. (2022). Rizoma e racismo: Por um ensaio. *Revista Letra Magna*, 18(30), 22-33. <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2052>
- Santana, T. S. R. (2025, julho 10). *Racismo e colonialidade em "Them": Uma análise crítica* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/p0DtGby9mLQ>
- Silva, A. F., & Procópio, C. E. P. (2019). Colonialidades do crer, do saber e do sentir: apontamentos para um debate epistemológico a partir do Sul e com o Sul. *Revista de Ciências Sociais*, 50(2), 15-30.



T (Antigos Obstáculos e (Modestas) Conquistas para a Inclusão em uma Escola Pública: Refletindo sobre uma Atividade de Intervenção

(Old) Obstacles and (Modest) Achievements for Inclusion in a Public School: Reflecting on an Intervention Activity

Gasperim Ramalho de Souza

Docente, Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil

Doutorado em Estudos de Linguagens, Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais

 gasperim.souza@del.ufla.br  <https://orcid.org/0000-0003-2060-1826>

Adriana Regina Costa Maciel

Docente, Secretaria Municipal de Educação, São José da Lapa, MG, Brasil

Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Lavras

 adrianaana.rcm@hotmail.com  <https://orcid.org/0009-0009-4650-5868>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Souza, G. R., & Maciel, A. R. C. (2026). (Antigos Obstáculos e (Modestas) Conquistas para a Inclusão em uma Escola Pública: Refletindo sobre uma Atividade de Intervenção. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 55-75. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3004>

R RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência de intervenção pautada na Educação Inclusiva em uma escola pública do município de São José da Lapa, em Minas Gerais considerando alguns obstáculos encontrados e modestas, porém significativas conquistas oriundas das atividades propostas. Partimos do referencial teórico acerca da educação inclusiva ancorada não apenas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) mas nas possibilidades pedagógicas endossadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação e na concepção de um educação inclusiva no sentido de acolher diferentes potencialidades (Mantoan, 2003) das crianças em situação de deficiência (Souza, 2020) por meio da ludicidade (Rojas, 2007; Leal, 2011). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso (Lakatos; Markoni, 2011). Para a obtenção dos dados, foi realizado um projeto de intervenção durante um mês, por meio de observações de aulas, registro fotográfico, entrevista do tipo semiestruturada e atividades lúdicas em uma dessas escolas. A análise dos resultados mostrou que um dos principais desafios para a adoção das atividades foi a necessidade de expansão dos seus conhecimentos restritos à internet e ao laudo médico, por parte da professora bem como desinteresse inicial do estudante. Contudo, como conquistas dessa intervenção ressalta-se o desenvolvimento da coordenação motora fina do estudante e acima de tudo, sua interação com os demais estudantes em sala de aula evitando sua segregação no contexto escolar.



Palavras-chave: Educação Inclusiva, Escola Pública, Lúdico, Desafios, Conquistas.

A ABSTRACT

This article aims to present an account of an intervention based on Inclusive Education in a public school in the municipality of São José da Lapa, Minas Gerais, considering some obstacles encountered and modest, yet significant, achievements resulting from the proposed activities. We start from the theoretical framework concerning inclusive education, anchored not only in the Brazilian Inclusion Law (Law 13146/2015) but also in the pedagogical possibilities endorsed by the National Curriculum Guidelines for education and in the conception of inclusive education in the sense of welcoming different potentialities (Mantoan, 2003) of children with disabilities (Souza, 2020) through ludic (Rojas, 2007; Leal, 2011). From a methodological point of view, this is a qualitative research, in the form of a case study (Lakatos; Markoni, 2011). To obtain the data, an intervention project was carried out over a month, through classroom observations, photographic records, semi-structured interviews, and playful activities in one of these schools. The analysis of the results showed that one of the main challenges for the adoption of the activities was the need for the teacher to expand their knowledge, which was limited to the internet and the medical report, as well as the student's initial disinterest. However, the achievements of this intervention include the development of the student's fine motor coordination and, above all, their interaction with other students in the classroom, preventing their segregation in the school context.



Keywords: Inclusive Education, Public School, Ludic, Challenges, Perspectives.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver

Licença: Creative Commons 

Introdução¹

A inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas é uma das grandes premissas da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.1425/2015). De acordo com o Artigo 16, no inciso IV, é preciso que as escolas promovam a “oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência”. De acordo com Art. 2º

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A inclusão para as pessoas com deficiência, tal como definidas pela lei, ainda está distante de se efetivar. Neste artigo, partimos do pressuposto que o primeiro passo a ser dado para se efetiva a inclusão reside no conhecimento dessa área ainda muito romantizada ou temida por muitas educadoras e educadores. Além disso, é preciso compreender as necessidades educacionais especiais das crianças, assim como as suas limitações e potencialidades em uma perspectiva não capacitista (Lage, Lunardelli & Kawakami, 2023)². Assim como as demais crianças, aquelas com deficiência necessitam de cuidados e atenção, precisam receber oportunidades de interação, aprendizagem e trocas, devendo, portanto, ser respeitados como aprendizes capazes de integrar e atuar na sociedade. Especialmente no âmbito escolar, consideramos importante adotar oportunamente a expressão “alunos em situação de deficiência” cunhada por Souza (2020, p.16) “para frisar a exclusão praticada por diversas barreiras criadas no espaço escolar”. Souza (2020) assim como Mantoan (2003) defendem que todas as pessoas podem aprender independente de suas diferenças e que suas “deficiências” têm sido usada como uma forma de estigmatizá-las e terceirizar seu direito à aprendizagem.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência (Mantoan, 2003). Para tanto, é necessário uma adequação dos sistemas educacionais, capacitação de professores e participação da comunidade para enfrentar as inovações dessa nova proposta de ensino e para que esta se efetive da forma com que a lei preconiza.

Sabe-se que a educação é responsável por prestar cuidados na infância que auxiliem o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, motores, intelectuais e sociais. Amato (2011) afirma que na educação é essencial fazer o uso de recursos que auxiliem a criança na

¹ Este artigo é resultante do Trabalho de Conclusão de Curso defendido pela autora em 2017 sob orientação do Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (DEL/UFLA).

² De acordo com Lage, Lunardelli, Kawakami (2023, p. 1), “capacitismo pode ser encarado como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal.”

infância a superar os obstáculos que possam surgir no cotidiano. Considerando esse papel, a escola deve contribuir para a construção de uma sociedade na qual as crianças possam participar de uma cultura de inclusão acerca dos valores e atitudes no que tange ao tratamento e acolhimento, respeitando a diversidade de todos.

Nesse contexto, as instituições de ensino se deparam com o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças, independente das suas especificidades. Assim, rompem-se os paradigmas com relação ao preconceito diante do que é diferente, por acreditar que o processo de inclusão não se resume apenas em introduzir o aluno com necessidades educacionais especiais na escola, mais sim dar-lhes suportes e condições necessárias para que este apresente desenvolvimento e aprendizagem semelhante à de qualquer outra criança.

O ponto de partida é não ignorar aquilo que a criança já sabe e que todas as crianças têm condições de aprender, de acordo com suas condições. Isso é exposto por Mantoan, que afirma que “os alunos sempre sabem alguma coisa!”; ela acrescenta que “todo educando pode aprender, mas no tempo e no jeito que lhe é próprio” (Mantoan, 2003, p. 38).

Diante das dificuldades encontradas para se trabalhar com a inclusão na rede pública de ensino, conforme a lei preconiza, e diante da falta de estrutura nas escolas e as dificuldades enfrentadas pelos professores, por conseguinte, estas são inquietações que me levaram a escolher o tema de Inclusão na Educação Infantil na rede pública de ensino.

Sendo assim, neste trabalho tem dois objetivos . Primeiramente, apresentar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores uma escola pública na cidade São José da Lapa, que fica a cerca de 30km de Belo Horizonte, Minas Gerais. Em segundo lugar são discutidas algumas modestas , porém significativas, conquistas a partir de uma intervenção pedagógica como desdobramento de uma intervenção realizada por uma das autoras durante o desenvolvimento do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2017.

Logo, este artigo está organizado da seguinte forma: iniciamos com uma apresentação do referencial teórico acerca da educação inclusiva, a metodologia utilizada para realização da pesquisa , análise e discussão dos dados e por fim, as considerações finais.

Referencial Teórico

Revisitando o Conceito de Inclusão

Mas, afinal, o que se entende por inclusão? Será que inclusão se resume apenas em inserir a criança em situação de deficiência em uma sala de aula na rede regular de ensino? Com certeza isso não é inclusão. De acordo com Brandão e Ferreira (2013), a inclusão implica o total envolvimento da criança nas rotinas da família, nas atividades sociais com os familiares e amigos, bem como nas diversas oportunidades educativas e recreativas que as comunidades têm a oferecer. Ou seja, inclusão vai além de colocar a criança com deficiência em uma sala de aula, mas dar a ela condições de se desenvolver de forma que esta se sinta integrante da sociedade da qual faz parte.

Ainda sobre a inclusão Brandão e Ferreira (2013, p. 488), apontam que

o conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades de cada um, como também têm em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças.

De acordo com as autoras supracitadas, a inclusão não abarca somente as crianças em situação de deficiência, mas todas aquelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade em aprender, por conseguinte o seu desenvolvimento se torna prejudicado diante das demais crianças. No entanto, para Mantoan (2003), a inclusão implica a mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos traçando. Ou seja, é a mudança da estruturação de nossas escolas, assim como os olhares para as crianças em situação de deficiência. Embora se tenha conhecimento da importância da inclusão, temos que atentar para que o fato desse novo conceito de inclusão ainda está em fase de construção e compreensão, o que ocasiona certo desconforto e insegurança em poder afirmar quais seriam suas potencialidades e limitações, como também qual seriam as estratégias e conhecimentos necessários para que o trabalho a ser realizado apresente os resultados esperados.

Ao revisarmos a história da inclusão, podemos constatar que o atendimento às crianças, quais alunos em situação de deficiência, era realizado em escolas especializadas, pois as mesmas eram vistas como incapazes de conviver em sociedade, nos mesmos espaços destinados as crianças sem deficiência. Com relação à história da inclusão Carneiro nos aponta o seguinte:

a história da inclusão de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional (Carneiro, 2012, p. 82).

O que podemos dizer que é uma visão totalmente equivocada. No que se refere ao atendimento escolar,

[...] as crianças que possuem necessidades educacionais especiais por décadas foram atendidas nas escolas especiais. Esse modelo de educação foi muito criticado principalmente pela sua segregação social, sendo, portanto questionado. Devido esta insatisfação, a inclusão surgiu como opção para a educação desses alunos e suas vivências nas instituições regulares de ensino (Crippa & Vasconcelos, 2012, p. 158).

A inclusão nas escolas regulares demanda, como em qualquer espaço, a acessibilidade. A LBI, a define em seu artigo 3º como sendo a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias(...)”.

Tanto as crianças que não possuem deficiência e as que possuem necessidades educacionais especiais mesmo que, apresentem algum tipo de limitação, são capazes de se interagir, brincar, aprender e se emocionar quando estão em um ambiente com acessibilidade que implica não apenas na eliminação de barreiras físicas mas de barreiras atitudinais caracterizadas pelo pensamento capacitista. Isso favorece uma interação positiva entre todas as crianças na escola. Sobre a interação da criança com deficiência com as demais crianças, Amato (2011, p. 30) afirmam:

construir seu conhecimento através de sua interação com os demais fará desta um ser capaz como os outros, não da mesma forma, mas com suas limitações, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e sua vontade de ser respeitado como gente que pensa, sofre, ama, sorri, se decepciona e que busca o que todo ser humano deseja, ou seja, ser feliz e aceito por todos.

O convívio com outras crianças favorece tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem da criança que apresenta necessidades educacionais especiais, é uma forma de estímulo, levando-o a vencer a sua dificuldade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

no processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados (Amato, 2011, p. 10).

Nesse sentido, compreendemos que a criança em situação de deficiência possui as mesmas condições de desenvolver-se e de aprender como qualquer outra criança, desde que o profissional que irá trabalhar com a mesma tenha um compromisso pedagógico que contemple as suas limitações de maneira que auxilie na construção do seu conhecimento respeitando-a conforme a sua maneira. Ainda de acordo com o autor supracitado:

neste contexto para que o sucesso da educação inclusiva realmente aconteça surge à necessidade dos professores estarem empenhados na interação desses alunos e que haja interesse em compreender suas necessidades e desejos disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação que, muitas vezes, os diferenciam dos demais. E principalmente professores que estejam empenhados a ensinar de forma realmente significativa (Amato, 2011, p. 13).

Para que haja êxito na participação das crianças em situação de deficiência durante o processo de educação, se faz necessário muito mais que boa vontade por parte do professor. É preciso empenho, comprometimento e interesse em compreender suas necessidades e anseios, vendo a criança como um ser ativo e capaz de vencer os desafios do dia a dia. O convívio diário com a criança permite perceber quais são os seus gostos, o que ela aprende mais rápido, quais os conhecimentos que ela já possui e como fazer com que ela assimile o que está sendo ensinado.

No que se refere ao desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, a família aparece como peça chave para que essas crianças recebam o apoio necessário para que a sua aprendizagem aconteça de forma ética e democrática (Silva, 2017). A família se apresenta como mediadora e incentivadora no processo de aprendizagem, pois é no espaço familiar que a criança constrói seus primeiros aprendizados.

Isso significa que o objetivo da educação inclusiva não se resume somente na transmissão do conteúdo, mas no desenvolvimento da criança como um todo. Por meio da educação familiar e escolar e a colaboração da sociedade, a criança poderá desenvolver suas capacidades, e apropriar do conhecimento de suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, sendo tudo isso de acordo com o limite de cada um. Sendo assim, se faz necessário um trabalho conjunto entre a família, comunidade escolar e sociedade (BRASIL, 1997).

Carvalho (1997) *apud* Reis e Ross (2008, p. 9) relata que inclusão é encadeamento que acontece de forma progressiva, em que ocorre modificação nos paradigmas, na cultura que não tem o costume de lidar e conviver com o que é “diferente” e que essas conquistas se dão gradativamente. Ou seja, ainda se faz presente o preconceito no que tange à inclusão, por conseguinte, se torna necessário modificar à maneira de como está é percebida e tratada pela sociedade.

por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p. 20).

Deve-se concordar com Mantoan (2003) que o aluno da escola inclusiva não é um aluno que atende à idealização que existe na mente dos professores: eles são diferentes, cada um com suas características e virtudes pessoais, sua história, com seus talentos e suas dificuldades. A escola não pode ignorar que cada criança é uma criança; a escola é um espaço para a heterogeneidade; nunca para a unicidade. Dessa maneira, o normal é ser diferente; não há duas crianças iguais.

temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! (Mantoan, 2003, p. 20-21)

Na construção de perspectiva de pluralidade e ética é preciso entender a inclusão como um movimento de tensionamento e desconstrução. A exemplo disso, Souza (2020, p.19) resume o conceito de inclusão como “ um enfrentamento de privilégios a luta por justiça social por meio da educação”.

Inclusão e a Legislação Vigente

A Lei Brasileira de Inclusão é certamente um dos grandes marcos para a compreensão e tentativa de efetivação da inclusão uma vez que ela explicita todos os direitos fundamentais da pessoa com deficiência que vão desde o educacional, ao trabalho, moradia, saúde, dentre outros. Especificamente no que tange à educação, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é uma legislação vigente que desde a sua primeira etapa escolar, em seu artigo 29 na Seção II da educação infantil faz menção da educação especial e afirma que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 14). Com base no que preconiza a LDBEN que traz um capítulo dedicado aos aspectos referentes à Educação Especial. De acordo com Castro (2008, p. 5):

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, no capítulo V, Arts. 58 a 60 regulamentam a educação especial dando tratamento de destaque, uma vez que ressalta a importância da inserção dos deficientes ³nas escolas de ensino regular, afirmando ser dever do Estado garantir o acesso ao ensino desde a educação infantil.

Embora seja garantida por essa lei, o que se percebe é que a inclusão ainda acontece de forma imparcial, seja pela falta de políticas públicas educacionais, ou pela falta de conhecimento e medo da família de que o seu filho seja excluído e discriminado ou até mesmo pelo desinteresse dos profissionais da área de educação em trabalhar com o aluno de inclusão. O que podemos inferir é que ainda existe certa resistência por parte das escolas em reorganizar os sistemas educacionais de forma que a educação oferecida seja mais humana e democrática. Porém, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu art. 2º assegura o seguinte com relação à inclusão

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 69).

É notório o crescimento do número de crianças em situação de deficiência na rede pública de ensino, e podemos atribuir esse crescimento ao movimento mundial pela inclusão, assim como as leis que a ampara. Leis como as do Estatuto da Criança e do Adolescente, a nova LDB, a Constituição Federal de 1988 e as Conferências Mundiais foram primordiais para impulsionar o processo de inclusão no país.

A Constituição de 1988 nos apresenta como um dos seus principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV)”.

³ Vale a pena notar que àquela época ainda se utilizava a expressão “deficiente” para se referir às pessoas com deficiência, o que só mudou após os anos 2000 com o movimento da educação inclusiva e conseqüente revisão desse e de outros termos relacionados a essas pessoas.

Em seu artigo 205º a constituição relata que educação como sendo um direito assegurado e garantido a todos para que a criança se desenvolva de forma plena, exerça a sua cidadania e se qualifique para o trabalho. Já em seu artigo 206º, inciso I, estabelece normas para o ensino que compreende a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, atesta em seu artigo 208º, sendo obrigação do Estado, oferecer o atendimento educacional especializado de preferência na rede regular de ensino. (BRASIL, 2001, p. 10). Mantoan (2003, p. 22) relata que:

a constituição ao garantir a educação para todos ela não atribui adjetivos, de forma que todas as escolas devem atender aos princípios constitucionais, onde nenhuma pessoa possa ser excluída em razão de sua cor, raça, origem, idade ou deficiência. E a constituição ao garantir educação para todos significa que seja realmente para todos, e para que esta garanta o desenvolvimento pleno e o preparo para a cidadania se faz necessário que a educação não aconteça em ambientes segregados.

A Declaração de Salamanca representa um grande marco na luta pelos direitos das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Movimento realizado na Espanha, no ano de 1994, com a participação de 92 países e 25 organizações serviram como um norte apresentando diversas ações que favoreceram o processo da inclusão. As diretrizes oferecidas pela Declaração de Salamanca dão suporte para a política educacional inclusiva, orientando as ações no plano nacional de educação. Foi a partir desse documento que a terminologia Necessidades Educacionais Especiais ganhou destaque e passou a ser reconhecida (Leite e Martins, 2012).

Leite e Martins (2012, p. 34) discorrem a respeito do que estabelece o capítulo V da LDB, embasado no que expõe a Declaração de Salamanca sobre a oferta da Educação Especial, de que “esta deve ocorrer preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino, e salientam para a questão do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais que deve ser flexível, de forma que este atenda às necessidades desses alunos”. Assim como as demais crianças, aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais também devem ter assegurado o acesso às escolas regulares que, por sua vez, devem oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais dentre outras.

Macedo et. al. (2014) discorrendo sobre a Declaração de Salamanca, reconhecem a importância de todos (governos, sociedade, familiares e grupos em favor das pessoas com necessidades especiais) no envolvimento na luta por uma educação de qualidade. Entende-se, portanto, que se todos têm direitos, a luta pelas causas referentes às pessoas com deficiência também é de responsabilidade de todos.

Ao estabelecer objetivos e metas o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em sua meta 4, aponta o seguinte com relação a educação especial na rede regular de ensino:

Meta 4 – universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 1).

Ou seja, de acordo com o exposto acima, a educação especial somente ocorrerá em instituições especiais, quando não for possível a inclusão do aluno na rede regular inclusiva com o apoio de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno.

Atendimento Especializado e Desdobramentos para Educação Inclusiva

Ainda que as discussões sobre o atendimento educacional especializado às crianças com necessidades educacionais especiais não seja uma novidade, o que se percebe é que, embora a organização desses espaços favoreça o atendimento e o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem do aluno com deficiência, muitas escolas ainda não dão tanta importância a esses espaços, julgando ser de responsabilidade apenas dos Centros de Atendimento Especializados. Com relação ao Atendimento Educacional Especializado Braun e Vianna (2011, p. 25-26), relatam que:

é relevante lembrarmos que o Atendimento Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momento específicos como o AEE, quanto na sala de aula.

Embora os professores busquem meios para adequar as suas práticas pedagógicas as necessidades do aluno com necessidades educacionais especiais, o que se percebe é que lhes faltam condições básicas para atender às necessidades desses alunos, assim como lhes oferecer uma aprendizagem significativa, pois as escolas não possuem uma estrutura adequada para atender as suas necessidades. A construção de um espaço que favoreça o trabalho com o aluno que apresenta necessidade educacional especial é uma das condições exigidas por lei em favor da sua inclusão, nas escolas regulares. Nesse caso, se faz necessário que as escolas reformulem suas estruturas, por meio da organização de um espaço, onde este trabalho possa ser realizado. Esses espaços devem ser munidos de equipamentos e materiais diversificados que favoreçam a implementação de atividades que visem ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno, assim como a sua interação e participação na vida escolar.

Ainda, segundo Braun e Vianna (2011) são necessários recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução nº. 4/2009, no Art. 5º aponta que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Braun; Vianna, 2011, P. 27).

Além da preocupação com a estrutura física da sala de recursos multifuncionais deve-se ter cuidado e uma atenção especial com relação aos profissionais que irão trabalhar nesse espaço, estes devem ter formação e serem capacitados para lidar com as especificidades dos alunos. As salas de recursos multifuncionais devem ser pensadas como um espaço de intervenção que irá auxiliar o processo de aprendizagem do aluno juntamente com as metodologias utilizadas na sala de aula, não devendo, portanto, ser utilizadas como único recurso responsável pelo trabalho com o aluno que necessita de atendimento educacional especial.

As salas de recursos multifuncionais como espaços pedagógicos, também favorecem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na rede de ensino regular, o que pode ser considerado como uma vitória, pois muitos desses alunos são obrigados a abandonar as salas de aulas das escolas regulares por falta de recursos. Além das salas multifuncionais, dos jogos e das brincadeiras que enriquecem as aulas, há também as avaliações do trabalho realizado com esses alunos.

Mantoan (2013) relata que as aulas e as avaliações da escola inclusiva são diferenciadas, não sendo possível aquilatar a aprendizagem desses alunos, por meio de provas e notas. O que deve ser observado é o desempenho do aluno no trabalho feito no decorrer das aulas. É fundamental observar o aluno, pois será por suas atitudes que o professor poderá avaliar a sua evolução durante o processo. Ainda segundo Mantoan (2003, p. 39), “a avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornamos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas”.

O Sentido da Inclusão e a Prática Pedagógica na Educação Infantil

É sabido que, assim como as demais crianças, se faz necessário que a criança, qual aluno em situação de deficiência, tem direito como qualquer outra criança, tem direito ao acesso à Educação Infantil. Frequentar essa modalidade de ensino permite que a criança adquira gradativamente os conhecimentos necessários para o convívio em sociedade. O processo de inclusão escolar visa a transformar as escolas de modo que estas se apresentem como espaços de formação com oferta de ensino de qualidade para todos.

Concernente às estratégias de ensino, podemos dizer que as práticas pedagógicas predominantes em nossas escolas estão pautadas em um ensino uniforme e homogêneo destinado a todos os alunos, sem considerar o nível de aprendizagem e desenvolvimento de cada um (Leite e Martins, 2012). Quanto ao currículo adotado, este traz um número excessivo

de conteúdos o que dificulta o trabalho do professor, assim como a criação de estratégias que possam garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, Oliveira (2004) citado por Leite e Martins (2012), nos apontam que a rede comum de ensino carece de suportes que ofereçam ao aluno com deficiência não apenas a sua inserção nas classes comuns, mas a sua plena participação nas atividades escolares. Em outras palavras, as propostas pedagógicas apresentadas ainda não estão sendo suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O que acontece é que o professor utiliza uma mesma estratégia para trabalhar com seus alunos, não dando tanta importância ao fato de que alguns alunos necessitam de algo mais, que o seu aprendizado depende de uma dinâmica diversificada e bem elaborada, levando em consideração as suas limitações e potencialidades. A elaboração do planejamento deve ser flexível, oportunizando modificações, porém sem comprometer a sua qualidade e a proposta desejada. O professor deve, portanto considerar as diferentes formas de aprender do aluno. Com relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais Carneiro (2012, p. 89), apontam que

em caso dos alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um.

O emprego de diferentes estratégias tem a vantagem de beneficiar todos os alunos da sala, não somente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Todo professor sabe que salas homogêneas não existem. Cada aluno possui suas características próprias, e as maneiras de aprender variam muito, de um para outro.

Neste sentido, o professor é aquele que está em contato direto e constante com as crianças, o qual deve compreender o papel dos jogos e das brincadeiras como ferramentas que auxiliam e facilitam esse processo, que geram resultados relevantes para a criança. Por meio do brincar que acontece de forma espontânea podemos verificar sua forma de expressar-se e suas linguagens genuinamente. No modelo de educação vigente não existe mais lugar para as práticas pedagógicas ultrapassadas e tradicionalistas que visem apenas ao cumprimento do planejamento, mas as práticas que valorizem as habilidades e o interesse do aluno independente de suas limitações. Isso está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência (BRASIL, 2009, p. 17).

Nessa mesma direção, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC, criada em 2017, corrobora o desenvolvimento de habilidades e competências que podem ser trabalhadas por meio da ludicidade promovendo um ambiente de acolhimento e inclusão para as crianças. Nas brincadeiras, a criança se revela e mostra,

espontaneamente, o que sabe, o que aprendeu e o que falta para aprender. O professor atento e observador descobre então, quais são as potencialidades daquele aluno; porque aquele aluno tem potencialidades a ser desenvolvidas, podendo deixar de lado o termo “necessidades educacionais especiais”. Toda criança tem talentos que compensam alguma dificuldade que possa ter. Em se tratando de Educação Infantil, o interessante é que as atividades aplicadas sejam pautadas no lúdico, por meio de jogos e brincadeiras que além de serem prazerosas e divertidas facilitam o aprendizado uma vez que “os jogos e as brincadeiras na sala de aula podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiadas de interação específica e fundamental que garantem a interação e construção do conhecimento” (Leal, 2011, p. 6), da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história

Metodologia

Nesta seção natureza e formato dessa pesquisa, seu contexto de realização bem como uma breve descrição dos participantes e atividades implementadas.

Natureza e Formato da Pesquisa

A presente pesquisa se identifica com a pesquisa qualitativa uma vez que Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que essa abordagem não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o entendimento profundo de um grupo social e de uma organização, em que o pesquisador deve se isentar de realizar julgamentos e tampouco deixar que seus preconceitos, valores e crenças interfiram na sua pesquisa.

A metodologia qualitativa pode abranger um estudo de caso, visto que para Lakatos e Marconi (2011, p. 276) refere-se ao “levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado”. O objetivo dessa amostra é fornecer informações detalhadas e ilustrativas, sendo esta de tamanho pequeno ou grande, o importante são as novas informações produzidas.

A Escola Investigada

Para que fosse possível perceber como acontece o processo de inclusão nas escolas públicas no município de São José da Lapa/Minas Gerais foi realizado um projeto de intervenção, por meio de observações, registros fotográficos, entrevistas e atividades lúdicas em uma destas escolas, tendo como objetivo identificar e analisar quais as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores para efetuar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, a escola investigada possui uma estrutura física moderna e espaço amplo. A escola possui 15 salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, parquinho, uma quadra de esportes em construção, um amplo refeitório arejado e com mobiliários e utensílios adequados para o uso

das crianças, pátio, banheiros e rampas adequadas. Quanto aos mobiliários, as carteiras utilizadas não possuem adaptações, sendo as mesmas utilizadas por todos os alunos. No que se refere aos recursos, à escola se apresenta deficiente, pois não possui um espaço destinado ao trabalho com as crianças, assim como, recursos didático-pedagógicos necessários (tesoura adaptada, letras leves e pesadas, adaptador para lápis de escrever e uso da tecnologia assistiva) para a realização deste trabalho. O que, de certa forma, dificulta ainda mais o trabalho do professor e o processo de inclusão.

Os Participantes

Após isso, foram realizadas observações do dia a dia do aluno com necessidades educacionais especiais e as demais pessoas que estão envolvidas nesse processo. Durante esse período de observação, foram considerados todos os dados obtidos com relação à forma como está sendo realizada a inclusão desse aluno e quais as dificuldades que ele encontra frente às atividades desenvolvidas, assim como as estratégias utilizadas durante a realização das mesmas; e uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) com a professora regente que trabalha diretamente com esse aluno, para que pudessem ser analisadas questões relativas às dificuldades enfrentadas por ela, diante dessa nova proposta de educação presente em nossas escolas.

O caso estudado teve como base o estudo do comportamento de um aluno com 5 anos de idade, do 2º período da Educação Infantil em uma escola pública do município de São José da Lapa- MG, diagnosticado com atraso neuropsicomotor secundário e hidrocefalia congênita.

Segundo Rocha et al. (2015), a hidrocefalia é uma patologia definida como o aumento da quantidade de líquido cefalorraquidiano dentro da caixa craniana e suas repercussões orgânicas variam, podendo causar prejuízos nas habilidades motoras, na aprendizagem, na atenção e no comportamento da criança. Suas causas podem estar relacionadas a problemas genéticos e ambientais. A presença de tumores, cistos e infecções podem estar relacionadas ao caso de hidrocefalia. A escolha do aluno se deu pelo fato de entender como a criança que apresenta esse tipo de deficiência se desenvolve e sua relação com o aprendizado por meio da relação com as outras crianças nas escolas regulares.

Embora a escola e seus funcionários ainda não se apresentem preparados para assumir essa nova proposta de educação, “a inclusão” o que se percebe é que existe uma relação de carinho e atenção por parte dela com o aluno em questão como os demais que apresentam necessidades educacionais especiais. Esses alunos são encaminhados para a avaliação e acompanhamento com psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e fisioterapeutas.

A sua relação com os colegas é bastante saudável, eles se interagem de forma harmoniosa e carinhosa sem diferenciação e preconceito. Os colegas estão sempre prontos para ajudar tanto nas atividades quanto nas brincadeiras e na sua locomoção nas dependências da escola, visto que o mesmo possui dificuldades motoras.

Quanto à família, embora seja presente e preocupada com o desenvolvimento do filho, ainda se encontra receosa quanto às capacidades e potencialidades do mesmo, pois não permite que a criança participe das atividades cívicas e sociais da escola (festa da família, festa junina,

festival de danças e passeios) o que é uma pena, pois estas atividades são essenciais para que a criança se sinta parte da escola e da sociedade como num todo. Talvez esta seja uma forma de superproteção o que é comum entre as famílias que possuem crianças com necessidades educacionais especiais.

Com relação à formação da entrevistada, ela possui apenas o curso do magistério e frequenta a graduação em pedagogia, e as experiências que adquiriu em relação ao trabalho com a inclusão se deram por meio de sua participação durante oito anos em um projeto para o acolhimento de crianças em situação de deficiência oriundas de escolas especializadas para sua inclusão nas escolas regulares. Esse projeto ocorreu na cidade de Belo Horizonte e sua participação foi durante o período dos anos de 2002 a 2010. Esse projeto contava além dos professores com profissionais qualificados como (psicólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo, fonoaudiólogo, assistente social dentre outros profissionais) para garantir a efetivação do projeto e a assistência necessária às crianças em situação de deficiência

Os Instrumentos e as Atividades Aplicadas

O primeiro instrumento utilizado foi uma entrevista do tipo semiestruturada. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 281) nesse tipo de entrevista “o pesquisador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”. Esse tipo de pesquisa permite ter perguntas pré-estabelecidas, porém com flexibilidade para que outras sejam feitas, no decorrer da entrevista.

Em seguida, tivemos a observação e a realização de atividades lúdicas e concretas, com o intuito de trabalhar a coordenação motora fina, a percepção, a concentração e analisar até que ponto essas atividades podem ser úteis para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam o seu progresso no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Foram realizadas atividades de intervenção como: alinhavo, com massinha de modelar, recortes e colagem, blocos lógicos, jogo da memória, matemáticos com o uso de tampinhas e alfabeto móvel. Essas atividades serviram para reforçar ainda mais a eficácia dos jogos e brincadeiras do processo de ensino aprendizagem das crianças que possuem necessidades educacionais especiais. Segue abaixo um cronograma resumido das etapas de realização da pesquisa e implementação das atividades que foram desenvolvidas com o aluno com o qual foi realizada a intervenção.

Quadro 1

Cronograma das atividades desenvolvidas durante o projeto de intervenção

Atividades de Intervenção	Datas
Escolha do local da intervenção	16/05/2017
Observação	17/05/2017 a 31/05/2017
Entrevistas	18/05/2017 e 19/05/2017
Atividade de alinhavo e massinha de modelar	22/05/2017
Blocos lógicos	23/05/2017
Recortes e colagens	24/05/2017
Jogo da Memória	26/05/2017
Jogo matemático com o uso de tampinhas	29/05/2017
Acesso e leitura da documentação e laudo referente ao aluno.	30/05/2017

Fonte: Autores (2017).

Análise e Discussão de Dados

Durante a realização das atividades, ficou evidente que a escola dentro de suas possibilidades e de acordo com o que lhe é permitido tenta se adequar às necessidades do aluno de inclusão. Porém, no que se refere aos recursos didático-pedagógicos a escola conta com um número insignificante de material que possa beneficiar o trabalho com esse aluno, o que dificulta o trabalho do professor.

De acordo com as observações realizadas e as informações obtidas, durante a entrevista, no estudo realizado, revelou-se que os problemas e as dúvidas não se diferem da realidade vivenciada pela maioria dos profissionais da educação com relação a essa nova proposta de inclusão. Embora o movimento de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais já faça parte do contexto das escolas do município, estas apresentam muitas barreiras e desafios a serem vencidos. Quanto às barreiras, ou desafios, elas se traduzem principalmente pela falta de capacitação dos profissionais e a promoção de políticas públicas que tornem realidade a efetivação da inclusão nas escolas públicas, tendo como garantia o êxito e a permanência desses alunos no contexto escolar.

Verifica-se, portanto a necessidade das instituições escolares de educação infantil levar em consideração a formação profissional e aprofundamento sobre a temática abordada, a fim de preparar melhor o profissional de educação para lidar melhor com o aluno com necessidades educacionais especiais.

Em suas declarações, a professora deixa evidente a necessidade de uma educação continuada, assim como a capacitação de todos os envolvidos no processo de inclusão. De acordo com a mesma: “nós professores encontramos muitas dificuldades quando deparamos com o aluno de inclusão; é um verdadeiro desafio, precisamos nos capacitar e buscar através de uma educação continuada a melhor maneira de trabalhar com o aluno de inclusão”. Além da necessidade de uma educação continuada e de capacitação dos profissionais da educação a

professora cita como obstáculo para efetivação da inclusão nas escolas regulares o excesso de alunos na sala de aula.

A mesma relatou que os seus conhecimentos referentes às necessidades educacionais especiais do aluno foram adquiridos por meio de pesquisas na internet, leitura do laudo do aluno que se encontra na secretaria da escola e conversa com os familiares, para que a mesma pudesse desenvolver estratégias para realizar o seu trabalho de forma que este pudesse estar voltado para as necessidades apresentadas pelo aluno. Todo esse processo de expansão e articulação de conhecimentos configura um dos grandes desafios para educadoras e educadores diante de uma carga horária extensa de trabalho. De acordo com Silva e Reis (2011, p. 5):

neste contexto, vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Para tanto, faz-se necessário, conforme aborda Declaração de Salamanca (1994, p. 27) “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”.

De acordo com observações realizadas, o aluno em situação de deficiência é tratado com carinho e respeito por todos da escola, onde a sua interação tanto com os colegas como com os demais funcionários acontece de forma natural e tranquila. Em relação às atividades diárias propostas pela professora, ele as realiza com o auxílio da monitora apresentando certa dificuldade principalmente no que se refere à coordenação motora, pois o aluno apresenta dificuldade de traçar e registrar.

Com isso em mente, foram realizadas durante o projeto de intervenção atividades de incentivo ao desenvolvimento da coordenação motora fina. Foram realizadas atividades com massinha de modelar, alinhavo, colar de macarrão, blocos lógicos, jogo da memória etc. e o aluno realizou-as sozinho, sem nenhuma ajuda, conforme as fotos a seguir:

Figura 1

Atividade de alinhavo



Figura 2

Atividades colar de macarrão



Figura 3

Atividade de massinha de modelar



Fonte: Autores (2017).

Durante as atividades, o aluno se mostrou bem animado, porém diante das dificuldades que foram surgindo durante as atividades ele logo desviava a atenção e pedia para fazer outra atividade. Talvez esse desinteresse, apresentado se dê pela falta de opção de estratégias diversificadas para o desenvolvimento das habilidades motoras, visto que as atividades

realizadas são repetitivas e as mesmas realizadas pelos demais alunos: recorte, colorir e colar atividades, confecção de bolinhas de papel e às vezes massinha de modelar.

O que se pode destacar nessas atividades é que a escola, dentro de seus limites, está atendendo ao que foi determinado pela LDBN. Este é um aspecto a ser considerado, porque a inclusão é uma proposta difícil de ser concretizada, pois depende da colaboração de todos: Escola, Família e Sociedade.

As dificuldades apresentadas podem ser consideradas como normais. Ao executar cada uma das atividades, ele foi levado a melhorar sua locomoção motora fina; ainda que por alguns minutos concentrasse sua atenção em um objetivo fixo e apresentasse uma capacidade de realização semelhante à de seus colegas, além de reforçar a interação com todos ao seu redor. Consideramos essa interação com uma conquista do processo de ensino -aprendizagem na perspectiva inclusiva uma vez que a ideia principal da inclusão é que os alunos aprendam juntos sem haver segregação na sala de aula (Mantoan, 2003).

Desta forma, podemos concluir que a criança necessita de mais atividades que incentive o desenvolvimento da coordenação motora, que estas sejam criativas e prazerosas de forma que possam aguçar a atenção e o interesse do aluno. Com relação a esta necessidade de inovação acredito ser a sala de recursos uma ótima opção para o desenvolvimento dessas atividades, visto que essas salas são compostas de vários recursos pedagógicos que irão auxiliar e trazer melhorias para a prática pedagógica do professor. Nelas será possível trabalhar com atividades lúdicas que irão beneficiar o processo de aprendizagem do aluno que, segundo a professora, são de grande valia, pois ela acredita que tanto os jogos quanto as brincadeiras são fundamentais e auxiliam de forma significativa no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Para Rojas:

as experiências lúdicas possibilitam ao educador mediar, conhecer e compreender melhor o desenvolvimento da criança. É uma forma de acesso às fixações e experiências mais profundamente recalcadas da criança, o que auxilia a atuação do professor no sentido de reorientar as ações pedagógicas em favor de um desenvolvimento cada vez mais saudável (2007, p. 57).

Embora estudos comprovarem a importância do uso do lúdico para o desenvolvimento das crianças, esta é uma prática que encontra algumas resistências. Alguns educadores e educadoras têm dificuldade em perceber a importância da ludicidade para o processo de desenvolvimento integral da criança. É importante salientar que brincar é uma atividade que impulsiona o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, psicomotor, social e afetivo. Dessa forma, o lúdico no ensino e aprendizagem se torna essencial, pois atua favoravelmente tanto na forma de ensinar pelo/a educador/a, quanto na forma de aprender da criança.

Sendo assim, tanto o aluno quanto a professora reagiram de forma favorável à inserção de atividades lúdicas (alinhavo, jogo da memória, blocos lógicos, massinha de modelar) no processo de ensino e aprendizagem. As atividades foram realizadas de acordo com o interesse e as necessidades do aluno, já que este apresenta dificuldades de coordenação e necessita realizar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento motor. Ressaltamos essa valorização do interesse e das potencialidades do aluno como uma conquista dessa atividade de intervenção.

Entende-se que ainda são muitas as dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão, e muitas delas não estão ligadas exclusivamente ao trabalho com os alunos com em situação de deficiência mas dificuldades que estão presentes há tempos na estrutura educacional do país como um todo. O que torna urgente repensar sobre o papel da escola na construção dessa nova proposta de educação. As perspectivas da educação inclusiva são muito amplas, pois todos os alunos são beneficiados pelas propostas, não somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência (Souza, 2020). Esse processo também é uma das conquistas aparentemente “modestas” mas significativas para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Considerações Finais

Quanto à educação inclusiva na educação infantil, ela se apresenta de forma desafiadora, pois temos uma responsabilidade em nossas mãos ao mesmo tempo em que temos resiliências em nossas mentes de incluir a criança alunos em situação de deficiência. A verdade é que mesmo as pessoas que trabalham a inclusão têm dificuldade em admitir a diversidade e precisam se superar a cada dia. Nesse caso, não é suficiente somente recebê-la. Faz-se necessário incluí-la de forma que esta seja preparada para a vida em sociedade e com uma educação de qualidade. A partir da atividade de intervenção aplicada, podemos concluir que a inclusão das crianças alunos em situação de deficiência exige além de escolas bem estruturadas e professores qualificados não apenas em termos de formação específica mas no que tange a uma atitude inclusiva apesar dos desafios diante de uma carga horária extensa de trabalho. É preciso ressaltar também a necessidade de à aceitação das diferenças de cada indivíduo na sala de aula e ao reconhecimento de suas inúmeras potencialidades por meio do lúdico como estratégia de acolhimento e interação.

Pode-se dizer que a educação das crianças em situação de deficiência é possível, ou seja, se faz necessário que as legislações sejam levadas a sério e que as pessoas envolvidas nesse processo estejam preparadas para atender às necessidades do aluno. Sabe-se que educar uma criança não é tarefa fácil e exige compromisso, dedicação, uma formação continuada e aperfeiçoamento.

Fundamentado nas teorias que tratam desse assunto e com base nos dados desta pesquisa, compreende-se que um dos maiores obstáculos enfrentados para vivenciar a inclusão é entender o que realmente venha a ser inclusão, a sua essência. Faz-se necessário conhecer o verdadeiro sentido da inclusão para que ela aconteça. Pois incluir não se resume apenas em integrar a criança em situação de deficiência em uma sala de aula de uma escola regular, mas dar a ela condições necessárias para se desenvolver em todos os aspectos de forma que possa se sentir parte integrante da sociedade.

Referências

- Amato, A. A. G. (2011). *O papel do professor de educação infantil e o processo ensino-aprendizagem de crianças inclusivas* [Monografia de Especialização], Universidade de Brasília.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. 1). MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2009). *Diretrizes curriculares nacionais*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC/SEB.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Estatuto da Pessoa com Deficiência.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/SEB.
- Braun, P., & Vianna, M. M. (2011). Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: Desdobramento de um fazer pedagógico. In M. D. Pletsch & A. Damasceno (Orgs.), *Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 20-29). EDUR.
- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), 81-95.
- Castro, R. M. M. (2008). O professor e sua formação diante da educação inclusiva. In *Anais do Congresso Nacional de Educação da PUCPR* (pp. 4747-4758). Editora Champagnat.
- Crippa, R. M., & Vasconcelos, V. O. (2012). Educação inclusiva: Uma reflexão geral. *Cadernos da FUCAMP*, 11(15), 155-176.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Lage, S. R. M., Lunardelli, R. S. A., & Kawakami, T. T. (2023). O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli*, 28, e93040. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2011). *Metodologia científica* (6ª ed.). Atlas.
- Leal, F. L. (2011). *A importância do lúdico na educação infantil* [Monografia de Graduação], Universidade Federal do Piauí.
- Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: Respostas às diferenças na escola*. Oficina Universitária.
- Macedo, M. del C. S., et al. (2014). Histórico da inclusão escolar: Uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 179-189.

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.
- Ramos, C. L. (2014). O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: Uma estratégia da governamentalidade biopolítica. In *Anais da ANPED Sul* (pp. 1-15).
- Reis, R. L., & Ross, P. R. (2008). *A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular*. SEED.
- Rocha, M. C. P., et al. (2015). Necessidades e dificuldades de famílias que vivenciam a experiência de ter uma criança com hidrocefalia. *Saúde em Revista*, 15(40), 49-66.
- Rojas, J. (2007). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: O lúdico e o processo de desenvolvimento infantil*. Editora UFMT.
- Silva, L. R. S., & Reis, M. B. F. (2011). Educação inclusiva: O desafio da formação de professores. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG*, 3(1), 7-17.
- Silva, N. B. C. (2017). *Família x escola na inclusão*. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/familia-x-escola-na-inclusao/56552/>
- Souza, G. R. (2020). *Por uma língua estrangeira inclusiva: O letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês* [Tese de Doutorado, não publicada], Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Apêndice A

Entrevista – Projeto de Intervenção

- 1 - Qual a sua idade? Formação?
- 2 - Durante o seu processo de formação teve alguma disciplina voltada para inclusão?
- 3 - O que você entende por inclusão?
- 4 - Você possui pós-graduação se sim voltada para qual área da educação?
- 5 - Você já trabalhou com crianças de inclusão?
- 6 - Como você se preparou para lidar com esta nova proposta de ensino?
- 7 - Quais as principais dificuldades que você enfrentou?
- 8 - Você ainda tem dificuldades em trabalhar com a criança de inclusão?
- 9 - Que dificuldades são estas?
- 10 - Você enquanto professor trabalha a inclusão em sala de aula?
- 11 - Quais as estratégias você utiliza para realização deste trabalho?
- 12 - Você acha que a escola está preparada para receber e lidar com a inclusão? (Estrutura, recursos físicos e pedagógicos).
- 13 - Como você vê a relação entre os alunos e funcionários com a criança de inclusão?
- 14 - A escola oferece algum recurso para auxiliar a criança de inclusão (profissionais qualificados, sala de recursos multifuncionais, objetos pedagógicos etc.) Em caso afirmativo de que forma?



T

Pontes entre Teoria e Prática: Os desafios do Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Educação Básica

Bridges Between Theory And Practice: The Challenges Of Critical Literacy In English Language Teaching In Basic Education

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, Universidade Estadual do Ceará

 geimesraulino@yahoo.com.br  <https://orcid.org/0000-0003-0073-5632>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Paiva, F. J. O. (2026). Pontes entre Teoria e Prática: Os desafios do Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Educação Básica. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 76-90. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3012>

R

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre teoria e prática no ensino de língua inglesa sob a ótica do Letramento Crítico (LC) na educação básica brasileira. Trata-se de uma pesquisa em Linguística Aplicada qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1996), que utiliza a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para mapear produções recentes. O aporte teórico baseia-se na língua como instrumento de poder e transformação social (Mattos & Valério, 2010) e na "leitura de mundo" freiriana aplicada a línguas adicionais (Menezes de Souza, 2011). O trabalho problematiza o paradigma monolíngue, defendendo o Multilinguismo e o letramento multimodal (Canagarajah, 2013; Paiva & Lima, 2017). A análise de cinco artigos (Motoyama et al., 2018; Silva Júnior, 2017; Caetano & Pinto, 2018; Parreiras & Paiva, 2018; Sardinha, 2018) revela que as práticas de LC visam promover a agência do aluno e a justiça social, embora enfrentem desafios na formação docente e na superação do ensino meramente gramatical. Conclui-se que o professor atua como um mediador intercultural e "construtor de pontes" (Fontana, 2017), essencial para o engajamento crítico do aprendente em práticas sociais globais.



Palavras-chave: Letramentos Críticos, Formação de Professores, Metodologias de Língua Inglesa.

A

ABSTRACT

This study investigates the relationship between theory and practice in English language teaching through the lens of Critical Literacy (CL) in Brazilian basic education. This is a qualitative-interpretative research in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996), which employs a Systematic Literature Review (SLR) to map recent productions. The theoretical framework is based on language as an instrument of power and social transformation (Mattos & Valério, 2010) and on the Freirean "world reading" applied to additional languages (Menezes de Souza, 2011). The work problematizes the monolingual paradigm, advocating for Multilingualism and multimodal literacy (Canagarajah, 2013; Paiva & Lima, 2017). The analysis of five articles (Motoyama et al., 2018; Silva Júnior, 2017; Caetano & Pinto, 2018; Parreiras & Paiva, 2018; Sardinha, 2018) reveals that CL practices aim to promote student agency and social justice, despite facing challenges in teacher training and in overcoming purely grammatical teaching. It concludes that the teacher acts as an intercultural mediator and a "bridge builder" (Fontana, 2017), which is essential for the learner's critical engagement in global social practices.



Keywords: Critical Literacy, Teacher Training, Methodologies of English Language.

Considerações Iniciais

No Letramento Crítico, o aluno aprende a língua “para transformar si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] e ela [a língua] é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social.”
(Mattos & Valério, 2010, p. 139).

Sabe-se que os avanços tecnológicos, o surgimento da cultura digital e a expansão dos fenômenos da globalização fizeram surgir muitos dos estudos acerca dos letramentos com foco na educação básica (Paiva; Lima, 2018). Dessa forma, urge atualmente que os professores tenham acesso a metodologias e/ou métodos de ensino capazes de formar integral e continuamente, no sentido de *ensinar letrando crítico e multimodalmente*, tanto o alunado quanto o professorado, para que seja possível uma formação reflexiva e linguística com base num comportamento linguístico interacional e (re)significativo do sujeito *ensinante e aprendente*, pautado em concepções de educação, de linguagens e tecnologias (Paiva; Lima, 2017).

É preciso salientar que a “a língua inglesa como língua estrangeira tem sido vista como uma ‘disciplina-problema’” (Monte Mór, 2010, p. 577). Por isso, neste estudo, observa-se ser relevante

[...] conceber de outra maneira o ensino/ aprendizagem de LE, incorporando as novas práticas letradas, não significa deixar de fazer tudo que se fazia antes, ou desconsiderar todos os conteúdos – gramaticais ou não – ensinados/aprendidos até então. Trata-se, sim, de avaliar a importância e a funcionalidade daquilo que tanto professores como alunos vão fazer na sala de aula e fora dela (planejamento e tarefas), como há tanto já se vem discutindo. No entanto, a discussão não está mais centrada nas vantagens e desvantagens de usar este ou aquele método, ou de ensinar gramática a partir de uma perspectiva mais estrutural ou mais comunicativa. (Costa, 2012, p. 916).

Ou seja, é crucial se problematizar hoje quais as metodologias de ensino de LE, no caso aqui, em Língua Inglesa são recorrentes no contexto da sala de aula, a partir da revisão de artigos cotejados à luz Linguística Aplicada¹, que “é uma ciência social, cujo objetivo volta-se para compreensão de situações do “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p. 20), com base em uma investigação qualitativa e interpretativista (Moita Lopes, 1996, 2006), alinhada metodologicamente à revisão sistemática da literatura (RSL).

Constata-se que um estudo realizado por Parreiras e Paiva (2018) quanto a importância

¹ Conforme De Grande (2011, p. 11), “[a]s pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa”.

dos gêneros orais no ensino de inglês, tem nos feito refletir que “[...] os recursos didáticos e ampliando-se as práticas pedagógicas dentro da sala de aula de línguas estrangeiras, acreditamos que se aumentam as possibilidades de aprendizagem mais significativas da língua inglesa (LI), com efeitos especialmente positivos para o desenvolvimento das competências de produção e recepção orais da LI” (Parreiras; Paiva, 2018, p. 72).

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- A) Quais as práticas de letramento crítico são materializadas nas metodologias de ensino em Língua Inglesa no contexto da educação básica brasileira?
- B) Como se dá o processo de promoção e potencialização das aprendizagens no percurso do ensino-aprendizagem de língua inglesa, considerando a formação docente e as metodologias adotadas pelos professores na educação básica?

No Brasil, embora seja opcional nas escolas de ensino fundamental, o ensino de inglês para crianças e adolescentes faz parte do currículo na maioria das escolas particulares e em algumas escolas públicas, dependendo das iniciativas locais. Como consequência, houve um aumento no número de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental e médio brasileiro aprendendo outra(s) língua(s), o que gerou uma demanda por professores de línguas (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018).

Em relação o ensino de línguas e as concepções de aprendizagem que orientaram o estágio de um professor de inglês. Por isso, segundo Forte (2010), também preocupado com as crenças, analisou o ensino de inglês,

[...] examinou o uso da linguagem para promover a alfabetização em inglês, juntamente com os pontos de vista de professores, alunos, pais e coordenadores escolares. Em suas conclusões, ela afirma que “as convicções dos pais, dos professores e dos coordenadores escolares são relevantes, mas precisam ser ouvidas dentro do contexto escolar, a fim de produzir um aprendizado eficaz e prazeroso para os alunos” (Forte, 2010, p. 108).

Neste íterim, o objetivo central deste estudo é, porquanto, analisar as metodologias de ensino em produções científico-acadêmicas, buscando compreender como estão sendo trabalhados na educação as práticas de letramentos críticos em atividades de língua inglesa no contexto da educação brasileira. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como recurso metodológico, a abordagem metodológica de *revisão sistemática da literatura*², utilizada por (Ramos, Faria e Faria, 2014) e amplo e, recentemente, empregada por (Bottentuit Junior e Santos, 2014; Lima e Bottentuit Junior, 2015; Costa e Bottentuit Junior, 2016; Silva e Bottentuit Junior, 2017; Paiva e Lima, 2018), entre outros, com muita recorrência na área da Ciências da Educação, Tecnologias, Cultura e Ensino de Línguas.

² A revisão sistemática caracteriza-se, por conseguinte, por empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão (Thorpe et al., 2005).

Do Trajeto Metodológico à Análise Teórica das Práticas de Letramentos Críticos

No Brasil, tem-se emergido a necessidade de estudos focados na forma de pensar, ensinar e aprender línguas na contemporaneidade (Jordão, 2013; 2014; Silva & Láscar-Alarcón, 2016; Silva; Guedes, 2018; Siqueira, 2011, dentre outros.). Pode-se destacar que “[a]prender e ensinar línguas não é algo fácil de fazer, mas sim é um grande desafio, imposto na contemporaneidade, para professores, alunos e instituições, tendo em vista, entre outros, as diversas abordagens, técnicas, métodos e teorias disponíveis” (Silva; Guedes, 2018, p. 54).

Vale destacar que segundo Santo e Silva (2017, p. 64) “o termo bi/multilíngue já é adotado (não sem restrições) para definir tanto sujeitos quanto sociedades marcadas pelo contato linguístico. O termo *bilíngue* é usado para designar sujeitos que usam duas línguas, enquanto *multilíngue* é usado para os que usam três ou mais línguas (KEMP, 2009)”. Ou seja, cabe mencionar que o projeto monolíngue tende a dificultar a investigação sobre o potencial das práticas de sujeitos bilíngues dentro e fora da sala de aula. (Canagarajah, 2011). Nesse sentido, Canagarajah (2013) recorda que o paradigma monolíngue é formado, dentre outros elementos, pelas ideias de: a) uma língua = uma comunidade; b) uma língua equivale a uma identidade e a uma cultura; c) as línguas são puras, e d) a comunicação é baseada na gramática mais do que nas práticas sociais.

Seguindo essa lógica do multilinguismo³ aos estudos dos letramentos, acrescente-se à discussão que Silva Júnior (2017), em estudo sobre o *letramento crítico na formação inicial de professores de língua materna e adicional*, enfatiza que a formação do professor deve adotar num contexto específico, a práxis onde o docente estará substancialmente levado a saber lidar com os mais distintos recursos tradicionais e atuais de língua(gem) e cultura em sala de aula. Nesse sentido, é necessário concordar com Mercado (1999) ao fato de que

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (Mercado, 1999, p. 12).

Pode-se dizer que com o uso de tecnologias e recursos pedagógicos de línguas estrangeiras, ou seja, “a aprendizagem tende a se desenvolver com base em processos cognitivos interacionais, onde alunos e professores se emancipam como sujeitos em sala de aula” (Silva Júnior, 2017, p. 237). Cabe mencionar que segundo Santos (2013, p. 3): “[a]s pesquisas voltadas ao ensino de língua adicional e a formação de professores (Motta, 2008; Mattos; Valério, 2010; Brydon, 2011 e outros) têm contribuído cada vez mais para a produção teórica e para a construção de práticas do professor”. Apesar disso, verifica-se, a princípio, que toda essa produção semelha ainda não ter irrompido as paredes que afastam as teorias e as

³ O multilinguismo está se tornando um fenômeno social regido pelas necessidades da globalização e da abertura cultural. Graças à facilidade de acesso à informação causada pela Internet, a exposição das pessoas a múltiplas línguas está ficando cada vez mais frequente e provocando, portanto, a necessidade de aprender diferentes línguas. As pessoas que falam mais de dois idiomas também são chamadas de políglotas.

práticas dos professores.

Nesse diapasão, verifique-se que Cervetti, Pardales e Damico (2001), entendem que a abordagem do *letramento crítico* (LC) “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. Ou seja, Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de *letramento crítico*, expande a visão de crítico rememorando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, talvez pudéssemos impedir conflitos tão intensos em nossas sociedades.

Em suma, analisando todos os artigos coletados à luz de uma investigação crítica, constatou-se que, de fato, o significado de *letramento crítico*. Por isso, o que segue segundo Luke e Frebody (1997):

O *letramento crítico* leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (Luke & Frebody, 1997, p. 218).

Por isso, neste estudo, observa-se ser relevante. Além disso, é fundamental salientar que a formação de professores de inglês sob o condão da importância de uma língua responsável pela proliferação da informação internacional, em distantes esferas, materializa-se em um amplo desafio atualmente (Pallu, 2016). A área da Linguística Aplicada (LA) tem colocado seus trabalhos voltados para este assunto nos últimos anos, multiplicando-se as diferenças para o ensino de inglês como uma língua franca (Jenkins, 2008) com a finalidade de tornar a aprendizagem do inglês democrática e significativa aos alunos/as, principalmente aos falantes e usuários não nativos (El Kadri, 2011; Pallu, 2013; 2016).

Saliente-se que o papel dos professores de línguas estrangeiras como uns mediadores interculturais, segundo Fontana (2017, p. 52):

Isso significa que o docente que ensina línguas é um construtor de pontes. Ele precisa estabelecer os caminhos para que seus alunos, imersos em uma determinada cultura, possam tocar com as pontas dos dedos e, mais tarde, apropriar-se inteiramente de uma nova ou de novas culturas. São novas maneiras de pensar e sentir. Para ser capaz disso, o mesmo professor precisa ter muita clareza sobre sua própria cultura, sobre a cultura de seus alunos e a cultura dos povos cuja língua estuda. Só assim, conhecendo e respeitando o que pertence ao outro, ele consegue mostrar o caminho para que seu aluno, sem se sentir agredido, transponha a ponte e encontre prazer e conhecimento na cultura alheia (Fontana, 2017, p. 52).

Para tanto, essa consciência dos professores de línguas estrangeiras só pode ser desenvolvida em consonância de uma formação que os assentem desde o início de sua experiência docente em contato com os mais diferentes tipos de seres humanos e suas

necessidades particulares. Para tanto, é necessário pensar que “a grande tarefa de todo professor de LE, qualquer que seja o idioma, é a de construir e balizar um percurso de aquisição-ensino-aprendizagem da língua-alvo que permita paulatinamente ao aprendente engajar-se e engajar outros em seu discurso, produzindo e comunicando sentidos” (Silva, 2014, p. 7).

Este estudo configurou-se como uma revisão sistemática aplicada que consiste em um tipo de investigação, baseada na revisão de literatura, em que o/a pesquisador/a (Paiva; Lima, 2018), a partir de uma questão de pesquisa começa o mapeamento e avaliação das produções acadêmicas acerca do assunto investigado e, deste modo, as revisões são, em geral, descrições das contribuições feitas por diversos autores em um campo de estudo (Fink, 1998; Hart, 1998).

Assim, adotou-se, neste estudo, as seguintes etapas para o processo de revisão sistemática da literatura (RSL), a saber:

Figura 1

Descrição das etapas da revisão sistemática de literatura



Fonte: Silva e Bottentuit Junior (2017, p. 269).

Consoante as etapas da RSL, este estudo foi desenvolvido com o intuito de alcançar uma aproximação com o tema por meio da análise de 05 estudos existentes acerca do tema: Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação de professores, nas áreas vinculadas a Letras, Linguística e Educação, disponibilizados em três bases de dados: *Google Acadêmico*, *Scielo*⁴ e *Periódicos Capes*⁵. Veja o quadro a seguir:

⁴ Para mais informações, ver: <https://search.scielo.org>. Acesso em: 25 jun. 2025.

⁵ Para mais informações, ver: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.

Quadro 1

Etapas adotadas no processo de revisão sistemática da literatura

1 - OBJETIVOS	Analisar as metodologias de ensino em produções científico-acadêmicas, buscando compreender como estão sendo trabalhados na educação as práticas de letramentos críticos em atividades de língua inglesa no contexto da educação brasileira;
2 - EQUAÇÕES DE PESQUISA	Expressões como: “Letramento(s) Crítico(s)”, “Tecnologias”, Ensino e Metodologia de Língua Inglesa” aliadas à “Formação de Professores”;
3 - ÂMBITO DA PESQUISA	Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes;
4 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Artigos publicados em revistas e eventos científicos, em periódicos acadêmicos, todos em Língua Portuguesa, realizados entre os anos de 2017 a 2019, empíricos ou teóricos, mas que sejam voltados para o desenvolvimento em sala de aula com enfoque para o estímulo à leitura e escrita com o uso de Tecnologias na Educação e áreas afins;
5 - CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Artigos fora do campo educacional, que não foram publicados em revistas científicas e escritos em língua estrangeira; dissertações de mestrados e teses; Documentos ou artigos advindos de blogs ou outras ferramentas da web social não publicado em veículos acadêmicos;
6 - CRITÉRIOS DE VALIDADE METODOLÓGICA	Verificação dos critérios de inclusão e de exclusão;
7 - RESULTADOS	Registro de todas as etapas da pesquisa;
8 - TRATAMENTOS DOS DADOS	Escolher, sintetizar, descrever e analisar criticamente os dados.

Fonte: Adaptado de (Costa e Bottentuit Junior, 2016, p. 9-10).

A seleção das três bases de dados é explicada pela finalidade de concretização de uma busca sólida e abrangente sobre o assunto e também pelo objetivo de que estas bases permitam o acesso aos textos de maneira plausível, bem como os seus percursos de publicação.

Desta forma, o cotejamento foi realizado através da investigação avançada nas três bases de dados de trabalhos produzidos, entre os anos de 2017 a 2025, em língua portuguesa e que abordavam a utilização dos *letramentos críticos* com enfoque para o *ensino de língua inglesa* e *formação de professores* no Brasil, sobretudo nas áreas da Educação, Letras e Linguística das bases de dados a serem investigados, cada qual com seus critérios específicos. A tabela, a seguir, demonstra o levantamento dos trabalhos encontrados:

Tabela 1

Bases de dados, descritores e quantitativo de trabalhos encontrados e com foco temático relacionados

DESCRITORES	BASE DE DADOS: GOOGLE ACADÊMICO – RESULTADOS	BASE DE DADOS: SCIELO	BASE DE DADOS: PERIÓDICOS CAPES
Letramento(s) crítico(s) e Língua Inglesa	2.280	4	10
Tecnologias e Língua Inglesa	9.660	2	55
Ensino e Metodologia de Língua Inglesa	7.220	1	43
Formação de professores e Língua Inglesa	8.470	4	42

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do critério da relevância na base de dados *google acadêmico*⁶, por exemplo, verifica-se um quantitativo de aproximadamente 15.800 resultados (0,06 s) para o descritor “Letramentos Críticos e Língua Inglesa”, apenas no recorte temporal de 2017 a 2025. Além do mais, quando se inclui o termo “Formação de professores e Língua Inglesa”, encontrou-se aproximadamente 15.800 resultados (0,04 s), porém poucos são as evidências quanto a formação de professores de língua materna no Brasil.

Esmiuçando os Resultados do *Corpus* e Discutindo as Metodologias de Ensino de Línguas

Nas outras duas bases pesquisadas, verifica-se uma maior simetria dos dados encontrados pelo fato das bases – *Scielo* e *Periódicos Capes* possuírem critérios de busca mais delineados, permitindo um filtro das informações com mais exatidão aos objetivos propostos nesta pesquisa, sendo que obtivemos apenas artigos acadêmicos procurados com as especificações que adotadas aqui, ou seja, encontramos publicações de 2017 a 2025, sobretudo na área da Educação, Letras e Linguística.

A leitura e a análise dos 05 artigos coletados podem ser evidenciadas metodologicamente a seguir:

⁶ Disponível em <https://scholar.google.com.br/letramentos>

Quadro 2

Artigos acadêmicos sobre letramentos críticos, ensino de língua inglesa e a formação de professores/as encontrados

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	REVISTA	QUALIS
1	Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos.	Motoyama, Souza & Segabinazi	2018	Revista Letras & Letras. Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37870/22431	B1
2	O letramento crítico na formação inicial de professores de Língua materna e adicional.	Silva Júnior	2017	Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). Disponível em http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/355/220	B2
3	Letramento crítico e cidadania: possibilidades para o uso da Constituição brasileira em aulas de inglês da escola regular.	Caetano & Pinto	2018	Calidoscópico. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2018.161.09/60746161	A2
4	Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa.	Parreiras & Paiva	2018	Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308	B1
5	Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos.	Sardinha	2018	Linguagens & Cidadania. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf	B1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se que as práticas de letramento crítico no ensino de língua inglesa nos artigos analisados evidenciam que as atividades habituais escolares, acadêmicas, profissionais etc., possibilitando, pois, o estímulo e o uso de metodologias o ensino de língua inglesa na educação, bem como impulsionando a promoção dos letramentos na formação tecnológica de professores e na potencialização metodológica das aprendizagens dos muitos participantes dos estudos avaliados.

No primeiro artigo de (Motoyama, Souza & Segabinazi, 2018), observa-se que a escola deve instrumentalizar os alunos, através de um letramento crítico, para que eles não apenas recebam a linguagem de outros por um canal comunicativo, mas sim que eles possam agir sobre ela com um leque de ações qualitativas. Afinal, o letramento e o conhecimento do funcionamento das estruturas linguísticas é condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento da escrita. As autoras concluíram que metodologicamente o ensino de língua inglesa:

[...] resta aos educadores o questionamento de como fazer com que seus alunos tenham o conhecimento da língua sem o ensino da gramática normativa de modo tradicional ou sem a utilização do texto literário como pretexto para análise de qualquer natureza. Por este ângulo, é primordial ensinar aos leitores em formação a examinar como a escrita funciona e os modos como o indivíduo, ao estabelecer relações com a escrita, constrói o significado que é recortado semanticamente na linguagem (Motoyama, Souza & Segabinazi, 2018, p. 68).

Percebe-se que as práticas de letramento crítico ditas anteriormente, Silva Júnior (2017), no segundo artigo avaliado, salienta que as atividades com línguas maternas e adicionais na escola é indispensável e - ao mesmo tempo - tornou-se desafiante. Lecionar a língua por meio dos três eixos (gramática, produção de texto e literatura) vem sendo uma ocupação intensa e nem tanto benéfica, quando se trata da pequena carga horária conferida às disciplinas. Na leitura do autor,

[...] o LC exerce um papel contribuinte para a formação intelectual do sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não só de língua materna e adicional, mas também em outras disciplinas, contribuição esta que requer conceber a língua como mediadora dos possíveis discursos, proporcionando ao sujeito-aluno (o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimentos) a autonomia de posicionar-se ou de se adaptar com flexibilidade as novas construções de sentidos implícitas no texto (Silva Júnior, 2017, p. 241).

Seguindo essa lógica metodológica de ensino de língua inglesa com foco no letramento crítico, Caetano e Pinto (2018) afirmam que o letramento lida com o uso social da leitura e da escrita ou com a condição de quem está socialmente em contato com essas habilidades, é crucial entender que suas práticas são ideologicamente centradas, posto que “determinadas identidades associam-se a determinadas práticas” (Street, 2013, p. 54). Nesse sentido, os autores afirmam

As atividades propostas foram desenvolvidas com o intuito de proporcionar aos alunos de língua inglesa do Ensino Médio oportunidades para conhecerem e se apropriarem de direitos constitucionais fundamentais, de forma a exercerem sua cidadania e se protegerem contra abusos ou violações de garantias oferecidas a eles e a toda a sociedade Brasileira pela CF. A decisão de traduzir a CF para o inglês surgiu da necessidade de atribuir relevância às aulas de língua inglesa da escola regular, a partir da aproximação entre a língua e a realidade dos alunos (Caetano & Pinto, 2018, p. 112).

Assim, como a iniciativa de democratização do ensino de línguas nas atividades anteriores, Parreiras e Paiva (2018, p. 85), com base em uma metodologia de ensino de LI, concluem que “[a] leitura de textos literários pode ser mais atrativa para o aluno e também ampliar suas competências no campo da oratória bem como suas habilidades de argumentação e seu letramento crítico”. Esses pesquisadores enfatizam que

[...] os alunos, sem exigência do professor, utilizaram a língua inglesa nessas interações para decidirem sobre os personagens de forma natural, o que pode ter ocorrido pelo alto grau de engajamento dos alunos na atividade de preparação para o debate. Nota-se também que o estudante KAR, talvez por ter iniciado a conversa, compartilhou com os colegas o “Guia do ‘Conselho dos Direitos dos Magos’”, mesmo o professor já tendo feito isso em momento anterior na sala de aula. Essa iniciativa pode ser interpretada como agenciamento⁷ do aluno no processo de aprendizagem (Parreiras & Paiva, 2018, p. 85).

No último artigo, fechando a análise sistemática de literatura, Sardinha (2018, p. 1), verificou que “[...] o Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade”. Esta pesquisadora entende que o LC incentiva o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que eles foram elaborados. Observa-se, por fim, que

A atuação do professor é de vital importância no fazer pedagógico, uma vez que cabe a esse profissional, dentre outras funções, ser mediador na formação de cidadãos e futuros profissionais, agentes sociais: “[...] Daí a importância de os professores levarem os alunos a questionarem as relações culturais, históricas e sociais durante o trabalho com os textos. Não fará muito sentido, para o aluno, utilizar o texto apenas para destacar aspectos linguísticos da língua” (Sardinha, 2018, p. 11).

Pode-se, em resumo, salientar que assim como os demais autores e autoras o desenvolvimento de práticas de letramento crítico está atrelado ao ensino de língua inglesa, ou seja, na análise de Sardinha (2018)

Em atividades de LC, a opinião do professor sobre determinado tema não deve prevalecer, nem a forma de pensar de qualquer outro indivíduo envolvido nas discussões acerca do texto. O cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos. Questionar não para criticar (no sentido de dizer eu estou certo, você está errado), mas no sentido de questionar para compreender que o outro possui uma história de vida que contribui para que ele pense e aja de determinada maneira (Sardinha, 2018, p. 12).

Enfim, o LC aponta, então, às compreensões das díspares perspectivas com o desígnio de contribuir para uma sociedade mais digna e igualitária, que reverencia e exalta a diversidade humana (aspectos físicos, sociais, históricos e culturais dos indivíduos). Em resumo, seguindo o pensamento de Leffa (1988), para se descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada, logo estudar sistematicamente as práticas de letramentos críticos no contexto da educação básica favorecem aos alunos/as uma formação crítica, moderna e engajada.

Dessa forma, como ensina Leffa (1988), abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irreduzíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado - são apenas alguns exemplos.

Acrescente-se, portanto, que “[o] ensino de línguas mediado pelos diversos métodos, técnicas, teorias e abordagens não podem negligenciar que a interação entre sujeitos e esses elementos com o mundo faz parte do universo humano, não somente para o ensino de línguas, mas para a sua vida de forma geral” (Silva & Guedes, 2018, p. 57).

Considerações Finais

Diante do exposto, as evidências e as ocorrências resultantes da análise sistemática de cada artigo estudado, mostraram que ainda há poucos trabalhos (Etano; Pinto, 2018; Motoyama; Souza; Segabinazi, 2018; Parreiras; Paiva, 2018; Silva Júnior, 2017; Sardinha, 2018), publicados no Brasil sobre a relação dos letramentos críticos, ensino de língua inglesa e a formação de professores, disponíveis em língua materna nas bases online de pesquisas avaliadas, tanto no *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Periódicos Capes* foram achados poucos artigos de maior avaliação pelo *Qualis/Capes*.

Considerando as perspectivas adotadas, tendo em vista uma das alternativas possíveis para se repensar o ensino de língua inglesa, estudos sobre multilinguismo e letramentos críticos têm oferecido novos olhares sobre as práticas de (futuros) bilíngues e reconfigurado o discurso monocêntrico que ainda persiste nas salas de aula (Santo; Silva, 2017). Compreende-se, portanto, que o trabalho com estratégias de comunicação é uma forma de preparar os aprendizes de língua inglesa para a natureza multilíngue das interações (Murray, 2012). Sob essa ótica, essa prática auxilia o aluno-aprendiz a empregar qualquer recurso que esteja à sua disposição para estabelecer inteligibilidade (Santo; Silva, 2017).

Os artigos analisados apresentam tanta qualidade nas metodologias de ensino e aplicação de línguas como trabalham uma perspectiva do multilinguismo de fazer com que os atores da comunidade escolar se tornem capazes de usar criticamente a língua em práticas sociais efetivas conforme suas necessidades languageiras no mundo globalizado. Ressalte-se, portanto, que a aplicação de uma revisão sistemática favorece a comparação crítica de concepções de ensino de línguas e práticas de uso de tecnologias no desenvolvimento do letramento crítico dos sujeitos aprendentes da educação básica.

Até porque a função dos/as professores/as como mediadores/as que ajudam o desenvolvimento do LC no alunado, pauta-se em uma relação dialógica e dialética, de forma preponderante, visando formar cidadãos críticos que possam apreender que os textos não são neutros e que foram produzidos com objetivo e contexto sócio-histórico situado (Sardinha, 2018). Cabe acrescentar que “[a] reflexão só emerge na vida de um professor (no caso de línguas estrangeiras) quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação” (Silva, 2014, p. 6).

Conclui-se, portanto, que as práticas de letramentos críticos em atividades habituais escolares, acadêmicas, profissionais etc., possibilitou o estímulo e o uso de metodologias o ensino de língua inglesa na educação, bem como impulsionou a promoção dos letramentos na formação tecnológica de professores e na potencialização metodológica das aprendizagens dos diversos participantes dos estudos avaliados, culminando em aprendizados de línguas de forma inter e multidisciplinar, integrando teoria e prática para melhor formação humana, tecnológica

e profissional em um mundo cada vez sem fronteiras culturais e bombardeado por diversas identidades linguísticas, questões políticas e conflitos entre sujeitos da linguagem, dessa forma “é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação” (Rajagopalan, 2003, p.70).

Referências

- Bottentuit Junior, J. B., & Santos, C. G. (2014). Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, 8.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Canagarajah, S. (2013). *Translanguaging practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Cervetti, N., Pardales P., & Damico, G. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 1-16.
- Costa, L. M., & Bottentuit Junior, J. B. (2016). Narrativas digitais na educação: uma revisão sistemática das produções acadêmicas em língua portuguesa. *Revista Tecnologias na Educação*, 8(17).
- Costa, E. G. M. (2012). Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, 12(4), 911-932.
- El Kadri, M. (2011). Inglês como língua franca: Atitudes de formadores de professores. In T. Gimenez et al. (Org.) *Inglês como língua franca: Ensino, aprendizagem e formação de professores*, (pp. 163-192). Pontes.
- Fontana, M.V.L. (2017). Ver vendo: A formação de professores na perspectiva do reconhecimento. In M. A. A. Celani, & B. P Medrado (Orgs.). *Diálogos sobre inclusão: Das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*, (pp. 43-62). Pontes.
- Forte, J. S. (2010). *O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: Uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças*. [Dissertação Mestrado, não publicada], Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Jenkins, J. (2008). English as a língua franca. University of Southampton, JACET 47th. *Annual convention*, Waseda University, 11-13 Sept.
- Jordão, C. M. (2014). ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(1), 13-40.
- Jordão, C. M. (2013). Letramento crítico: Complexidade e relativismo em discurso. In L. C. S. Calvo (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Pontes.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin, & B. Hufeisen (Eds). *The exploration of multilingualism*, (p. 11-26). AILA, Applied Linguistics Series.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn, & P. Vandresen (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, (pp. 211-236). EdUFSC.
- Lima, E. S., & Bottentuit Junior, J. B. (2015). Revisão Sistemática da Literatura: As causas da

- evasão nos cursos de graduação a distância. *Revista EducaOnline*, 8.
- Mattos, A. M. A., & Valério, K. M. (2010). Letramento crítico e ensino comunicativo: Lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(1), 135-158.
- Menezes de Souza, L. M. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: Conflito e produção de significação. In R. F. Maciel, & V. A. Araújo (Org.). *Formação de Professores de Línguas: Ampliando perspectivas*, (pp. 128-140). Paco Editorial.
- Mercado, L. P. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Edufal.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L. P. Moita Lopes (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola.
- Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- Monte Mór, W. (2010). *Cadernos de orientações didáticas para EJA - Línguas Estrangeiras*. SME.
- Murray, N. (2012). English as a língua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal*, 66(3), 318-326.
- Paiva, F. J. O., & Lima, A. M. P. (2018). Letr@mentos digit@is e a formação de professores: Uma revisão sistemática de artigos acadêmicos em língua portuguesa. *Forproll*, 2(2), 59-105.
- Paiva, F. J. O., & Lima, A. M. P. (2017). Letramentos digitais. *Linguagem & Ensino*, 20(1), 263-267.
- Parreiras, V. A., & Paiva, V. (2018). Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 17(2).
- Pallu, N. M. (2016). Um elo entre letramento crítico digital e o ensino de inglês para a formação de leitores. *Revista Digital PUCRS*, 9(2), 355-369.
- Pallu, N. M. (2013). *Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores de inglês sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo*. [Tese de Doutorado, não publicada], Universidade Federal do Paraná.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola.
- Ramos, A., Faria, P. M., & Faria, A. (2014). Revisão sistemática da literatura: Contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista DiálogoEduc.*, 14(41), 17-36.
- Santo, D. O. E.; Silva, R. R. (2017). Repensando o ensino de língua inglesa no Brasil: Por uma perspectiva translíngue. *Estudos Linguísticos e Literários*, 57, 59-80.
- Santos, R. R. P. (2013). O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, 34(1), 1-23.
- Silva, E. D.; Lárcar-Alarcón, Y. G. (2016). Eu ensino, tu ensinas, ele ensina e nós aprendemos: Diferenciação do ensino de português como língua materna (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). *Revista Anhanguera*, 16(1), 43-51.
- Silva, E. D.; Guedes, S. M. R. (2018). O que (não) pensar ao ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: (In)certezas dos percursos. *Revista Falange Miúda (ReFaMi)*, 3(2).

- Silva, E. D. (2014b). Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Línguas & Letras*, 15(31), 1-20.
- Silva, E. C., & Bottentuit Junior, J. B. (2017). Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: Uma revisão Sistemática da literatura em dissertações de mestrado. *Revista Intersaberes*, 12(26).
- Silva Júnior, S. N. (2017). O letramento crítico na formação inicial de professores de língua materna e adicional. *Cad. Ed. Tec. Soc., Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 10(3), 236-246.
- Siqueira, S. (2011). Inglês como Língua Franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In T. Gimenez, L. C. S. Calvo, & M. S. El Kadri (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Pontes.
- Street, B. (2013). Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base de comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*, 33(89), 51-71.
- Tonelli, J. R. A., & Quevedo-Camargo, G. (2018). Teaching EFL to children: Reflections on (future) teachers' language assessment literacy. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 17(1).
- Thorpe, R. et al. (2005). Using knowledge within small and medium sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 257-281.



T **Becos da Memória: Atividade Cronoexotópica**

Para Compreender o Sofrimento Humano

Memory Alleys: Chronoexotopic Activity to Understand Human Suffering

Moisés Carlos de Amorim

Docente, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil
Doutorado em Estudos Literários, Universidade Federal de Mato Grosso

 moisesarmorim@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5608-9126>

Adriana Garcia Araújo

Docente, Secretaria de Estado Educação de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil
Mestrado em Estudos Literários, Universidade Federal de Mato Grosso

 araujoadrianagarcia@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-8021-1809>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Amorim, M. C., & Araújo, A. G. (2026). Becos da Memória: Atividade Cronoexotópica Para Compreender o Sofrimento Humano. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 91-105. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3013>

R **RESUMO**

Este artigo apresenta uma análise crítica do livro *Becos da Memória* (2017), da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. A análise se concentra no conceito de escrevivência desenvolvido por Evaristo, explorando como a autora articula a realidade e a ficção, destacando personagens com narrativas impactantes que denunciam as formas de violência sofridas pela comunidade negra. A fundamentação teórica baseia-se na Teoria do Romance de Mikhail Bakhtin (2011, 2014), que se concentra na dialogicidade e nas múltiplas vozes presentes na narrativa. Autores como Ponzio (2012), Tezza (2005) e Volochínov (2013, 2017) auxiliam a aprofundar a análise da narrativa. Articulando os conceitos de exotopia e alteridade, conseguimos compreender que os personagens, na obra, objeto desta análise, não são meramente reflexos da autora, mas sim indivíduos com suas próprias vozes e experiências, que denunciam as situações de racismo, exclusão e violência que vivem. Acreditamos, com este artigo, contribuir significativamente para a compreensão da obra de Conceição Evaristo, baseada na escrevivência, que aborda as vidas negras e as formas de resistência por meio da solidariedade e da alteridade. Por fim, reconhecemos que Evaristo desafia narrativas dominantes e oferece perspectivas valiosas sobre as experiências da comunidade negra no Brasil.



Palavras-chave: Alteridade, Exotopia, Cronotopo, Literatura Afro-brasileira.

A **ABSTRACT**

This article shows a critical analysis of the book *Becos da Memória* (2017), written by an Afro-Brazilian writer Conceição Evaristo. The analysis focuses on the concept of writing developed by Evaristo, exploring how the author articulates reality and fiction, highlighting characters with impactful narratives that denounce the forms of violence suffered by the black community. The theoretical foundation is based on Mikhail Bakhtin's Theory of the Novel (2011, 2014), in which he focuses on dialogicity and the multiple voices present in the narrative. Authors such as Ponzio (2012), Tezza (2005) and Volochínov (2013, 2017) help to deepen the analysis of the narrative. By articulating the concepts of exotopy and otherness, we are able to understand that the characters, in the work, object of this analysis, are not merely reflections of the author, but rather individuals with their own voices and experiences, who denounce the situations of racism, exclusion, and violence that they experience. We believe that this article contributes significantly to the understanding of Conceição Evaristo's work, based on writing, which addresses black lives and forms of resistance through solidarity and otherness. Finally, we recognise that Evaristo challenges dominant narratives and offers valuable perspectives on the experiences of the black community in Brazil.



Keywords: Otherness, Exotopy, Chronotope, Afro-brazilian Literature.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver

Licença: Creative Commons 

Introdução

Uma das maiores escritoras da contemporaneidade é a mineira Conceição Evaristo, que possui uma atuação importante para a construção de um pensamento afro-brasileiro, valorizando as histórias do povo negro, bem como sua cultura, sua luta cotidiana, sua resistência e sua identidade.

As obras evaristianas, em prosa e em poesia, refletem sobre as questões sociais da negritude, sendo uma poética fundada na escrevivência, ou seja, numa escritura permeada de vivência(s) constituída(s) na alteridade, no dialogismo e na exotopia, que são conceitos do filósofo russo Mikhail Bakhtin. “As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (Bakhtin, 2011, p. 379), afirma Bakhtin.

A escrevivência de Conceição Evaristo é conceitualmente uma filosofia da reciprocidade que narra as histórias dos seres invisibilizados, que foram e ainda são marginalizados(as) pela história, pela política e pela sociedade. Ao refletir tais questões na obra *Becos da Memória*, pretende-se compreender a intrínseca relação entre vida e arte, entre ética e estética, entre história e cultura, entre indivíduo e sociedade, abarcando no enredo do romance as fronteiras temporais do sofrimento humano, em personagens como tio Totó, Bondade e, principalmente, Maria-Nova.

A realidade da favela, descrita pela narradora, apresenta inúmeros personagens, com histórias de vida únicas e particulares, cujo fio diretivo está na pobreza, na desigualdade, na injustiça, no racismo, no desfavelamento (o desfavelamento se ancora em toda a narrativa, embora não tenha sido tratado nesse trabalho de análise literária).

Os aspectos focalizados no romance *Becos da Memória* são o dialogismo, a exotopia e o cronotopo, que consubstanciam os acontecimentos narrativos, denunciando as mazelas sociais do povo negro (maioria na favela), as formas de resistência, a solidariedade entre os membros da comunidade, cujo presente sem dúvida é atravessado pelo passado. Passado este de história escravocrata: além disso, o passado continua, na atualidade, sob o peso da exclusão, do racismo, da violência muda (estrutural).

Outro dado importante é como a personagem Maria-Nova, ao longo da narrativa, passa a compreender o sofrimento do seu povo, sobretudo o sofrimento de mulheres negras, vítimas de toda forma de violência. Como escreveu a intelectual Djamila Ribeiro: “Pensar a prática de mulheres negras me fez perceber o quanto isso era importante para restituir humanidades negadas. Tudo o que aprendi na luta política do dia a dia e nas organizações em que atuei foi essencial para meu crescimento e minha visão de mundo” (Ribeiro, 2018, p. 19). Também Maria Nova, à medida em que participa da sua realidade, amplia o seu olhar para as questões mais urgentes do seu povo, como a permanência do racismo, que se apresenta de forma velada contra os moradores da favela.

Por isso, os valores da alteridade, da exotopia, do cronotopo consolidam as experiências das personagens. A narrativa permeia um espaço-tempo que entrecruza aspectos temporais,

consolidados no interior da exploração racial, do sofrimento da população negra perante as injustiças econômicas e sociais.

A seguir, far-se-á uma reflexão sobre o pensamento bakhtiniano e seus principais conceitos para o campo da filosofia da linguagem e da literatura a fim de estabelecer vínculos com o projeto estético de Conceição Evaristo.

Dialogismo, Exotopia e Cronotopo: Concepções Bakhtinianas

Para o pensador russo Mikhail Bakhtin, o fenômeno da linguagem, em sua complexa totalidade, não pode ser compreendido apenas como um conjunto de regras utilizadas para construir o pensamento, de acordo como os pensadores gregos acreditavam, de onde advém essa tradição. A linguagem como a expressão do pensamento se torna genuinamente uma ferramenta do conhecimento.

Nesse sentido, a linguagem, sendo bem articulada, seria o espelho da verdade. No entanto, qualquer estudioso atento às transformações ocorridas no campo dos estudos linguísticos, com a teoria bakhtiniana, reconhece que tal conceito não abarca a atividade dinâmica, social e expressiva das relações de linguagem.

É fato que esta visão grega percorreu os séculos, acertadamente até o século XIX. Mas foi Ferdinand de Saussure, um professor e linguista suíço, que elaborou os conceitos fundamentais da ciência da linguagem, influenciando pensadores das mais diversas áreas, refletindo sobre a língua e a fala, isto é, a langue e a parole, o signo verbal – constitutivo de significante e significado –, o aspecto diacrônico e sincrônico da língua etc., sistematizando uma ciência cujo método examina a estrutura, entendida aqui como um processo de analisar as partes para compreender o todo (Saussure, 1999).

Segundo Saussure, o signo verbal é arbitrário (1999), pois não existe nenhuma relação essencial entre o significado e o significante. Ao refletir sobre o signo linguístico, Saussure problematiza uma questão importante desenvolvida pela filosofia grega acerca da relação essencial entre o objeto e o seu nome, que remonta ao famoso texto Diálogo de Crátilo de Platão (2001). A arbitrariedade do signo linguístico, refletida pelo filósofo suíço, resolve esse problema, pois ele compreendia que a necessidade de comunicação entre os indivíduos resultou no desenvolvimento das línguas, que possuem em comum um sistema amplo e complexo de signos, constituído basicamente pela diferenciação.

No entanto, Mikhail Bakhtin e os integrantes do Círculo – Volóchinov, Medvedev etc., – no final do século XIX, desenvolvem um pensamento importante para os estudos linguísticos que compreende o fenômeno social da linguagem como interação entre sujeitos historicamente situados. (Volóchinov, 2017)

Contrapondo a visão saussureana, Volóchinov, um dos integrantes do Círculo, afirma na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que o signo é ideológico porque reflete e refrata uma outra realidade, substancialmente desenvolvida no interior das relações sociais. Segundo ele,

Os signos também são objetos únicos e materiais e [...] qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante (Volóchinov, 2017, p. 93).

Nesse sentido, o signo ideológico é retroalimentado pelo fator social, “[...] como um fenômeno do mundo externo” (2017, p. 94) e cada esfera de comunicação estabelece valores que são mutáveis ao longo do tempo, sobretudo porque a ideologia, para Bakhtin e o Círculo, não possui a carga negativa de falsificação, como propunha Marx. A ideologia emerge na palavra, e a palavra emerge da interação entre os sujeitos, na grande teia comunicativa.

Como fenômeno do mundo externo, materializado na palavra, Volóchinov problematiza a ideologia e a sua relação entre a base e a superestrutura. Essa relação não se estabelece de forma mecânica, em que a ideologia do cotidiano se justifica pela ideologia oficial; no cotidiano, as massas respondem aos projetos oficiais de discurso, participando do grande diálogo social.

Diálogo é um conceito central da obra bakhtiniana, pois o âmbito da comunicação e da linguagem está no “[...] entendimento de que qualquer desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes” (Marchezan, 2006, p. 117). A instância da linguagem está no diálogo, e Bakhtin reconhece que todo enunciado linguístico se caracteriza pelo dialogismo, entre um “eu” que fala a outro “eu” que responde, e esse outro se posiciona com sua própria visão de mundo.

Bakhtin (2011a, p. 22) afirma que o vivenciamento do “eu” é diferente do vivenciamento que o “outro” possui, mesmo que seja de um único evento ou de si. O que o teórico russo nos expõe é que a abstração da atividade estética ou ética é singular, pois o lugar que o sujeito ocupa no mundo é único e, igualmente, a sua contemplação de um evento também será única. Ao conceituar o “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro” e o “outro-para-mim”, Bakhtin nos apresenta a tríade que forma o conceito de “alteridade”. A constituição do “eu” se dá por meio de sua relação com o “outro”, essa relação é constituída pela e na linguagem. O “eu-para-mim” é como “eu” me vejo no mundo, não só do ponto de vista físico, mas também da atividade social. O “eu-para-o-outro” é como o outro sujeito – que está fora do lugar que “eu” ocupo no mundo – me vê fisicamente e nas atividades sociais. E, por último, o “outro-para-mim” é como “eu” percebo este “outro”, fisicamente e socialmente, que poderá diferir ou não do modo como esse “outro” percebe a si.

Essas diferenças de contemplações do “eu” e do “outro” ocorrem porque as percepções do mundo perpassam pelo crivo do sujeito, e esse crivo está interpelado de diferentes axiologias e ideologias. As relações externas, ou seja, de um sujeito para o outro, ocorrem por meio da linguagem, e é no centro dessa relação que o teórico vai atribuir o conceito de alteridade. Em suma, a alteridade não é apenas o encontro do “eu” com o “outro”, é o processo de formação subjetiva do próprio sujeito, pois as relações estabelecidas entre o “eu” e o “outro” são indissociáveis.

Portanto, o dialogismo é fundamentalmente alteritário, fundado numa convivência de vozes sociais em que a relação “eu/outro” está no cerne de toda produção de sentido. Mesmo na criação artística do universo romanesco, o projeto ficcional possui uma estreita aproximação com a vida, pois o escritor reflete sobre as estratificações linguísticas do todo social, existentes no plano exterior, construindo uma obra que, para além do espelhamento sociológico, compreende que “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (Bakhtin, 2011, p. XXXIV).

O sentido ético da arte não ultrapassa os limites totais da existência, antes, porém, indaga as questões humanas, que são históricas, políticas, sociais etc. Para Bakhtin, a língua(gem) da arte origina-se preliminarmente na língua(gem) da vida e não o contrário, por isso o romance é plurilíngue, pluriestilístico, plurivocal:

A língua, enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva. [...] A própria língua literária oral e escrita, única não só em relação aos seus índices gerais linguísticos abstratos, mas também nas suas formas de interpretação destes momentos abstratos, é estratificada e plurilíngue no seu aspecto concreto, objetivamente semântico e expressivo (Bakhtin, 2014, p. 96).

O caráter dialógico acontece também no romance, em que o autor-criador¹ reelabora a linguagem do todo social, através da criação literária, por meio da construção de personagens, exercitando a atividade exotópica, que consolida dialogicamente uma existência estética, inacabada, e axiologicamente posicionada. Segundo o filósofo russo,

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular da existência –, apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto (Bakhtin, 2011, p. 13).

A exotopia, como uma reflexão filosófica acerca da construção do herói, estende-se também numa reflexão sobre a vivência dialógica, ocorrida entre “eu” e “outro”, entre “eu” e “outros”. No romance, a exegese da criação exige que o autor ultrapasse a sua condição subjetiva, sustentada por sua autorreferenciação, e aprofunde a compreensão do outro, refletido com seu olhar, para depois retornar ao seu lugar único, ampliado pelas existências

¹ Para Bakhtin, há três instâncias de autoria: autor-criador; autor-pessoa e autor-contemplador. Mikhail Bakhtin, no ensaio O autor e a personagem na atividade estética (Bakhtin, 2011), destaca que o autor-pessoa é o homem vivo, social, o homem do mundo ético e real. O autor-criador é o que está na atividade estética, criando sua narrativa, seus personagens, o enredo de modo geral. O autor-criador é um elemento da obra. Ele não é o autor-pessoa. O autor-contemplador é aquele que, como o termo já denota, contempla a história, que se deleita com a narrativa, e sua posição na obra é exotópica. O que vai estabelecer uma relação entre o autor-contemplador e o objeto estético é a empatia que este desenvolverá em contato com o mundo das personagens. Para Bakhtin (2011), o leitor é considerado um co-criador, pois, mesmo fora da obra ele participa da atividade estética, sua imaginação dá vida ao romance e às personagens e, por meio de sua refração de mundo e do lugar exotópico que ele ocupa em relação à obra, conseguirá dar um acabamento estético às personagens que, possivelmente, o autor-pessoa e o autor-criador não conseguiriam.

alheias: “[...] estamos na fronteira do mundo em que vivemos – e só o outro pode nos dar um ambiente, completar o que desgraçadamente falta ao nosso olhar” (Tezza, 2005, p. 211).

Não é esta dinâmica que também experienciamos na vida, seja nas relações com os familiares, seja nas relações com os amigos (as), seja nas relações com os transeuntes? De fato. Na vida, quantas vezes nos colocamos à escuta do sofrimento alheio, buscando entender as agruras que acometem o outro ser. E, de forma avaliativa, respondemos ativamente ao outro, mesmo quando nos calamos e não emitimos nossa visão sobre o assunto, porque ouvir já é uma atitude ética e responsável, povoada de compreensão. Para Augusto Ponzio, a filosofia de Bakhtin, tal como a de Emanuel Lévinas, é uma filosofia da escuta: “[...] a alteridade e a dialogia não são privilégio de um signo enquanto tal, mas existem na expressão que requer a escuta, na expressão da palavra viva que solicita acolhimento da palavra alheia” (Ponzio, 2012, p. 212-213).

Desta maneira, o espectador participa do jogo artístico ao se colocar num papel de ouvinte (leitor), completando o todo enunciativo com sua percepção de mundo, com seu olhar único:

Pelo princípio da exotopia, eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico, que, em certo sentido, decorre da exotopia, a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento. Em suma, no universo bakhtiniano nenhuma voz, jamais, fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instâncias isoladas e isoláveis –, mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla (Tezza, 2005, p. 211).

É necessário estar fora do lugar único para construir um posicionamento acerca do outro, não somente porque o outro valora a realidade com outra perspectiva, mas também porque as experiências foram, em suma, diferentes das que o indivíduo vivenciou. “Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de minha visão [...]” (Bakhtin, 2011, p. 23).

O conceito de exotopia, que vimos anteriormente, trabalha com a ideia de tempo e espaço. O espaço que ocupamos no mundo, que difere do espaço que o outro ocupa, e ambos estão situados num tempo histórico e social. Do mesmo modo, Bakhtin elabora o conceito de cronotopo, inspirado na teoria do físico “[...] Albert Einstein (1879-1955), do fisiologista russo A. A. Ukhtomski (1975-1942), com as teses kantianas acerca da importância do tempo (cronos) e do espaço (topos) [...]” (Sobral, 2008, p. 138, grifo do autor). Aplicado ao romance, Bakhtin (2014) analisa as relações espaço-temporais arquitetadas pelo autor-criador, considerando que as ações dos personagens estão situadas em um dado espaço e é o tempo que dará o tom de significação à narrativa, pois, para o filósofo da linguagem, as relações éticas que permeiam as ações do personagem são estabelecidas de acordo com sua apreensão de mundo, seu tempo histórico e social e do lugar que este ocupa. Para explicar melhor como o conceito de cronotopo foi desenvolvido, recorreremos a Sobral (2008):

As características básicas do conceito de cronotopo são: (a) o tempo e o espaço estão ligados de modo intrínseco, necessário; (b) o tempo e o espaço são o continente da atividade, embora nem sempre se mostrem visivelmente nesta; (c) o tempo e o espaço unidos no cronotopo variam de acordo com as ordens, aspectos, séries ou momentos do universo (ritmos distintos entre os organismos, os indivíduos, as sociedades); (d) o sentido de tempo e espaço não é único, variando de acordo com a “posição” do agente da percepção; (e) as categorias de tempo e espaço são históricas, pois variam em reação a alterações das necessidades humanas de percepção (Sobral, 2008, p. 139).

Entendemos que o cronotopo, dentro de uma prosa romanesca, é a junção entre espaço e tempo e o fio condutor é a causalidade, ou seja, o momento do ato do personagem, a causa de sua ação, porém, na arte “[...] todas as definições espaço-temporais são inseparáveis umas das outras e são sempre tingidas de um matiz emocional” (Bakhtin, 2014, p. 349). Assim sendo, tanto o discurso quanto a ação de cada personagem são eventos irrepetíveis, pois o fator volitivo-emocional é que dará o tom para o acontecimento. Pensando na relação espaço-temporal, é seguro afirmar que o cronotopo reforça a noção de que o romance é atemporal, ele se desloca no tempo, ganhando acabamento ético e estético no olhar do autor-contemplador (leitor). A respeito da atemporalidade do gênero romanesco, Irene Machado (2008) lembra-nos de que:

O cronotopo trata das conexões essenciais de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. Isso significa que tanto na experiência quanto na representação estética o tempo é organizado por convenções (Machado, 2008, p. 159).

Dessarte, como o gênero possui uma existência intrinsecamente cultural, e esta, por sua vez, está vinculada ao seu tempo e espaço, os personagens do romance também sofrerão as ações do e no tempo, bem como no espaço da narrativa.

Bakhtin ainda afirma que o “[...] cronotopo [é] [...] uma categoria conteudístico-formal da literatura” (Bakhtin, 2014, p. 211), visivelmente constituído na obra literária, isto é, nas narrativas romanescas, pois os valores cíclicos e históricos do tempo estabelecem uma organicidade entre os eventos ficcionais, vividos no todo espacial, onde os personagens experienciam as “mudanças” categóricas da vida:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (Bakhtin, 2014, p. 211).

Em outro texto intitulado O tempo e o espaço nas obras de Goethe, publicado no livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin reflete sobre a capacidade do poeta alemão de ler e observar os indícios do tempo no espaço, quando este viajou para a Itália e escreveu uma de suas grandes obras: *Viagens à Itália*. Em Goethe, a cultura do olhar estabelece uma conexão do

homem com os lugares, sobretudo, porque a percepção do poeta compreende os vestígios do tempo em cada paisagem (na montanha, nas árvores, na cidade) e, também, em cada rosto, onde as rugas marcam as transformações que sucederam com as pessoas. O cronotopo artístico, portanto, evidencia as múltiplas temporalidades, sobre as quais se ancora o enredo da ficção, sobre as quais organizam-se as sociedades.

Becos da Memória: Atividade Exotópica para Sofrimento Humano

A obra *Becos da Memória* apresenta a substância da literatura de Conceição Evaristo que foi construída sob a perspectiva da escrevivência, tornando a favela e os negros que residem nela os seus principais protagonistas. O tom fragmentário da narrativa evidencia que os fatos da memória, explícitos no título do romance, são inúmeros e ficaram no íntimo do(a) narrador(a), pois consistem em histórias de sofrimento, desigualdade e pobreza, surgidos inicialmente no plano ético e, depois, foram retratados no plano estético. Os inúmeros problemas envolvendo os personagens que lutam diariamente para sobreviver permeiam a narrativa, de tal maneira que existe uma intersecção de temporalidades, entre os acontecimentos do passado e do presente, havendo em cada história narrada uma “biografia” única e singular.

Arte e vida, em Conceição Evaristo, possuem laços intercambiáveis. O conceito de escrevivência reflete sobre esta relação, ao valorar não as experiências inventadas, mas sobretudo as experiências reais, que serão fabuladas pela linguagem artístico-literária, linguagem esta construída no meio social, de onde surge o escritor. Por isso, a alteridade emerge na linguagem e no ato da escuta. É por isso que a autora se põe a escrever:

Escrevo como uma homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, aloiradas de poeira do campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela. Homenagem póstuma ao Bondade, ao Tião Puxa-Faca, à velha Isolina, à D. Anália, ao tio Totó, ao Pedro Cândido, ao Sô Noronha, à D. Maria, mãe do Aníbal, ao Catarino, à Velha Lia, à Terezinha da Oscarlinda, à Mariinha, à Donana do Padin. Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos da minha favela (Evaristo, 2017, p. 17).

A escritura, em *Becos da Memória*, tem um valor alteritário, não serve para expressar o “eu”, mas para homenagear os “outros”: Vó Rita, Bondade, tio Totó, Oscarlinda, Terezinha etc. É uma escritura que reconhece a importância de histórias alheias, por isso se fundamenta na exotopia.

O espaço narrativo é a favela que abriga os personagens, marcados pela mesma vida, em que a miséria e a permanência de injustiça social se tornam as questões centrais que atravessam a história de cada um deles. No plano ético, a compaixão é exercida por alguns personagens que sempre ajudam, de alguma forma, outros moradores, como é o caso de

Bondade ou de Vó Rita. Em torno de Bondade paira a solidariedade para com os seus semelhantes, como a sua primeira condição na existência:

Bondade conhecia todas as misérias e grandezas da favela. Ele sabia que há pobres que são capazes de dividir, de dar o pouco que têm e que há pobres mais egoístas em suas misérias do que os ricos na fartura deles. Ele conhecia cada barraco, cada habitante. Com jeito, ele acabava entrando no coração de todos. E, quando se dava fé, já se tinha contado tudo ao Bondade. Era impressionante como, sem perguntar nada, ele acabava participando do segredo de todos (Evaristo, 2017, p. 35).

Embora a vida na favela seja dura, penosa e difícil, observa-se que entre os personagens existe um sentimento de compaixão, baseado não na diferença, mas sim no senso coletivo de sociedade, que, por mais que estejam marginalizados ao longo dos anos, demonstram a preocupação e o afeto pelos seus semelhantes. É na alteridade, portanto, que se cria um lugar para todos, onde não é privilégio falar sobre as aflições ou alegrias internas/externas, nem raridade ter o outro para escutar, completando o diálogo com posições éticas e avaliativas. A filosofia de Bakhtin valoriza o diálogo para a convivência social, para a construção da multiplicidade de vozes. Por outro lado, o dialogismo, potencialmente fundado na alteridade, ocorre em toda e qualquer atividade de comunicação linguística, seja no texto oral, seja no texto escrito: “Eu vivo em um mundo espacial, neste sempre se encontra o outro” (Bakhtin, 2011, p. 383).

Essa concepção de mundo afirma a importância de uma vida social em comunidade, onde a presença do “eu” se constitui no reconhecimento do “outro”. Além de Bondade, Vó Rita, Negro Alírio, os quais explicitamente solidarizam com os demais favelados, Maria-Nova, uma jovem bastante sensível e amante dos livros, também compreende a realidade onde vive, apresentando, ao mesmo tempo, um sentimento de revolta e compaixão. Revolta porque ela gostaria que na favela as pessoas vivessem felizes, sem os problemas sociais existentes, como a fome ou a miséria. Compaixão porque, eticamente, tais problemas são resultados de sucessivas violações históricas, sofridas pelo povo negro desde o período da escravidão.

Ao conhecer as histórias de tio Totó, de Ditinha ou de Negro Alírio etc., tais questões aparecem com tanta ênfase, que faz Maria-Nova exercitar sua compaixão e sua alteridade por todos(as) os(as) favelados(as), sobretudo porque ela gosta de se colocar à escuta de histórias alheias. Desta forma, ela se coloca fora de si mesma, para além de sua posição valorativa, promovendo o excedente de visão estética, que é uma atividade de contemplação-ação, “[...] pois a contemplação-ação é ativa e eficaz” (Bakhtin, 2011, p. 23). Para Bakhtin, o excedente de visão estética se refere à exegese da criação artística-literária, ou seja, ao trabalho do escritor ao construir o seu personagem. Contudo, ao refletir sobre a criação estética, o pensador russo ultrapassa a visão do estudo romanescos tradicional, alcançando sem dúvida o terreno da vida, pois ambas estão em fronteiras limítrofes.

Para o professor Augusto Ponzio dialogismo, alteridade e exotopia são atributos da literatura:

A palavra literária desenvolve as potencialidades expressivas da alteridade da palavra indireta. O caráter específico que confere valor artístico à palavra literária é sua objetificação, sua representação, expressa na posição do outro, e não do eu. [...] Poderíamos encontrar na literatura, sobretudo nos gêneros que se caracterizam por uma maior exotopia – nos gêneros carnavalescos como o romance [...] –, um lugar privilegiado de manifestação da alteridade e da dialogia (Ponzio, 2012, p. 208).

O leitor também deve se colocar na mesma condição, como aquele(a) que lê (ouve) a narração de histórias alheias, histórias de tristezas e de sangue, como afirma o próprio narrador do romance. Maria-Nova está nesta posição justamente porque ela possui uma ética fundada no bem coletivo, na solidariedade, na busca da emancipação do seu povo. Embora os personagens sejam diferentes, as histórias são iguais e possuem algo em peculiar em todas elas: o sofrimento, o racismo, a pobreza e a exclusão. São dessas histórias que serão feitas as histórias de Maria-Nova, um dia:

As tardes na favela costumavam ser amenas. Da janela de seu quarto caiado de branco, Maria-Nova contemplava o pôr do sol. Era muito bonito. Tudo tomava um tom avermelhado. A montanha lá longe, o mundo, a favela, os barracos. Um sentimento estranho agitava o peito de Maria-Nova. Um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso ela ouvia tudo tão atentamente. Não perdia nada. Duas coisas ela gostava de colecionar: selos e as histórias que ouvia (Evaristo, 2017, p. 31-32).

A faculdade de Maria-Nova é ouvir tudo atentamente: ouvir as histórias daquele povo, para algum dia escrevê-las num livro, tornando os seres marginalizados, principalmente, os protagonistas do curso histórico. Por isso, a exotopia marca o valor da alteridade, sendo imprescindível no campo da vida e fundamental para o campo da arte. Segundo Bakhtin, “O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]” (Bakhtin, 2011, p. 23).

Entretanto, a atividade estética não acaba na compenetração. É necessário que haja um “[...] retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofrimento, e só deste lugar a compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos [...]” (Bakhtin, 2011, p. 24). Ao retornar a si, depois de conhecer as histórias alheias, Maria-Nova, assim como Bondade e Vó Rita, amplia o olhar e o mundo, de tal maneira que as vivências do outro agora também são dela, pois tem a sensibilidade de registrá-las na memória.

Portanto, a visibilidade do sofrimento não está retratada no indivíduo, mas no seu povo, em cada história compartilhada – histórias de tristeza, de racismo, de desigualdades. A dor de Maria-Nova é a dor de observar (no sentido de ouvir) a dor do outro, que também é a dela, e que só pode ser compartilhada pela alteridade e por um sentimento humanista.

A escrevivência está no processo de relação entre os favelados, que dividem suas histórias de vidas para amenizar o sofrimento, promovendo uma vida social em conjunto, onde todos partilham o diálogo e a escuta. Pode-se relacionar a escrevivência com a alteridade, com o dialogismo, com a compreensão de que o estar no mundo é uma ação coletiva, constituída pelo outro, linguisticamente e eticamente:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] (Bakhtin, 2011, p. 379).

Para responder ativamente a palavra do outro, é necessário que haja uma escuta, pois nas relações de linguagem impera o diálogo, isto é, a propositiva do falar e, sobretudo, do ouvir. Em *Becos da Memória*, através da filosofia da escuta, os personagens passam a conhecer diferentes histórias, de épocas e lugares diferentes.

Neste sentido, o cronotopo se materializa nos diálogos dos personagens, especialmente entre Bondade e Maria-Nova, Maria-Velha e Maria-Nova, tio Totó e Maria Nova. O cronotopo do encontro está presente na criação do romance, como espécie de conhecimento, por meio da escuta, dos problemas alheios; mas o desencontro também, haja vista que o desfavelamento impõe aos favelados a partida de sua comunidade. Deste modo, existe uma diferença entre o romance *Becos da Memória* e os romances gregos, que foram estudados pelo filósofo russo, e que o ajudaram a pensar sobre tal cronotopo: “[...] o motivo do encontro é impossível isoladamente: ele sempre entra como elemento constituinte da composição do enredo e da unidade concreta de toda a obra e [...] inclui-se no cronotopo [...] que o engloba [...], no tempo de aventuras em um país estrangeiro” (Bakhtin, 2014, p. 222).

Não é o caso da obra, aqui, analisada: o encontro ocorre na favela, entre as inúmeras pessoas que fazem parte daquela realidade. No entanto, mais importante que o encontro, é o que este proporciona, isto é, a atividade de comunicação empreendida na fala, e (para a composição do organismo romanesco), desenvolvido na escuta. É o motivo do encontro que permite a atividade sensível de Maria-Nova, como a mocinha que ouve as histórias dos outros, para um dia contá-las num livro: “Maria-Nova ouvia a história que Bondade contava e, por mais que quisesse conter a emoção, não conseguia. Hora houve em que ele percebeu e se calou um pouco” (Evaristo, 2017, p. 62-63). O ato de ouvir, silenciosamente, também apresenta uma resposta, a resposta da emoção causada pelas narrativas da sua gente: “Calou-se também com um nó na garganta, pois sabido é que Bondade vivia intensamente cada história que narrava, e Maria-Nova, cada história que escutava” (Evaristo, 2017, p. 63).

Sem dúvida, o cronotopo do encontro é evidente na constituição do texto. Ele consagra a atividade de linguagem nas relações da comunidade, pois é a diversidade de pessoas (mais ainda, a diversidade de histórias individuais) que demonstra a diversidade de tempos, a convivência do presente e as experiências do passado. É notório, para Bakhtin, que os indícios do tempo no espaço (cronotopo) em Goethe estava ligada à sua faculdade de olhar o mundo, compreendendo os resquícios do tempo nos fenômenos naturais, culturais e sociais:

Salientemos, para começar, a importância excepcional (coisa amplamente conhecida) da visibilidade para Goethe. Todos os demais sentimentos exteriores, a vivência exterior, as reflexões e conceitos abstratos se uniram em torno do olho que vê como seu centro, como a primeira e última instância. Tudo o que é essencial pode e deve ser visível; tudo o que é invisível é secundário. É amplamente conhecida a grande importância que Goethe dava à cultura do olhar e com que profundidade e amplitude ele compreendia essa cultura (Bakhtin, 2011, p. 227).

Mas na obra de Conceição Evaristo não é a faculdade do olhar, analisado na obra de Goethe como a forma de compreender os indícios do tempo nem o motivo do encontro a estrutura fundamental que permeia os conteúdos semânticos dela; é, sobretudo, a faculdade de ouvir, pois o diálogo e a escuta marcam a compreensão das personagens acerca das temporalidades, como as histórias de tio Totó (homem velho desejoso da morte), que estão num passado doloroso. A sua vida é marcada pelo trabalho, pela exploração e pelas perdas: “Tio Totó, cada vez mais, tornava-se íntimo da morte, despojava-se da esperança. Revivia o que passara, coisas tristes, tristes mesmo! Algumas alegres num tempo de esperanças” (Evaristo, 2017, p. 74). As histórias tristes e alegres eram compartilhadas com os seus, como para aliviar as suas dores e as suas perdas.

No espaço da favela, os personagens vivem e relembram os acontecimentos. É a favela urbana, enquanto cronotopo, que demonstra o resquício do passado (escavidão, dor, exploração, racismo) e as lutas enfrentadas no presente (desigualdade, racismo, exploração, preconceito), para que as ações de resistência sejam tomadas pelos(as) negros(as) favelados(as).

O vivido povoa a memória do narrador, que descreve e narra os acontecimentos, cruzando as temporalidades de personagens como Maria-Nova, Bondade, Maria-Velha etc. Estes personagens, como foi dito acima, pertencem à ordem social injusta, pois são excluídos e marginalizados, repetindo a vida dos seus antepassados que sofreram com a miséria, a exploração e o racismo, como descendentes de pessoas escravizadas, cuja existência foi duramente marcada pelo sistema escravagista ocidental.

Assim, tais personagens não somente habitam um tempo histórico definido com as problemáticas contemporâneas, tratadas no livro, mas também continuam as experiências dos seus antepassados, os quais não chegaram a possuir justiça, igualdade, inserção social etc. A favela, para os habitantes de hoje, como diz Maria-Nova, é a senzala para os seus antepassados; a senzala-favela é o cronotopo que une as experiências do passado com os acontecimentos do presente, havendo entre as temporalidades quase nenhuma diferença, de tal forma que a exclusão social ainda ocorre e os negros continuam sendo vítimas do racismo, amargando uma vida de pobreza.

Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela. Nesta época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar, como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, a favela onde morava (Evaristo, 2017, p. 73).

O discurso oficial da ideologia dominante ramifica o pensamento de que os problemas raciais são uma mácula do passado. No entanto, Maria-Nova, com sua experiência cotidiana, percebendo todos os dilemas do povo na favela, sabe que o racismo é um problema atual, sentido na pele. Por que então a sociedade, com sua estrutura hierarquicamente bem definida, não enxerga tal problema? É evidente que, durante muito tempo, os negros formaram a massa de excluídos dos espaços oficiais que constituem a sociedade. Isso não quer dizer que não havia resistência ou luta para que tais espaços fossem ocupados. O silenciamento de Maria-Nova perante a fala da professora caracteriza a nossa reflexão, pois naquele momento ela permaneceu calada, embora tivesse um pensamento contrário ao discurso oficial.

A pretensão de ser uma futura escritora e narrar as histórias ouvidas da comunidade é um ato extremamente político, que, como dissemos, aprofunda o valor alteritário da linguagem, nascida do plurilinguismo da favela. Por isso, como essa realidade nunca fora retratada na literatura, desde o romance grego, em seguida o romance de cavalaria, até o romance realista-naturalista, analisados por Bakhtin em *Questões de Literatura e Estética*, as classificações dos cronotopos, como o cronotopo da estrada (romances de aventura), o cronotopo do castelo (romances góticos), o cronotopo da cidadezinha provinciana (romances realistas) etc., referem-se a obras canônicas que são importantes não apenas do ponto de vista estético, mas também para a compreensão do desenvolvimento da categoria espaço-temporal na literatura do ocidente.

Em Conceição Evaristo, na obra citada acima, todavia, utilizar-se-á uma denominação distinta, refletida como a categoria de cronotopo da favela. O tempo-espaço da narrativa evaristiana acontece na favela, no período de urbanização das cidades brasileiras, mais especificamente na segunda metade do século XX. E por se configurar num tempo histórico bem definido, pode-se afirmar que “[...] o cronotopo como categoria conteudístico-formal determina [...] a imagem do indivíduo na literatura; essa imagem sempre é fundamentalmente cronotópica” (Bakhtin, 2014, p. 212). O cronotopo da favela, desta maneira, apresenta indivíduos que estão à margem da sociedade, por serem negros(as) e descendentes de pessoas escravizadas, sofrendo o racismo e as desigualdades econômicas:

Desta forma, o cronotopo, como materialização privilegiada do tempo no espaço, é o centro da concretização figurativa, da encarnação do romance inteiro. Todos os elementos abstratos do romance – as generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e dos efeitos, etc. – gravitam ao redor do cronotopo, graças ao qual se enchem de carne e de sangue, se iniciam no caráter imagístico da arte literária. Este é o significado figurativo do cronotopo (Bakhtin, 2014, p. 356).

A favela presentifica o lugar dos marginalizados que ali nasceram, remetendo à condição histórica dos escravos(as) nas senzalas, onde eram fustigados, violados, descaracterizados como seres humanos. O espaço-tempo da favela é o tempo-espaço da senzala, pois as múltiplas evidências de temporalidades estão nas histórias de vida dos personagens: Bondade, tio Totó, Vó Rita, Maria-Velha (mãe de Maria-Nova), Cidinha Cidoca, Ditinha e seu filho Beto, Negro Alírio, Maria-Nova entre outros. Todos esses personagens estão nas fronteiras temporais do sofrimento humano: alguns deles, inclusive, foram trabalhadores

escravos, outros, por sua vez, não vivenciaram tal período, mas sentem na pele a dor por sua condição, como filhos(as) desses(as) trabalhadores(as).

As fronteiras temporais do sofrimento humano ocorrem no passado, como também no presente, – pelas experiências dos mais velhos, pelas histórias contadas por eles, pela continuidade do racismo, pela consolidação de um projeto político que privilegia somente o grupo dominante, pela segregação velada ou abandono do estado, pela marginalização das pessoas negras, enfim, pelas injustiças sociais tão evidente nas periferias.

Na obra evaristiana, a favela é o espaço-tempo da narrativa, imbricando passado e presente, justamente porque as agruras sociais, sentidas pelos escravos, persistem nos seus descendentes. Racismo, exclusão, violência, humilhação são atitudes que ultrapassam as fronteiras do passado, continuam no presente: são concretas no espaço-tempo colonial e republicano, são mascaradas no tempo-espaço da nossa época. Pelo dialogismo, pelo caráter expressivo de ouvir e contar histórias, os personagens refletem sobre tais atitudes e agem eticamente em busca de justiça e igualdade.

Considerações Finais

Em suma, o trabalho de análise literária, usando a teoria de Bakhtin e o Círculo, aponta para uma reflexão da obra, imbricada no interseccionismo da linguagem cotidiana com a linguagem literária. Para Bakhtin, “O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais” (Bakhtin, 2014, p. 74), sendo um gênero que, como o próprio filósofo afirma, abriga outros gêneros da comunicação imediata ou surgidos de uma comunicação mais complexa (Bakhtin, 2011).

Na obra de Conceição Evaristo, *Becos da Memória*, o tom oral da narrativa estratificado no falar do povo compreende o ato de escrevivência, e a escrevivência é marcadamente alteritária, pois reflete sobre uma escrita interligada à vida, estabelecendo um caminho analítico das questões sociais basilares dos afros-descendentes. No entanto, a escrevivência não corresponde ao gênero biografia; é, antes, um conceito de arte, cunhado pela autora, como forma de representar/refratar as histórias vividas por ela e pelos transeuntes.

A literatura, neste sentido, cumpre o papel de construir uma realidade, inventada pela ficção, reconstruindo a linguagem alheia como linguagem própria; além disso, ela também ativa a responsabilidade ética do leitor ao pensar as injustiças e as mazelas sociais que, embora sejam visíveis, foram mascaradas pela ideologia oficial. Como escreveu Augusto Ponzio: “A exotopia da palavra literária evidencia os limites da linguística da identidade e reconduz a expressão à dimensão ética da alteridade que privilegia o outro” (Ponzio, 2012, p. 215).

Referências

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e estética: A teoria do romance* (A. F. Bernardini, Trad.). Hucitec.
- Brait, B. (Ed.). (2005). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Editora da Unicamp.
- Brait, B. (Ed.). (2006). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. Contexto.
- Brait, B. (Ed.). (2008). *Bakhtin: Conceitos-chave*. Contexto.
- Evaristo, C. (2017). *Becos da memória*. Pallas.
- Machado, I. (2008). Gêneros discursivos. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: Conceitos-chave* (pp. 151-166). Contexto.
- Marchezan, R. C. (2006). Diálogo. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (pp. 115-132). Contexto.
- Platão. (2001). *Crátilo* (C. A. Nunes, Trad.). Editora Universitária UFPA.
- Ponzio, A. (2012). *A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea* (V. Miotello, Trad.). Contexto.
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* Companhia das Letras.
- Saussure, F. (1999). *Curso de linguística geral* (A. Chelini, J. P. Paes, & I. Blikstein, Trad.). Cultrix.
- Sobral, A. (2008). Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: Conceitos-chave* (pp. 123-150). Contexto.
- Tezza, C. (2005). A construção das vozes no romance. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido* (pp. 209-217). Editora da Unicamp.
- Volochínov, V. N. (2013). *A construção da enunciação e outros ensaios* (J. W. Geraldi, Trad.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada em 1930)
- Volochínov, V. N. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo & E. V. Américo, Trad.). Editora 34. (Obra original publicada em 1930)



T **Linguagem em Sistemas Multiagentes: Uma Perspectiva Transdisciplinar**

*Language in Multi-Agent Systems: A Transdisciplinary
Perspective*

Rubens Lacerda de Sá

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

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

 rubens.sa@ifsp.edu.br

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

Nelson Nascimento Junior

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

Doutorado em Ciência da Computação, Universidade Federal do ABC

 nelson.junior@ufabc.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5853-0528>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Sá, R. L., & Nascimento Júnior, N. (2026).
Linguagem em Sistemas Multiagentes: Uma
Perspectiva Transdisciplinar. *Revista
Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9),
106-116. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3097>

R **RESUMO**

Este artigo propõe uma leitura transdisciplinar do fenômeno da emergência de linguagem em sistemas de inteligência artificial compostos por múltiplos agentes autônomos. A partir de uma revisão teórica ancorada nas Ciências Sociais, particularmente nos conceitos de auto-organização, cibernética de segunda ordem e inteligência social, e nas contribuições da Semiótica, da Linguística Evolutiva e da Análise do Discurso, o trabalho discute de que modo processos comunicacionais entre agentes artificiais podem ser compreendidos como análogos às práticas linguísticas humanas. Como estudo de caso, apresenta-se a modelagem e a implementação de um sistema multiagente para consulta de informações acadêmicas sobre disciplinas universitárias, desenvolvido na plataforma JADE (Java Agent Development Framework) com o protocolo de comunicação FIPA-ACL. Os resultados indicam que, embora os sistemas multiagentes ainda não atinjam a complexidade adaptativa da linguagem natural, constituem um campo fértil para investigar como signos, significados e protocolos comunicacionais emergem de interações distribuídas e aproximando, dessa forma, a computação dos estudos da linguagem.



Palavras-chave: Emergência de Linguagem; Sistemas Multiagentes; JADE; FIPA-ACL; Semiótica Computacional; Inteligência Artificial Distribuída.

A **ABSTRACT**

This article proposes a transdisciplinary reading of language emergence in artificial intelligence systems composed of multiple autonomous agents. Drawing on a theoretical review grounded in Social Sciences, particularly in concepts of self-organisation, second-order cybernetics, and social intelligence, as well as contributions from Semiotics, Evolutionary Linguistics, and Discourse Analysis, the paper discusses how communicational processes among artificial agents may be understood as analogous to human linguistic practices. As a case study, it presents the modelling and implementation of a multi-agent system for querying academic information about university courses, developed on the JADE (Java Agent Development Framework) platform using the FIPA-ACL communication protocol. Results indicate that, although multi-agent systems have not yet attained the adaptive complexity of natural language, they constitute a fertile ground for investigating how signs, meanings, and communicational protocols emerge from distributed interactions, thus bringing computing closer to language studies.



Keywords: Language Emergence; Multi-agent Systems; JADE; FIPA-ACL; Computational Semiotics; Distributed Artificial Intelligence.

Introdução

A questão de como a linguagem emerge, seja entre seres humanos em sociedade ou entre agentes artificiais em ambientes computacionais distribuídos, constitui um dos mais instigantes problemas do pensamento contemporâneo. Pesquisas situadas na fronteira entre as Ciências da Computação, a Linguística, a Semiótica e as Ciências Sociais têm procurado compreender de que modo entidades autônomas, interagindo segundo regras locais e protocolos específicos, são capazes de produzir padrões comunicacionais globais imprevisíveis a partir de suas partes (Coulouris, 1998).

Nesse contexto, os Sistemas Multiagentes (SMA) representam um paradigma de desenvolvimento de software que substitui objetos passivos por agentes autônomos capazes de perceber, decidir e agir sobre o ambiente em que estão inseridos (Wooldridge, 1999; Sichman et al., 1992). Diferentemente dos modelos tradicionais de programação, nos quais a lógica é centralizada, os SMAs distribuem o processamento entre entidades independentes que cooperam ou competem para alcançar objetivos. Essa característica torna os SMAs especialmente relevantes para o estudo da emergência de comportamentos comunicacionais, uma vez que neles a linguagem não é imposta de fora, mas pode surgir das interações entre os agentes (Atkinson, 1998).

Este artigo parte de uma revisão das relações entre os sistemas sociais complexos e os sistemas multiagentes artificiais, tomando como ponto de articulação teórica conceitos provenientes da cibernética de segunda ordem (Foerster, 1991), da semiótica (Peirce, 2000; Sowa, 1984) e da linguística evolutiva (Steels, 2001). Em seguida, descreve o desenvolvimento de um sistema multiagente para consulta de informações sobre disciplinas acadêmicas, implementado na plataforma JADE com o protocolo FIPA-ACL, e discute em que medida as interações entre os agentes modelados permitem vislumbrar processos elementares de emergência linguística.

O objetivo central não é demonstrar que máquinas falam, mas investigar em que condições sistemas artificiais distribuídos podem gerar estruturas simbólicas e protocolos comunicacionais com propriedades análogas às das práticas linguísticas humanas, contribuindo assim para o debate transdisciplinar (Wiener, 1970).

Sistemas Sociais e a Emergência da Linguagem

A compreensão dos sistemas sociais como conjuntos complexos e interdependentes de elementos que compartilham informações e produzem significados a partir de suas interações é central para o debate que este artigo propõe. Esses sistemas, sejam eles políticos, econômicos, biológicos ou culturais, não apenas se comunicam entre si, mas constituem e reconstituem continuamente as suas próprias condições de existência, processo que Maturana e Varela (1980) denominaram autopoiese. Tal perspectiva ressalta que a linguagem não é um código neutro de transmissão de informações, mas uma prática social que produz e transforma a realidade.

Cibernética de Segunda Ordem e Observadores em Rede

Heinz von Foerster (1991) propôs a chamada cibernética de segunda ordem, que desloca o foco do controle de sistemas para a relação entre observadores e sistemas observados. Nessa perspectiva, não existe um único ponto de observação neutro; antes, há uma multiplicidade de sistemas que se observam mutuamente, cada um a partir de sua própria estrutura interna. Esse enquadramento é profundamente relevante para o estudo da linguagem em sistemas artificiais, pois implica que o significado não está nas mensagens em si, mas emerge das interações entre os participantes do processo comunicacional. Quatro propriedades caracterizam os sistemas sócio-interacionistas que orientam a analogia proposta neste trabalho:

- Auto-organização: estruturas emergem das interações locais sem planejamento centralizado; redes sociais são associativas e indivíduos tendem a se ligar àqueles com perfis similares (McPherson et al., 2001).
- Auto-reflexividade: os sistemas são capazes de operar sobre si mesmos, corrigindo-se e acumulando experiências, o que se denomina autopoiese (Maturana; Varela, 1980).
- Cooperação: a solução de problemas complexos exige que os participantes se comuniquem de modo coordenado, tornando as soluções correlacionadas e enriquecendo o desempenho cognitivo coletivo (Hong; Page, 2004).
- Protocolos de comunicação: a fluidez da troca de informações em sistemas caóticos depende de protocolos que estruturam os processos comunicacionais sem sufocar a criatividade emergente.

Essas quatro propriedades permitem compreender os sistemas multiagentes não apenas como arquiteturas computacionais voltadas à resolução distribuída de tarefas, mas como ecossistemas comunicacionais nos quais a linguagem emerge de dinâmicas relacionais, cooperativas e adaptativas. Sob essa perspectiva, os agentes artificiais deixam de ser concebidos como executores isolados de comandos e passam a operar como participantes de redes interativas capazes de negociar significados, interpretar intenções e coordenar ações em ambientes compartilhados. Tal deslocamento teórico aproxima os Sistemas Multiagentes das discussões contemporâneas da Semiótica, da Linguística Evolutiva e da Inteligência Social, áreas que investigam como signos, convenções e práticas discursivas se estabilizam coletivamente ao longo das interações sociais. É justamente nesse ponto de convergência entre comunicação, cognição distribuída e auto-organização que se torna possível analisar os SMAs como modelos experimentais para investigar processos elementares de emergência linguística.

Semiótica, Inteligência Social e Linguística Evolutiva

A semiótica, ciência geral dos signos fundada por Charles Sanders Peirce (2000) e aplicada à construção de ontologias por John Sowa (1984), oferece ferramentas conceituais para analisar como significados são construídos e compartilhados em sistemas

comunicacionais. Para Peirce, o signo é uma relação triádica entre um representâmen, um objeto e um interpretante e é nessa tríade que o significado emerge, em contexto relacional.

A Inteligência Social, por sua vez, acontece de forma descentralizada, sem planejamento prévio e por meio da combinação de agentes que individualmente possuem capacidades limitadas. Esse fenômeno foi extensamente estudado na Linguística Evolutiva (Steels, 2001; Christiansen; Kirby, 2003), área que busca compreender como línguas surgem e evoluem, inclusive em ambientes artificiais. Experimentos como o *Talking Heads* de Steels (1996) demonstraram que uma população de robôs autônomos é capaz de gerar e auto-organizar um léxico comum a partir de jogos de linguagem, sem que qualquer vocabulário seja imposto previamente. As palavras mais utilizadas nas interações passam a ser incorporadas ao léxico compartilhado como evidência computacional do processo que, nas línguas humanas, governa a convencionalização de expressões.

A Análise do Discurso acrescenta a essa equação a dimensão dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1969). Cada enunciado realiza simultaneamente três atos: elocutório, que se refere a articulação; o ilocutório, ou seja, a intenção performativa; e, por fim, o perlocutório que diz respeito ao efeito produzido no interlocutor. Essa estrutura está presente também nas mensagens trocadas entre agentes artificiais, por exemplo, uma mensagem do tipo *REQUEST* na linguagem FIPA-ACL não apenas transmite conteúdo, mas expressa uma intenção e espera produzir um efeito, a saber, a execução de uma ação pelo agente receptor.

Inteligência Artificial Distribuída e Sistemas Multiagentes

A Inteligência Artificial Distribuída (IAD) constitui um ramo da Inteligência Artificial que busca solucionar problemas coletivamente a partir de entidades individuais autônomas. Entre suas abordagens, os Sistemas Multiagentes (SMA) destacam-se por modelar cenários nos quais a inteligência emerge das interações entre agentes assim como, nos sistemas sociais, comportamentos complexos surgem de elementos individualmente simples (Hübner, 2003).

O Conceito de Agente

Diversas definições de agente têm sido propostas na literatura. Para Sichman et al. (1992), um agente é uma entidade, virtual ou real, capaz de perceber partes de seu ambiente, comunicar-se com outros agentes e agir de forma autônoma. Wooldridge (1999) enfatiza a flexibilidade com o que o agente deve ser capaz de agir para alcançar seus objetivos de projeto mesmo diante de variações ambientais. Maes (1995) acrescenta a dimensão motivacional, ou seja, os agentes habitam ambientes dinâmicos e atuam orientados por uma série de objetivos ou pela realização de tarefas para as quais foram concebidos.

Do ponto de vista linguístico, é relevante destacar a categoria dos agentes cognitivos (Sichman et al., 1992). Diferente dos agentes reativos que respondem a estímulos sem memória, os agentes cognitivos possuem uma base de conhecimento, planejam ações futuras e, sobretudo, comunicam-se diretamente entre si por meio de protocolos que regulam seus processos comunicacionais. Essa capacidade de representar os estados mentais de outros

agentes, tais como crenças, intenções, compromissos (Shoham, 1993), é o que torna os SMAs especialmente análogos às comunidades humanas de fala.

As principais características dos agentes de *software* que servem de base para a analogia com os sistemas sociais de linguagem são:

- Reatividade: capacidade de responder a mudanças no ambiente ou a estímulos de outros agentes.
- Pró-atividade: tomada de iniciativa para alcançar objetivos, e não apenas reação.
- Autonomia: ação sem interferência de agentes externos.
- Comunicação e Sociabilidade: troca de mensagens por meio de linguagem comum.
- Adaptabilidade: capacidade de aprender a partir da experiência.

Essas características aproximam os Sistemas Multiagentes das dinâmicas observadas nos sistemas sociais complexos, sobretudo porque a inteligência coletiva não decorre de um comando centralizado, mas da coordenação distribuída entre entidades autônomas que compartilham informações, negociam significados e ajustam continuamente seus comportamentos em função das interações estabelecidas. Nesse sentido, a comunicação entre agentes deixa de ser apenas um mecanismo técnico de transmissão de dados para assumir uma dimensão pragmática e relacional, na qual protocolos, intenções e interpretações tornam-se elementos constitutivos do próprio funcionamento do sistema.

Tal perspectiva permite compreender os SMAs não apenas como arquiteturas computacionais voltadas à resolução distribuída de problemas, mas também como modelos experimentais capazes de simular, ainda que de forma limitada, processos de cooperação, produção de sentido e emergência comunicacional análogos aos que estruturam as práticas linguísticas humanas.

A Linguagem de Comunicação FIPA-ACL

A *Foundation for Intelligent Physical Agents* (FIPA) é uma organização criada em 1996 em Genebra para normalizar os SMAs. Sua linguagem de comunicação, a FIPA-ACL, *Agent Communication Language*, define o meio pelo qual agentes expressam atitudes comunicativas tais como afirmações, requisições, acordos, recusas. Cada mensagem FIPA-ACL é estruturada em torno de uma performativa do tipo de ato comunicativo, de parâmetros que identificam emissores e receptores, de um campo de conteúdo e de metadados relativos ao protocolo e à ontologia empregada.

A organização das mensagens FIPA-ACL em categorias como ato comunicativo, participantes da comunicação, conteúdo da mensagem, descrição do conteúdo e controle de conversação, espelha, em certa medida, a estrutura dos atos de fala descritos por Austin (1962) e Searle (1969) em que a performativa corresponde à dimensão ilocutória, o conteúdo corresponde à dimensão proposicional, e o efeito esperado sobre o agente receptor equivale à dimensão perlocutória. Essa homologia estrutural não é meramente metafórica, pois ela revela

que os projetistas de SMAs precisaram, necessariamente, modelar aspectos da pragmática da linguagem humana para viabilizar a comunicação entre agentes.

A Plataforma JADE

O JADE, *Java Agent Development Framework*, é uma plataforma de código aberto, compatível com as especificações FIPA, que facilita o desenvolvimento, o teste e a depuração de sistemas multiagentes. Em JADE, cada agente é implementado como uma instância da classe Agent, que herda métodos para troca de mensagens via objetos ACLMessage, gerenciamento do ciclo de vida e execução concorrente de comportamentos.

A plataforma inclui três componentes centrais, a saber: o AMS (*Agent Management System*), que supervisiona o acesso e fornece endereços ou páginas brancas aos agentes; o DF (*Directory Facilitator*), que opera como um serviço de páginas amarelas publicando os serviços disponíveis para que outros agentes os localizem; e o ACC (*Agent Communication Channel*), responsável por toda a comunicação interna e externa à plataforma. A analogia com os sistemas de comunicação humanos é direta. O DF funciona como um diretório lexical compartilhado, e o protocolo de troca de mensagens corresponde às regras gramaticais que viabilizam o entendimento mútuo.

Aproximações e Distâncias: Sistemas Sociais e Sistemas Multiagentes

A tabela a seguir sintetiza as principais convergências e divergências entre sistemas sociais complexos e sistemas multiagentes artificiais, articulando os dois quadros teóricos apresentados nas seções anteriores.

Tabela 1

Comparativo entre Sistemas Sociais e Sistemas Multiagentes

Dimensão	Sistemas Sociais	Sistemas Multiagentes
Abordagem	Top-down: novas propriedades só emergem no coletivo; o macro explica o micro.	Bottom-up: o comportamento do sistema pode ser compreendido pela análise separadamente.
Complexidade	Naturalmente elevada; sistemas dinâmica e estruturalmente instáveis cuja ação individual desencadeia reações em cadeia.	Controlável: propriedades bem definidas, passíveis de estudo individual — embora o comportamento coletivo possa ser complexo.
Emergência	Comportamentos imprevisíveis emergem da combinação de elementos heterogêneos.	Emergência possível, mas circunscrita a situações previstas no projeto; interações são descontínuas e não lineares.
Auto-organização	Intrínseca: sistemas se adaptam a cenários complexos sem intervenção externa.	Limitada: agentes são modelados previamente pelo desenvolvedor dentro de um conjunto de situações previsíveis.
Linguagem	Natural, aberta, ambígua, histórica e culturalmente situada.	Formal, controlada, sem ambiguidade semântica (FIPA-ACL); emergência de léxico elementar é possível, mas ainda rudimentar.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Foerster (1991), Sichman et al. (1992) e Silva e Machado (2005).

A Tabela 1 acima sintetiza as aproximações e os limites da analogia entre sistemas sociais complexos e sistemas multiagentes artificiais, evidenciando que ambos compartilham propriedades relacionadas à distribuição da inteligência, à coordenação entre entidades autônomas e à emergência de comportamentos coletivos. Nos sistemas sociais, entretanto, tais processos ocorrem em contextos marcados por elevada complexidade histórica, cultural e interacional, nos quais as relações entre os indivíduos produzem efeitos imprevisíveis e continuamente reconfigurados. Nos SMAs, por sua vez, embora também exista emergência decorrente das interações entre agentes, ela permanece condicionada pelas restrições impostas pela modelagem computacional e pelos objetivos previamente definidos pelos desenvolvedores.

A comparação evidencia ainda que a principal diferença entre esses sistemas reside na natureza da linguagem e da auto-organização. Enquanto os sistemas sociais operam por meio de linguagens naturais abertas, ambíguas e semanticamente dinâmicas, os SMAs dependem de protocolos formais, como a FIPA-ACL, estruturados para minimizar ambiguidades e garantir estabilidade comunicacional. Desse modo, a auto-organização nos sistemas artificiais é limitada a cenários previstos no projeto, ao contrário dos sistemas sociais, cuja adaptabilidade decorre de processos históricos e intersubjetivos mais amplos. Ainda assim, a tabela demonstra que os SMAs constituem modelos heurísticos relevantes para investigar como comunicação, cooperação e construção de sentido podem emergir de interações distribuídas, permitindo que conceitos oriundos das Ciências Sociais, da Linguística e da Semiótica sejam operacionalizados em ambientes computacionais controlados.

Estudo de Caso: Sistemas Multiagentes para Consulta de Disciplinas

Descrição e Objetivo

O sistema desenvolvido tem por objetivo demonstrar, em escala reduzida, como processos comunicacionais entre agentes artificiais podem ser organizados a partir de protocolos formais que guardam analogias com a pragmática da linguagem humana. Trata-se de uma ferramenta para que estudantes universitários consultem informações sobre disciplinas tais como bibliografias, pré-requisitos e disciplinas relacionadas, mediada por uma arquitetura multiagente implementada na plataforma JADE com o protocolo FIPA-ACL.

O pressuposto é que as informações retornadas e integradas a partir de múltiplos agentes especializados, podem auxiliar o estudante a tomar decisões mais fundamentadas sobre sua trajetória acadêmica. Do ponto de vista linguístico-comunicacional, o sistema simula uma situação de busca de informação mediada por interlocutores distribuídos, na qual cada agente detém conhecimento parcial e precisa cooperar para produzir uma resposta satisfatória.

Arquitetura dos Agentes

A arquitetura do sistema é composta pelos seguintes agentes, cujas funções correspondem a papéis comunicacionais distintos:

- Agente Aluno: inicia a interação enviando mensagens do tipo *INFORM* ao Agente Central, solicitando informações sobre uma disciplina específica. Corresponde, na analogia comunicacional, ao enunciador que formula uma demanda.
- Agente Central - Informações Gerais: recebe a solicitação, consulta o *Directory Facilitator* (DF) para identificar qual agente especializado pode responder e coordena a troca de mensagens. Funciona como um mediador pragmático, análogo a um interlocutor que interpreta a intenção do falante e encaminha a conversa.
- Agentes Especializados - Bibliografia, Disciplinas Relacionadas, Pré-Requisitos: detentores de conhecimento parcial sobre o domínio, respondem às requisições do Agente Central com informações específicas. Correspondem, na analogia, a interlocutores com saberes especializados que contribuem para a construção coletiva do sentido.

A organização desses agentes evidencia que o funcionamento do sistema depende menos de uma lógica centralizada de processamento e mais da articulação cooperativa entre entidades com competências específicas e complementares. Cada agente atua sobre um domínio parcial de conhecimento e participa de um fluxo comunicacional regulado por protocolos formais, no qual solicitações, interpretações e respostas são continuamente negociadas. Essa dinâmica aproxima o sistema das práticas interacionais humanas, pois o significado não é produzido isoladamente por um único agente, mas emerge da coordenação entre diferentes participantes que compartilham informações para atender a uma demanda comum. Assim, a arquitetura proposta materializa, em escala computacional, princípios discutidos anteriormente no artigo, como distribuição da inteligência, pragmática comunicacional e construção coletiva do sentido em ambientes multiagentes.

Avançando com o fluxo comunicacional do sistema que é descrito em seis etapas:

1. O Agente Aluno emite uma mensagem *INFORM* ao Agente Central identificando a disciplina e o tipo de informação desejada;
2. O Agente Central consulta o DF por meio de uma mensagem *REQUEST*;
3. O DF retorna, via *INFORM*, a identidade do agente capaz de atender a solicitação;
4. O Agente Central encaminha a requisição ao agente especializado pertinente;
5. O agente especializado responde com o conteúdo solicitado; e,
6. O Agente Central consolida a resposta e a encaminha ao Agente Aluno.

Cada uma dessas etapas é registrada e visualizável por meio da ferramenta *Sniffer Agent* do JADE, que representa graficamente as trocas de mensagens em notação semelhante aos diagramas de sequência da UML. Esse encadeamento evidencia que a comunicação no sistema não ocorre de maneira aleatória, mas segundo uma organização pragmática baseada em papéis comunicacionais distribuídos e em protocolos formais de interação. Cada agente atua a partir de competências específicas e de conhecimento parcial sobre o domínio, de modo que a resposta final emerge da coordenação cooperativa entre múltiplas entidades autônomas.

Nesse sentido, o fluxo implementado reproduz, em escala computacional, princípios observados nos sistemas sociais e nas práticas linguísticas humanas, particularmente no que diz respeito à mediação comunicacional, à especialização dos interlocutores e à construção coletiva do sentido. A visualização das trocas de mensagens por meio do Sniffer Agent reforça essa dimensão analítica ao tornar observáveis processos interacionais que, na comunicação humana, frequentemente permanecem implícitos, permitindo acompanhar como intenções, solicitações e respostas são articuladas no interior da arquitetura multiagente.

O Protocolo FIPA-ACL como Gramática Comunicacional

A implementação revelou que o protocolo FIPA-ACL funciona, na prática, como uma gramática comunicacional que regula quais atos são possíveis em cada momento da interação. A performativa *INFORM* é empregada para transmitir conteúdo proposicional; a *REQUEST*, para expressar uma demanda; e o ciclo de consulta ao DF espelha, em termos computacionais, o processo pelo qual um falante recorre a seu repertório léxico e à memória social compartilhada para identificar o interlocutor mais adequado a uma determinada solicitação.

Essa observação corrobora a tese de Steels (2001) de que sistemas de comunicação artificial, mesmo quando formais e controlados, podem revelar aspectos estruturais da linguagem natural que normalmente são invisíveis justamente por estarem incorporados às práticas cotidianas. A formalização que os SMAs exigem torna explícitas as regras pragmáticas que na comunicação humana operam de forma tácita.

Resultados e Discussão

Em todas as situações de teste, o sistema demonstrou capacidade de coordenar as trocas de mensagens entre os agentes e retornar ao Agente Aluno as informações solicitadas. Do ponto de vista computacional, o sistema é funcional; do ponto de vista linguístico-comunicacional, permite observar três fenômenos de interesse:

- Endereçamento e indexicalidade: a necessidade de identificar o agente destinatário antes de enviar uma mensagem evidencia que, assim como na comunicação humana, a eficácia do ato comunicativo depende do reconhecimento mútuo entre os interlocutores, o que Peirce (2000) denominaria a dimensão indexical do signo.
- Cooperação e sentido distribuído: nenhum agente isolado detém o conhecimento completo sobre uma disciplina; o sentido emerge da cooperação entre agentes especializados, em analogia direta com a tese bakhtiniana de que o significado é sempre co-construído (Bakhtin, 1981; 1982; 2003).
- Limitações da emergência linguística: ao contrário dos experimentos de Steels (1996, 2001), o sistema não é capaz de desenvolver um léxico autônomo. Os significados são pré-definidos pelo desenvolvedor, e os agentes operam sobre metadados fixos. Isso evidencia a distância ainda existente entre os SMAs e a complexidade adaptativa da linguagem natural.

Os resultados obtidos demonstram que, mesmo operando em um ambiente formal e semanticamente controlado, os Sistemas Multiagentes são capazes de reproduzir aspectos estruturais fundamentais da comunicação social, particularmente aqueles relacionados à coordenação pragmática das interações, à distribuição do conhecimento e à construção cooperativa do sentido. Nesse contexto, a linguagem deixa de ser compreendida apenas como um mecanismo instrumental de transmissão de informações e passa a ser concebida como um processo relacional que depende de reconhecimento mútuo, negociação e articulação entre diferentes agentes comunicacionais.

Ao mesmo tempo, as limitações observadas evidenciam que a emergência linguística em ambientes artificiais permanece restrita pela rigidez dos protocolos e pela ausência de processos históricos, culturais e adaptativos mais amplos. Ainda assim, tais sistemas constituem um campo experimental relevante para investigar, em condições controladas, como signos, intenções e práticas comunicacionais podem emergir de interações distribuídas, aproximando os estudos computacionais das reflexões desenvolvidas pelas Ciências da Linguagem e pelas Ciências Sociais.

Considerações Finais

Este artigo percorreu um trajeto transdisciplinar que partiu das Ciências Sociais e da Semiótica para desembarcar na Inteligência Artificial Distribuída, propondo que os Sistemas Multiagentes constituem um campo privilegiado para investigar, de forma controlada e empiricamente observável, processos que normalmente só são acessíveis nos sistemas sociais por meio de abstrações teóricas.

A análise do sistema implementado revelou que o protocolo FIPA-ACL funciona como uma gramática comunicacional formal que torna explícitas as regras pragmáticas implícitas na linguagem natural: endereçamento, intenção, cooperação, construção coletiva do sentido. Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam os limites dos SMAs, a saber, sem mecanismos de aprendizagem autônoma e de adaptação léxico-semântica, os agentes operam sobre significados pré-definidos e não são capazes de produzir genuína emergência linguística.

Trabalhos futuros apontam para investigações que incluam a integração de técnicas de aprendizagem de máquina para anotação linguística de *corpus*, o uso de ontologias para enriquecer a base semântica dos agentes, e a exploração de jogos de linguagem como mecanismo de emergência lexical autônoma (Steels, 2001). A articulação entre a web semântica, o processamento natural de linguagem e os SMAs constitui uma fronteira de pesquisa que os Estudos de Linguagem têm muito a ganhar e a contribuir com seu aparato teórico-metodológico.

Esperamos que este trabalho contribua para ampliar o diálogo entre pesquisadores das humanidades e das ciências da computação em torno de uma questão que é, fundamentalmente, linguística: como os significados emergem das interações?

Referências

- Atkinson, B. (1998). *Developing intelligent agents for distributed systems*. McGraw-Hill.
- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (1982). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (7ª ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, Trads.). Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Christiansen, M., & Kirby, S. (2003). Language evolution: Consensus and controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(6), 300-307.
- Coulouris, G. (1998). *Distributed systems: Concepts and design*. Addison-Wesley.
- Foerster, H. von. (1991). Ethics and second-order cybernetics. In *Systèmes, éthiques: Perspectives en thérapie familiale*. ESF Éditeur.
- Hong, L., & Page, S. E. (2004). Groups of diverse problem solvers can outperform groups of high-ability problem solvers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(46), 16385-16389.
- Hübner, J. F. (2003). *Um modelo de reorganização de sistemas multiagentes* (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo.
- Maes, P. (1995). Artificial life meets entertainment: Life like autonomous agents. *Communications of the ACM*, 38(11), 108-114.
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The organisation of the living*. Reidel.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Peirce, C. S. (2000). *Semiótica* (3ª ed.). Perspectiva.
- Shoham, Y. (1993). Agent-oriented programming. *Artificial Intelligence*, 60(1), 51-92.
- Sichman, J. S., Demazeau, Y., & Boissier, O. (1992). How can knowledge-based systems be called agents? In *Proceedings of the Simpósio Brasileiro de Inteligência Artificial* (pp. 173-185). PUC-Rio.
- Silva, P. E. D., & Machado, G. R. F. (2005). *Sistema para recomendação de pacotes turísticos* (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Luterana do Brasil.
- Sowa, J. F. (1984). *Conceptual structures: Information processing in mind and machine*. Addison-Wesley.
- Steels, L. (1996). Perceptually grounded meaning creation. In *Proceedings of the International Conference on Multi-Agent Systems* (pp. 338-344). AAAI Press.
- Steels, L. (2001). Language games for autonomous robots. *IEEE Intelligent Systems*, 16(5), 16-22.
- Wiener, N. (1970). *Cibernética: Ou controle e comunicação no animal e na máquina*. Polígono.
- Wooldridge, M. (1999). Agent-oriented software engineering. In *Proceedings of the 12th International Conference on Industrial and Engineering Applications of Artificial Intelligence* (pp. 4-10).



T

Racialização e Negritude em The Weeknd e Kendrick Lamar

Racialization and Blackness in The Weeknd and Kendrick Lamar

Luis Otávio Vilela da Cruz

Mestrado em Produção de Conteúdo Multiplataforma, Universidade Federal de São Carlos Estagiário, Escola Superior do Ministério Público do Estado, São Paulo, SP, Brasil

 luisvilelajuridico@outlook.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8416-1319>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Cruz, L. O. V. (2026). Racialização e Negritude em The Weeknd e Kendrick Lamar. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 117-135. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3074>

R

RESUMO

Este artigo analisa comparativamente representações discursivas do racismo e da negritude em canções e videoclipes de The Weeknd e Kendrick Lamar. Parte-se do problema de como esses artistas constroem, em materialidades verbo-sonoro-visuais, sentidos sobre sujeito negro, memória, violência, ascensão social e visibilidade midiática. O objetivo é compreender de que modo suas obras elaboram respostas distintas, porém complementares, à racialização na música popular contemporânea. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, ancorada na Análise de Discurso de filiação francesa, em diálogo com os Estudos Culturais e com a abordagem multimodal. O corpus central é composto pelos feats “Sidewalks” e “Pray for Me”, articulados a faixas e objetos audiovisuais de Starboy, DAMN. e Black Panther: The Album. Os resultados indicam que The Weeknd tende a inscrever a negritude por ambivalência, atmosfera e visualidade, enquanto Kendrick Lamar a constrói de modo mais frontal, genealógico e confrontacional. Conclui-se que, nesse corpus, o racismo não aparece apenas como tema, mas como estrutura de inteligibilidade que atravessa subjetividade, fama e circulação cultural.



Palavras-chave: Análise de Discurso, Racialização, Música Popular, Negritude.

A

ABSTRACT

This article comparatively analyzes discursive representations of racism and Blackness in songs and music videos by The Weeknd and Kendrick Lamar. It starts from the question of how these artists construct meanings about the Black subject, memory, violence, social mobility, and media visibility through verbal, sonic, and visual materialities. The objective is to understand how their works elaborate distinct yet complementary responses to racialization in contemporary popular music. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical, and documentary study grounded in French Discourse Analysis, in dialogue with Cultural Studies and multimodal analysis. The central corpus consists of the collaborations “Sidewalks” and “Pray for Me”, articulated with songs and audiovisual objects from Starboy, DAMN., and Black Panther: The Album. The findings indicate that The Weeknd tends to inscribe Blackness through ambivalence, atmosphere, and visuality, whereas Kendrick Lamar constructs it in a more direct, genealogical, and confrontational manner. The study concludes that, in this corpus, racism appears not only as a theme but as a structure of intelligibility that shapes subjectivity, fame, and cultural circulation.



Keywords: Discourse Analysis, Racialization, Popular Music, Blackness.

Introdução

A música popular contemporânea constitui um espaço privilegiado de produção e circulação de sentidos sobre identidade, poder e pertencimento. No caso de artistas negros que atuam em circuitos globais da cultura midiática, a canção e o videoclipe não funcionam apenas como produtos de entretenimento, mas como materialidades nas quais se organizam disputas simbólicas em torno de raça, corpo, desejo, violência e reconhecimento. Nessa direção, Machin (2010) demonstra que a música popular produz significado por meio da articulação entre palavra, som e visualidade, o que torna metodologicamente insuficiente uma leitura restrita à letra da canção. É nesse quadro que se justifica a escolha de The Weeknd e Kendrick Lamar como objetos de análise: ambos ocupam posição central na música negra estadunidense e, ainda, global contemporânea, mas mobilizam regimes de representação distintos para figurar a experiência negra em contextos de forte racialização social.

Figura 1

The Weeknd e Kendrick Lamar em apresentação ao vivo



Fonte: PAPELPOP. Kendrick Lamar e The Weeknd gravaram música juntos para “Pantera Negra”

O ponto de partida teórico deste estudo consiste em compreender o racismo não como evento isolado nem como desvio moral excepcional, mas como princípio de organização social. Como formula Almeida, “o racismo é sempre estrutural” (Almeida, 2019, p. 17), isto é, ele integra a própria dinâmica de produção das desigualdades e das hierarquias sociais. Em outra chave, mas de modo convergente, Kilomba (2019) mostra que o racismo cotidiano opera na repetição de experiências, imagens e interpelações que atingem sujeitos negros de forma contínua, produzindo efeitos sociais e psíquicos duradouros. Essa dupla perspectiva é decisiva para a presente pesquisa, porque permite deslocar a análise para além da busca por enunciados explicitamente racistas, contemplando também silenciamentos, enquadramentos, ambiguidades e formas de visibilidade pelas quais a negritude é significada na cultura pop.

Delimita-se, portanto, o tema deste artigo à análise comparativa das representações discursivas do racismo e da negritude em um corpus selecionado de canções e videoclipes de The Weeknd e Kendrick Lamar. Não se pretende examinar a totalidade das discografias dos artistas, tampouco reconstruir suas trajetórias biográficas de modo exaustivo ou investigar a recepção do público. O foco recai, de modo preciso, sobre os modos pelos quais letras, performances vocais, imagens e composições audiovisuais

produzem sentidos sobre o sujeito negro, especialmente em torno de quatro eixos: racialização do corpo, violência, mobilidade social e regimes de visibilidade. Em razão desse recorte, a questão central da pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: como The Weeknd e Kendrick Lamar constroem, em materialidades verbo-sonoro-visuais, diferentes sentidos sobre racismo e negritude na cultura midiática contemporânea?

A comparação entre esses artistas mostra-se pertinente porque a fortuna crítica disponível já sugere ênfases distintas em suas obras. No caso de Kendrick Lamar, estudos recentes indicam que sua produção tem sido lida como um espaço de elaboração de tensões ligadas a raça, religião, política e experiência negra nos Estados Unidos (Driscoll, Miller & Pinn, 2020; Cantres, 2021). Já no caso de The Weeknd, a bibliografia destaca o modo como sua obra tensiona representações de masculinidade no interior do *alternative R&B*, frequentemente articulando erotização, excesso, vulnerabilidade e violência (Dhaenens & De Ridder, 2015). O interesse deste artigo, contudo, não está em opor um artista supostamente “mais político” a outro “mais estético”, mas em examinar como formas distintas de enunciação negra elaboram respostas diferentes a um mesmo horizonte social de racialização.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o trabalho filia-se à Análise de Discurso de tradição francesa, em diálogo com a análise multimodal da música popular. Tal escolha se justifica porque esse campo permite compreender o sentido como efeito histórico e ideológico, e não como conteúdo transparente depositado no texto. Nessa perspectiva, Orlandi afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (Orlandi, 2002, p. 32), formulação decisiva para pensar que o dizer artístico não é neutro nem exterior às disputas sociais que o atravessam. De modo complementar, a noção de formação discursiva será relevante para este estudo, pois, como sintetiza Pêcheux, ela “determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 2009, p. 147) em dada conjuntura histórica. Assim, a análise proposta buscará observar de que maneira os sentidos sobre racismo e negritude emergem das condições de produção dos enunciados, da memória discursiva que os sustenta e da articulação entre letra, sonoridade, imagem e performance.

Com base nesse enquadramento, o objetivo geral do artigo é analisar comparativamente como The Weeknd e Kendrick Lamar constroem discursivamente representações do racismo e da negritude em um corpus delimitado de canções e videoclipes. Especificamente, pretende-se identificar regularidades e deslocamentos nos modos de representar o corpo negro, a violência, a ascensão social e a visibilidade midiática; descrever os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre dimensões verbais, sonoras e visuais; e discutir como tais materialidades reinscrevem, tensionam ou deslocam memórias discursivas sobre a experiência negra. Desse modo, o artigo se insere no campo dos Estudos de Linguagem ao tomar a música popular como prática discursiva complexa, na qual o racismo aparece não apenas como tema, mas como estrutura de sentido a ser criticamente interrogada.

Fundamentação Teórica

O presente artigo adota como eixo principal a Análise de Discurso (AD) de filiação francesa, em diálogo com os Estudos Culturais, com a sociologia crítica da raça e com a análise multimodal da música popular (Orlandi, 2020; Hall, 1997; Machin, 2010; Kress & van Leeuwen, 2021; Iedema, 2003). Essa escolha decorre da natureza do corpus: letras, performances, videoclipes e imagens públicas de The Weeknd e Kendrick Lamar não produzem sentido apenas pelo conteúdo verbal, mas pela articulação entre voz, arranjo, corpo, visualidade, circulação midiática e memória cultural (Machin, 2010; Iedema, 2003). Em termos analíticos, isso impede tanto uma leitura exclusivamente formalista da canção quanto uma abordagem puramente sociológica, desligada da materialidade significativa. A

vertente aqui adotada parte do pressuposto de que o sentido é histórico, ideológico e relacional; por isso, raça, negritude, violência, desejo e reconhecimento não aparecem como essências, mas como efeitos discursivos produzidos em condições sociais determinadas (Orlandi, 2020; Hall, 2003). A AD oferece a base para pensar formações discursivas, memória e posições de sujeito; os Estudos Culturais permitem compreender representação, mídia e disputa simbólica; e a análise multimodal torna visível a composição conjunta de palavra, som e imagem na música popular contemporânea (Orlandi, 2020; Hall, 1997; Machin, 2010; Kress & van Leeuwen, 2021). Como formula Orlandi, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (Orlandi, 2002, p. 31).

No plano conceitual, a categoria raça não é tomada como dado biológico, mas como construção histórica e política (Omi & Winant, 2014; Almeida, 2019). A formulação de racialização é decisiva porque desloca a discussão da identidade fixa para os processos pelos quais certos corpos são lidos, classificados, hierarquizados e governados. Nessa direção, Omi e Winant entendem a raça como uma formação sócio-histórica produzida por conflitos, instituições e práticas de significação, e não como atributo natural (Omi & Winant, 2014). Em diálogo com essa perspectiva, Silvio Almeida recoloca o problema em chave estrutural ao sustentar que o racismo não se reduz ao preconceito individual, pois integra a própria organização social. Assim, para este artigo, racialização designa o conjunto de operações discursivas, estéticas e institucionais que tornam o sujeito negro visível sob determinados enquadramentos: perigoso, desejável, exótico, genial, consumível, ameaçador ou politicamente legível. Tal definição é especialmente útil para a análise de artistas negros inseridos em circuitos globais da indústria fonográfica, nos quais reconhecimento e estereotipação frequentemente avançam juntos. Em síntese, como escreve Almeida, “a tese central é a de que o racismo é sempre estrutural” (Almeida, 2019, p. 21).

Esse enquadramento exige aproximar os estudos de raça de uma leitura histórico-antropológica da modernidade (Fanon, 2020; Mbembe, 2018; Kilomba, 2019). Fanon mostrou que o racismo colonial não opera apenas por exclusão material, mas pela introjeção de imagens e lugares de fala que moldam a subjetividade negra. Já Mbembe, ao discutir a “razão negra”, evidencia que o “negro” foi historicamente produzido como categoria central de diferenciação, exploração e administração da alteridade moderna. Kilomba, por sua vez, recoloca a experiência do racismo cotidiano no centro da teoria ao demonstrar como a repetição de gestos, olhares e discursos reinscreve o sujeito negro na posição de Outro. Essas contribuições são fundamentais para este trabalho porque permitem compreender que, na música popular e no audiovisual, a negritude não é apenas celebrada ou representada: ela é também permanentemente negociada, recodificada e tensionada por memórias coloniais que sobrevivem na cultura contemporânea. Em termos analíticos, isso significa que a representação de artistas negros deve ser lida não só como expressão de identidade, mas como cena de disputa entre agência estética e estruturas históricas de racialização.

A noção de representação ocupa, portanto, lugar central neste referencial (Hall, 1997; Hall, 2003; hooks, 1992). Em Stuart Hall, representação não é mero espelhamento do real, mas processo por meio do qual a cultura organiza significados, classifica diferenças e estabiliza temporariamente inteligibilidades (Hall, 1997). A música popular, os videocliques e os sistemas de celebridade participam ativamente desse processo, pois oferecem repertórios imagéticos e sonoros pelos quais raça, gênero e classe podem ser naturalizados ou contestados. bell hooks radicaliza esse debate ao insistir que a representação da negritude precisa ser lida em chave política: o olhar sobre corpos negros nunca é inocente, porque se inscreve em histórias de dominação visual, desejo e negação (hooks, 1992). Para este estudo, isso implica tratar The Weeknd e Kendrick Lamar não apenas como indivíduos ou autores, mas como figuras de representação, isto é, como posições discursivas em torno das quais se condensam

debates sobre masculinidade negra, consumo, trauma, violência, prazer, religiosidade, ascensão social e crítica racial.

Do ponto de vista historiográfico, a música negra moderna pode ser compreendida como arquivo privilegiado da diáspora atlântica (Gilroy, 1993; Hall, 2003). Em Gilroy, a cultura do Atlântico Negro rompe fronteiras nacionais e permite pensar a música como meio de transmissão de memória, sofrimento, invenção estética e imaginação política entre África, Américas, Caribe e Europa. Essa perspectiva é decisiva para evitar leituras nacionalistas estreitas do corpus. Ainda que Kendrick Lamar e The Weeknd ocupem posições distintas no mercado norte-americano e canadense, suas obras podem ser entendidas como desdobramentos contemporâneos de uma longa tradição transatlântica de formas negras de expressão: spirituals, blues, jazz, soul, funk, R&B, reggae e hip-hop (Gilroy, 1993). A música negra, nesse sentido, não comparece apenas como estilo; ela funciona como tecnologia histórica de sobrevivência, elaboração do trauma e construção de coletividade. Situar os artistas nesse arco mais amplo impede que o debate sobre racismo se restrinja à denúncia episódica e recoloca o corpus no interior de uma história longa de circulação, hibridismo e resistência cultural.

É nesse ponto que a historiografia da música popular se encontra com a antropologia da performance e com a sociologia da cultura (Frith, 1996; Machin, 2010). Simon Frith observa que a música popular não deve ser pensada somente como objeto estético, mas como prática social por meio da qual sujeitos constroem identidades, afetos e formas de pertencimento (Frith, 1996). David Machin, por sua vez, reforça que os significados da música popular não estão apenas nas canções, mas também em capas, vozes, subculturas, paisagens sonoras e videoclipes (Machin, 2010). Essa dupla contribuição permite deslocar o foco da “mensagem” explícita para a forma como determinados efeitos de sentido se produzem. Em outras palavras, o racismo pode ser tematizado por uma letra, mas também pode ser sugerido pelo enquadramento do corpo negro, pelo tom performático da voz, pela encenação da riqueza, pela estética da ferida, pela dramaturgia da violência ou pela distribuição diferencial de vulnerabilidade e glamour. Para um corpus como o deste trabalho, que envolve música e imagem, essa perspectiva é metodologicamente incontornável.

A discussão sobre indústria cultural permanece importante, desde que não seja mobilizada de forma mecânica (Adorno & Horkheimer, 2002; Hall, 2003). A crítica de Adorno e Horkheimer continua útil para pensar a padronização, a mercantilização da cultura e a tendência ao nivelamento produzida pela racionalidade instrumental. Entretanto, uma abordagem exclusivamente frankfurtiana seria insuficiente para analisar a música negra contemporânea, porque corre o risco de reduzir a cultura popular a pura integração sistêmica. O problema do presente artigo não é escolher entre cooptação e autenticidade, mas examinar como práticas negras de criação circulam dentro da indústria e, ao mesmo tempo, a excedem, a tensionam e a reescrevem. A música popular negra, sobretudo no século XX e no XXI, mostra precisamente essa ambiguidade: é mercadoria global e também arquivo de memória, espetáculo e denúncia, consumo e elaboração crítica. Nesse ponto, a formulação de Hall é particularmente útil: “a cultura popular negra é um espaço contraditório” (Hall, 2003, p. 341). Por isso, a noção de indústria cultural será aqui usada como ferramenta para pensar os condicionamentos do mercado, mas sempre em articulação com autores que reconhecem agência, conflito e contradição nas culturas populares negras.

Nesse horizonte, o hip-hop e o R&B contemporâneo aparecem como espaços particularmente férteis para a observação de disputas raciais (Rose, 1994; Dhaenens & De Ridder, 2015). Tricia Rose mostrou, já nos anos 1990, que o rap não poderia ser reduzido nem a patologia moral nem a mera mercadoria, pois articula tecnologia, oralidade, política racial e conflitos de gênero em uma forma cultural complexa (Rose, 1994). Essa formulação segue produtiva porque permite compreender

Kendrick Lamar e, em parte, também o cantor Tyler, the Creator dentro de uma tradição em que linguagem, ritmo e persona pública operam como crítica e reinvenção da experiência negra. Ao mesmo tempo, os deslocamentos do R&B em direção ao chamado *alternative R&B* tornam visível outro problema: o de como masculinidades negras, erotização, vulnerabilidade e excesso passam a ser organizados por novas gramáticas de imagem e som. Os estudos de Dhaenens e De Ridder (2015) sobre Frank Ocean e The Weeknd são úteis nesse ponto porque mostram que a representação masculina nesse campo não é homogênea, ainda que continue atravessada por tensões com a masculinidade hegemônica.

A posição de Kendrick Lamar neste referencial é a de um artista cuja obra permite observar a inscrição mais explícita da raça, da memória histórica e da violência estrutural em formas poéticas e audiovisuais de grande circulação (Driscoll, Miller & Pinn, 2020; Cantres, 2021). A fortuna crítica dedicada ao rapper tem destacado a densidade política de seu trabalho, a centralidade de Compton como paisagem histórica e simbólica e a elaboração de tensões entre espiritualidade, sobrevivência, mobilidade social e experiência negra diaspórica. Essa leitura é importante para o presente artigo porque oferece um polo analítico em que o racismo comparece de forma mais frontal, seja por denúncia, rememoração ou autoinscrição do sujeito negro em uma genealogia coletiva. Kendrick, nesse sentido, não interessa apenas como “rapper engajado”, mas como operador de memória discursiva: sua obra reativa arquivos de violência, deslocamento e resistência que atravessam a modernidade negra.

Já The Weeknd ocupa, neste quadro, uma posição diferente e igualmente relevante (Hansen, 2019; Dhaenens & De Ridder, 2015). Seu trabalho permite observar como a negritude pode ser encenada em um regime estético marcado por ambivalência, erotização, excesso, melancolia e violência audiovisual. Em vez de partir de um discurso frontal de denúncia, sua produção frequentemente dramatiza corpos em queda, subjetividades feridas e circuitos de prazer, consumo e autodestruição. Isso não significa ausência de raça, mas outra forma de inscrição do sujeito negro na cultura pop: menos diretamente declarativa, mais fortemente mediada por visualidade, atmosfera e performance. Os estudos de Hansen sobre a estetização audiovisual da violência em The Weeknd, bem como a análise de Dhaenens e De Ridder sobre masculinidades no *alternative R&B*, ajudam a mostrar que sua obra pode ser lida como espaço de negociação identitária, e não apenas como espetáculo vazio. Para este artigo, esse deslocamento é central, pois torna possível comparar duas formas distintas de enunciação negra sem hierarquizar-las de antemão.

A inserção de Michael Jackson, Tyler, the Creator e outros artistas negros nesse bloco teórico tem função historiográfica e comparativa (Chin, 2011; Raphael, 2013; Marques, 2022; Souza Marques, 2026). Michael Jackson representa um momento-chave da superexposição global do corpo negro na cultura pop: sua trajetória evidencia que a consagração planetária de um artista negro não elimina as tensões raciais, mas frequentemente as desloca para o campo da visualidade, da respeitabilidade, da estranheza e da leitura pública do corpo. Tyler, the Creator, por sua vez, é sintomático de outro movimento: o embaralhamento contemporâneo de fronteiras genéricas, a autoconstrução performática de personagens e a recusa de categorias musicais rigidamente racializadas. Entre Jackson, Tyler, Kendrick e The Weeknd, desenha-se um arco útil para este artigo: da estrela negra global inscrita na lógica do espetáculo televisivo à persona hip-hop e R&B que disputa hoje o sentido de autenticidade, vulnerabilidade, experimentalismo e legibilidade racial em ecossistemas digitais e audiovisuais muito mais fragmentados. A comparação não visa nivelar trajetórias heterogêneas, mas demonstrar que a relação entre negritude e indústria cultural se reorganiza historicamente sem perder seu núcleo conflitivo.

Em termos metodológicos, essa discussão converge para uma concepção multimodal de discurso (Kress & van Leeuwen, 2021; Iedema, 2003). Kress e van Leeuwen, assim como Iedema, permitem compreender que imagens, sons, enquadramentos, gestos e arranjos semióticos não são acessórios do texto verbal, mas modos próprios de significação. Isso é particularmente importante para a análise de videocliques e performances públicas, nos quais a racialização pode se materializar por cor, luz, montagem, figurino, espacialização, postura corporal e relação entre câmera e rosto. Assim, a AD de orientação francesa será aqui ampliada por um instrumental multimodal, de modo que a interpretação não se restrinja ao léxico das letras. A questão analítica não será apenas “o que a canção diz sobre o racismo”, mas como ela o faz sensível, visível e audível, e de que maneira seus regimes de representação dialogam com memórias históricas da negritude na cultura popular. A esse respeito, a noção de formação discursiva permanece decisiva, pois ela “determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 2009, p. 147).

Diante desse conjunto, a vertente adotada pelo artigo pode ser definida, com precisão, como uma análise discursivo-cultural multimodal da racialização na música popular negra contemporânea. Trata-se de uma abordagem que: a) compreende raça e racismo como construções histórico-estruturais (Omi & Winant, 2014; Almeida, 2019); b) lê a música popular como prática social, estética e midiática (Frith, 1996; Machin, 2010); c) considera a representação como arena de disputa (Hall, 1997; hooks, 1992); d) reconhece a indústria cultural como espaço de condicionamento, mas não de determinação absoluta (Adorno & Horkheimer, 2002; Hall, 2003); e) toma letra, som, imagem e performance como materialidades integradas (Kress & van Leeuwen, 2021; Iedema, 2003). Com essa base, torna-se possível analisar The Weeknd e Kendrick Lamar sem cair nem em um sociologismo abstrato nem em uma leitura puramente impressionista da obra. O interesse central passa a ser a descrição dos mecanismos pelos quais a negritude é figurada, tensionada e renegociada no interior da cultura pop global. Nessa chave, o racismo deixa de ser apenas “tema” do corpus e passa a ser entendido como estrutura de inteligibilidade que atravessa os modos de ver, ouvir e interpretar artistas negros em circulação transnacional.

Categorias Analíticas

Para este artigo, o corpus será organizado em dois níveis. O núcleo central será composto pelas faixas em colaboração, entendidas aqui como cenas de coenunciação: “*Sidewalks*”, de *Starboy* (2016), com participação de Kendrick Lamar, e “*Pray for Me*”, de *Black Panther: The Album* (2018), assinada por The Weeknd e Kendrick Lamar. Em torno desse núcleo, os álbuns *Starboy* (2016), *DAMN.* (2017) e *Black Panther: The Album* (2018) funcionarão como corpus complementar, isto é, como moldura discursiva, estética e mercadológica para compreender a posição desses feats na trajetória dos artistas e na circulação da música negra contemporânea. O recorte temporal, portanto, situa-se entre 2016 e 2018, quando esses trabalhos foram lançados e passaram a dialogar entre si no interior do pop, do hip-hop e da indústria do entretenimento.

A primeira categoria será a enunciação, com atenção à distribuição das vozes, ao modo como cada artista entra no texto e ao tipo de cena discursiva produzido pela colaboração. Nos feats, interessa observar não só *quem fala*, mas *como fala com o outro*, em que lugar se inscreve e que tipo de pacto simbólico estabelece. Essa categoria se articula à posição de sujeito, entendida, na AD, como lugar historicamente determinado a partir do qual o sujeito pode dizer e significar (Orlandi, 2020; Pêcheux, 2009). Em seguida, mobiliza-se o ethos discursivo, especialmente no sentido dado por Maingueneau (2015), para descrever a imagem de si construída nas letras e nas performances: em Kendrick Lamar,

tende a emergir um ethos de denúncia, sobrevivência e vigilância; em The Weeknd, um ethos mais ambivalente, ligado a excesso, ascensão, vulnerabilidade e dramatização do sucesso.

A terceira categoria será a memória discursiva/interdiscurso, decisiva para mostrar como os enunciados atualizam dizeres anteriores sobre raça, cidade, violência, masculinidade negra, celebridade e mobilidade social. Nessa chave, a análise perguntará que memórias do sujeito negro urbano são reativadas em “*Sidewalks*”, que repertórios de heroísmo, sacrifício e vigilância atravessam “*Pray for Me*” e como *DAMN.* e *Starboy* reconfiguram tais cadeias de sentido em registros distintos. A quarta categoria será o silenciamento, não apenas como ausência, mas como operação que limita, desloca ou apaga certos sentidos possíveis; ela será produtiva para examinar onde a raça aparece explicitamente e onde ela opera por sugestão, imagem ou atmosfera. Por fim, a categoria de resistência permitirá avaliar em que medida esses textos reinscrevem, negociam ou tensionam regimes dominantes de representação da negritude no interior da indústria cultural e do mainstream (Hall, 1997; Orlandi, 2007; Rose, 1994; Nielson, 2012).

Essas categorias serão lidas de modo integrado a uma quinta dimensão, a multimodalidade, porque, no caso da música popular, o sentido não se esgota na letra: ele se produz também por timbre, alternância vocal, batida, arranjo, capa, curta-metragem, videoclipe e performance. Assim, o feat deixa de ser apenas dado industrial ou mercadológico e passa a ser tratado como forma específica de organização discursiva, na qual duas personas negras negociam visibilidade, autoridade e memória em um mesmo espaço textual e sonoro (Machin, 2010; Iedema, 2003; Kress & van Leeuwen, 2021).

Procedimentos Metodológicos

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, bibliográfica e documental, ancorada na Análise de Discurso de filiação francesa e em diálogo com estudos de música popular e análise multimodal. O corpus principal será composto por seis letras: “*Sidewalks*”, “*Starboy*” e “*Reminder*”, de The Weeknd; “*DNA.*” e “*HUMBLE.*”, de Kendrick Lamar; e “*Pray for Me*”, de The Weeknd e Kendrick Lamar. A escolha obedece a três critérios: a) presença de colaboração direta entre os artistas, tomada como eixo central do artigo; b) recorrência de temas como ascensão social, vigilância, violência, estigma, fama e identidade negra; c) relevância dos álbuns *Starboy*, *DAMN.* e *Black Panther: The Album* como contextos de circulação e estabilização dos sentidos. Como corpus complementar, serão considerados os álbuns em sua totalidade, sobretudo sua ordem de faixas, artes, créditos e enquadramento mercadológico.

Quanto aos materiais audiovisuais, serão examinados cinco objetos oficiais, quando disponíveis: os videoclipes de “*Starboy*”, “*Reminder*”, “*DNA.*” e “*HUMBLE.*”, além do curta *Mania*, no qual “*Sidewalks*” é incorporada. “*Pray for Me*” será analisada prioritariamente pela letra, pelo áudio oficial e por sua inserção no projeto curatorial de *Black Panther: The Album*. O procedimento analítico ocorrerá em quatro movimentos: primeiro, descrição das condições de produção e circulação de cada faixa; segundo, leitura discursiva das letras, com foco nas categorias definidas; terceiro, análise multimodal dos materiais visuais e sonoros; quarto, comparação transversal entre os dois feats centrais e as faixas complementares, a fim de verificar regularidades, deslocamentos e tensões. O objetivo não é abarcar exaustivamente as discografias, mas construir um recorte controlado e comparável, capaz de mostrar como a colaboração entre The Weeknd e Kendrick Lamar reorganiza sentidos de raça, sucesso, perigo e pertencimento na música negra contemporânea (Wodak; Meyer, 2016; Machin, 2010).

Análise do Corpus

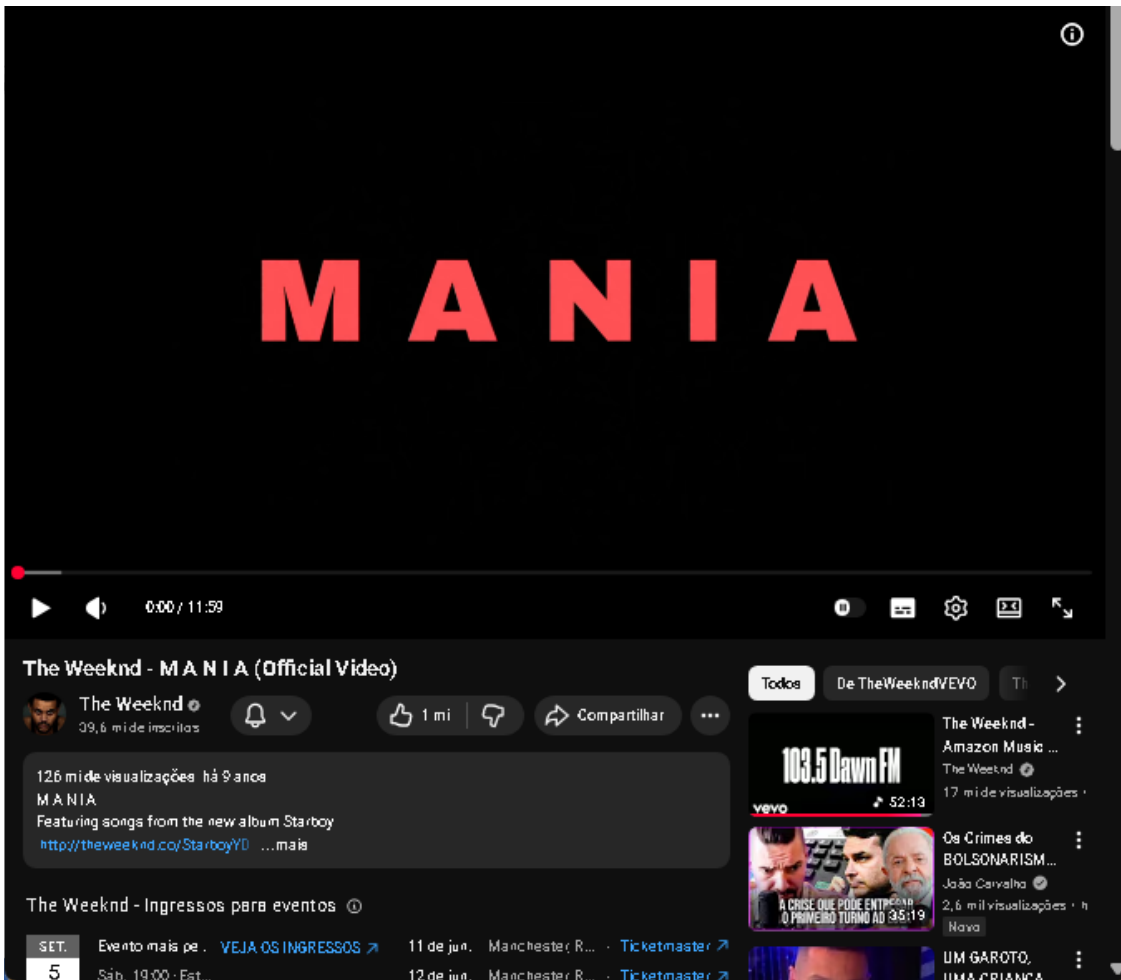
A análise do corpus parte de um núcleo central constituído pelos feats “*Sidewalks*” (The Weeknd & Lamar, 2016) e “*Pray for Me*” (The Weeknd & Lamar, 2018), entendidos como cenas privilegiadas de coenunciação, e de um corpus complementar formado pelos álbuns *Starboy* (The Weeknd, 2016), *DAMN.* (Lamar, 2017) e *Black Panther: The Album* (Lamar, 2018). Esse desenho permite observar, de um lado, como a colaboração reorganiza vozes, ethos e posições de sujeito; de outro, como cada feat só adquire espessura plena quando relido à luz do horizonte semântico mais amplo em que se insere. Em termos discursivos, não se está diante de simples participações ocasionais, mas de pontos de condensação nos quais memória social, mercado musical e autorrepresentação negra se cruzam. O recorte entre 2016 e 2018 também é significativo porque concentra a passagem de The Weeknd a um pop de escala maximalista e a consolidação de Kendrick Lamar como figura central do rap político e esteticamente ambicioso de grande circulação (Dhaenens & De Ridder, 2015; Cantres, 2021).

Em “*Sidewalks*” (The Weeknd & Lamar, 2016), a categoria decisiva é a da memória discursiva. A faixa articula ascensão e cicatriz: o sujeito enuncia a própria elevação sem apagar a inscrição urbana e marginal que o constituiu. A rua não aparece como cenário neutro, mas como instância produtora do eu, isto é, como espaço que antecede e autoriza a fala. O efeito de sentido central deriva justamente dessa tensão: o sucesso não dissolve a marca da precariedade; ao contrário, a reinscreve como prova de autenticidade. Essa operação é condensada no verso “*Sidewalks saved my life*” (The Weeknd & Lamar, 2016, tradução nossa: “as calçadas salvaram minha vida”), que pode ser lido em chave biográfica e discursiva à luz do período em que Abel Tesfaye deixou a casa da mãe aos 17 anos, viveu em condição de desabrigo em Toronto e associou a região da Queen Street a uma experiência simultânea de precariedade, liberdade e formação sensível; por isso, o refrão não apenas rememora a rua como cenário, mas a reinscreve como espaço de sobrevivência, socialização e constituição do sujeito artístico (Friedman, 2017; Harris, 2023).

Quando Kendrick Lamar entra em “*Sidewalks*”, a faixa ganha outra espessura. A colaboração não quebra o eixo enunciativo de The Weeknd; ao contrário, amplia-o. Se Weeknd organiza a canção a partir da rua como espaço de formação, Kendrick acrescenta densidade histórica, imagética e rítmica a esse percurso. Seu verso desloca a narrativa de uma memória mais íntima de origem para um campo coletivo de violência, exposição e autolegitimação negra urbana, de modo que a experiência da ascensão deixa de soar apenas individual e passa a carregar uma memória social mais ampla. Não por acaso, o próprio The Weeknd afirmou, ao comentar a gravação, que Lamar é “um gênio” e que sua participação não foi um verso qualquer, mas “algo especial de verdade”, isto é, algo efetivamente singular na composição (The Weeknd, 2016, on-line). Esse acréscimo importa porque Kendrick não aparece apenas como convidado de prestígio: ele reorganiza a escuta da música, trazendo para dentro de *Starboy* uma cadência mais tensa, um imaginário mais áspero e uma presença verbal que reforça o vínculo entre fama, rua e sobrevivência. O curta *M A N I A* (The Weeknd, 2016), que incorpora “*Sidewalks*” ao universo visual do álbum, intensifica ainda mais esse campo de sentidos ao articular condução noturna, erotização, violência e deriva subjetiva, fazendo com que a canção deixe de funcionar apenas como lembrança da origem e passe a operar como peça de uma estética mais ampla de desorientação, risco e excesso (Hansen, 2019). Assim, a memória da rua, longe de ser neutralizada pelo estelato, permanece ativa como princípio de leitura do sujeito e de sua trajetória.

Essa dinâmica pode ser visualmente encaminhada para a Figura 2, referente ao curta que integra o universo estético de *Starboy* e incorpora a faixa “*Sidewalks*”. O vídeo oficial está disponível no canal de The Weeknd no YouTube.

Figura 2

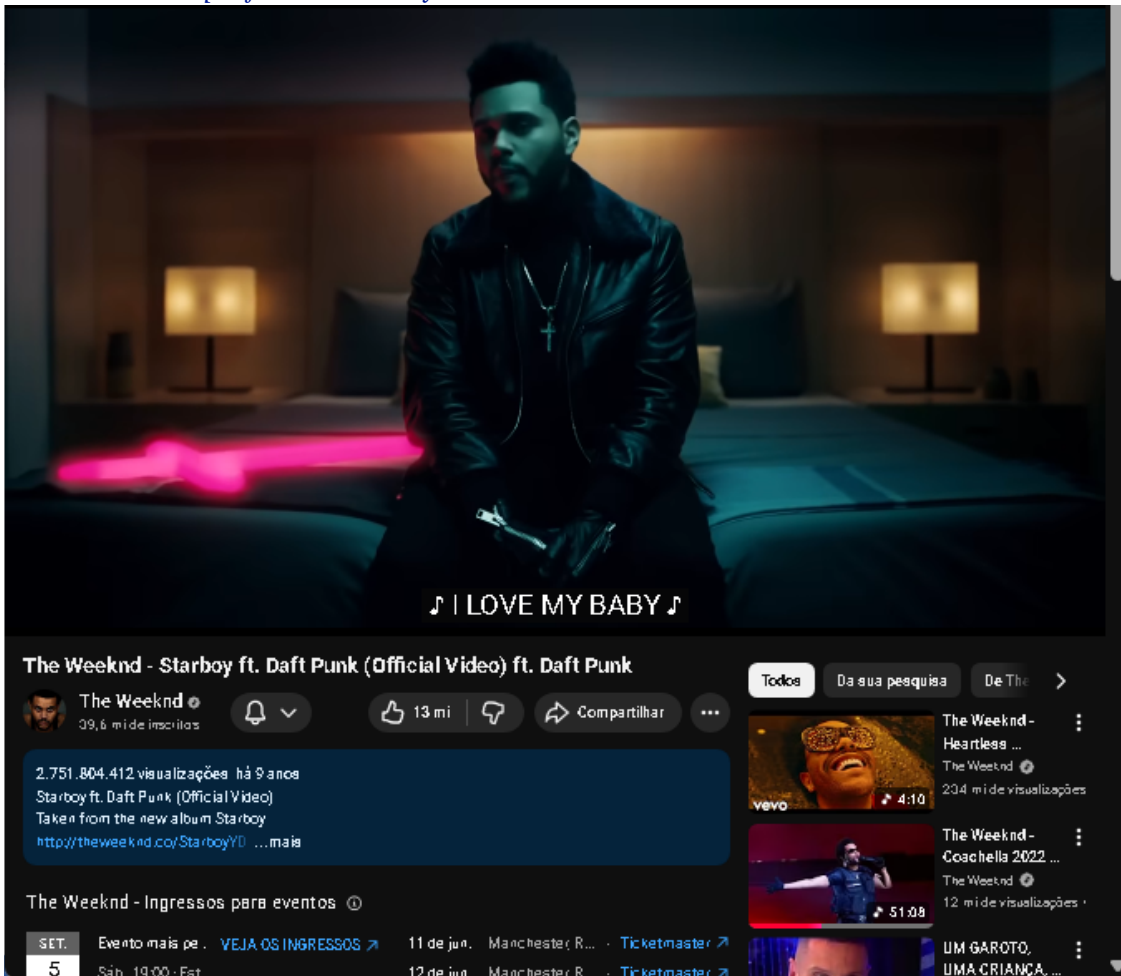
Frame do curta *M A N I A*

Fonte: THE WEEKND. *M A N I A* (Official Video).

No entorno de “*Sidewalks*”, a faixa-título “*Starboy*” (The Weeknd, 2016) ajuda a fixar o ethos a partir do qual The Weeknd chega à colaboração. Liricamente, observa-se a construção de um eu que transforma fama, consumo e ameaça em signos de superioridade. Não se trata apenas de ostentação: o discurso do estrelato é elaborado como ruptura programática com um passado já insuficiente, como sugere o enunciado “*switch up my style*” (The Weeknd, 2016, tradução nossa: “mudo meu estilo”). Essa mesma operação é radicalizada no videoclipe oficial “*Starboy*” (The Weeknd, 2016), no qual a eliminação física da persona anterior, o corte do cabelo icônico e a destruição de troféus e imagens do passado materializam uma política de autoinvenção.

Figura 3

Frame do videoclipe oficial de “Starboy”



Fonte: THE WEEKND. *The Weeknd - Starboy ft. Daft Punk (Official Video) ft. Daft Punk*.

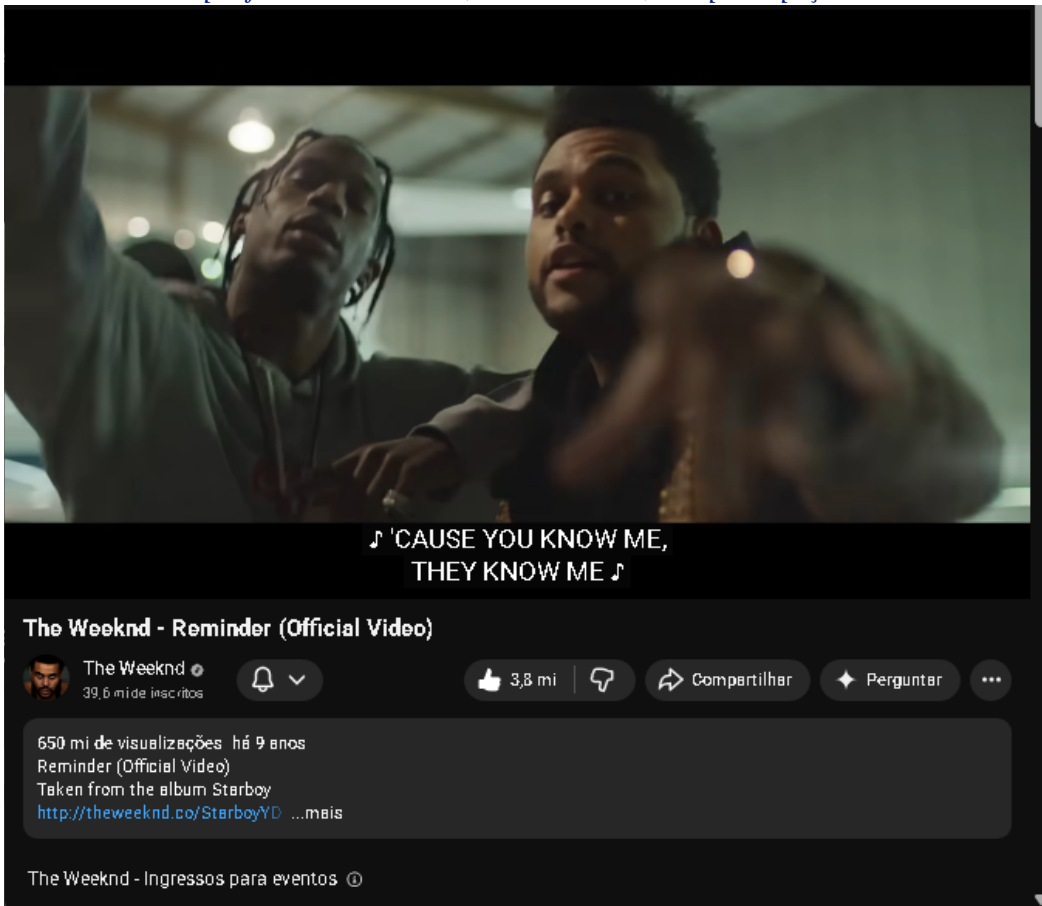
A cena não equivale a um simples gesto promocional; ela encena discursivamente que o sujeito negro no mainstream não apenas ascende, mas precisa matar uma versão anterior de si para continuar circulando. O vídeo, portanto, converte a mudança estética em ato de enunciação: a nova voz só emerge pela dramatização da morte simbólica da voz anterior. Nessa chave, “*Starboy*” fornece a moldura para ler “*Sidewalks*”: a rua e a dor não desaparecem, mas são recodificadas por um regime de celebridade agressivo, tecnicamente pop e semanticamente sombrio, exatamente como já indicava a literatura sobre a masculinidade ambivalente do *alternative R&B* (Dhaenens & De Ridder, 2015).

“*Reminder*” (The Weeknd, 2016) aprofunda essa linha, mas o faz por outro caminho. Se “*Starboy*” dramatiza a reinvenção, “*Reminder*” estabiliza a nova posição de sujeito e a apresenta como já reconhecida. A faixa organiza um discurso de autoinscrição pública: o sujeito lembra ao mercado, à crítica e aos pares quem é, o que conquistou e a partir de onde fala. O ponto mais relevante para este artigo é que essa autolegitimação não é racialmente neutra. Ao mencionar “*blue-eyed soul*” (The Weeknd, 2016, tradução nossa: “aquele cara dos olhos azuis”) e opor esse rótulo à própria corporalidade negra, a canção torna explícito que o campo musical é atravessado por disputas de nomeação, apropriação e hierarquização. A frase não é um detalhe ornamental; ela funciona como comentário metadiscursivo sobre a economia racial da indústria fonográfica empregada por Weeknd. O videoclipe oficial de “*Reminder*” (The Weeknd, 2017), densamente povoado por *cameos* e participações de artistas e produtores do rap e trap, como Travis Scott e Drake, desloca essa disputa para a imagem: em vez da

narrativa claustrofóbica de “Starboy”, vê-se agora uma sociabilidade de rede, luxo e reconhecimento entre pares. A celebridade, porém, não é apresentada como universal; ela é encenada como inserção estratégica num circuito de visibilidade negra e hip-hop, no qual alianças, afiliações e convivências públicas também produzem sentido. O que a letra enuncia como autorreconhecimento, o vídeo converte em prova imagética de centralidade cultural.

Figura 4

Frame do videoclipe oficial de “Reminder”, de The Weeknd, com participação de Travis Scott



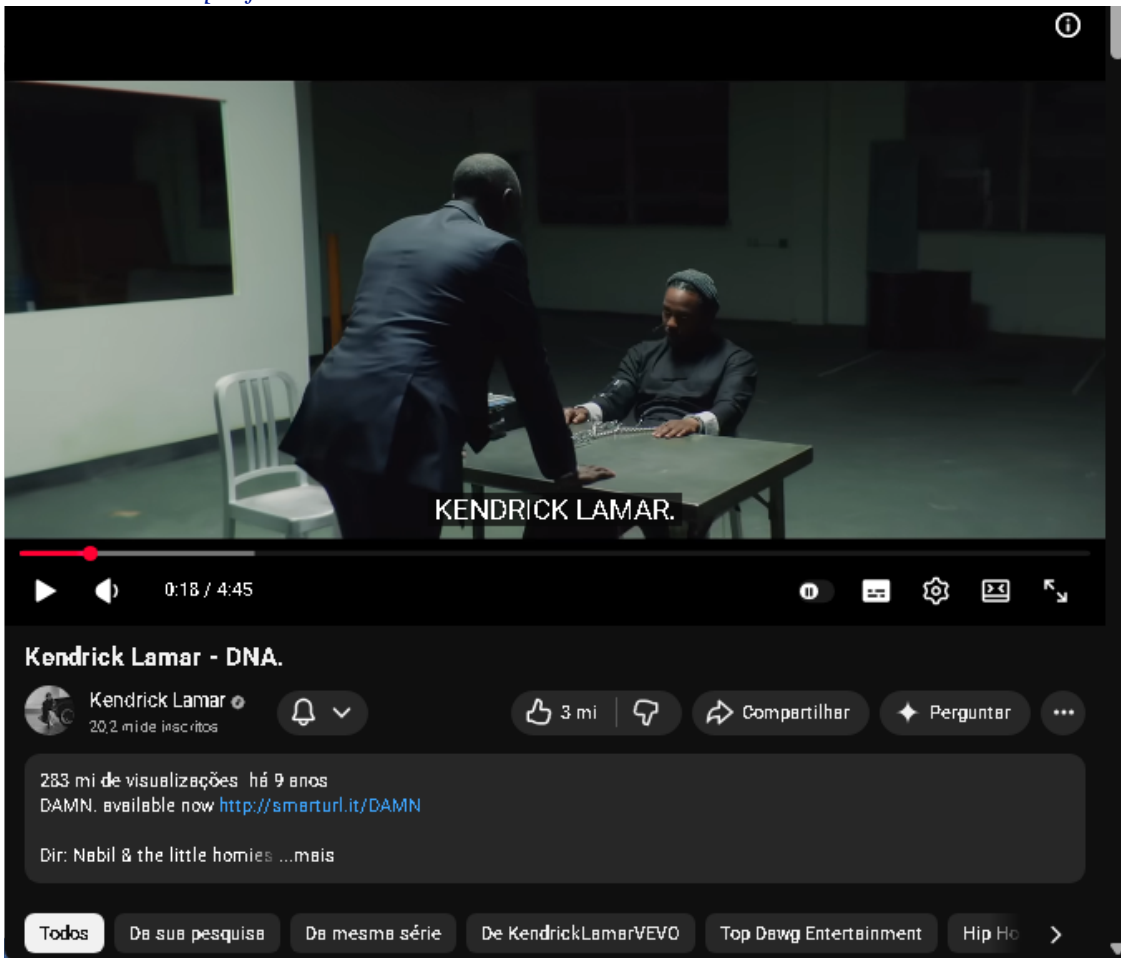
Fonte: THE WEEKND. *The Weeknd - Reminder* (Official Video).

No caso de Kendrick Lamar, “DNA.” (Lamar, 2017) constitui talvez o ponto mais condensado de inscrição da raça como problema histórico e discursivo. A música organiza uma genealogia em tensão: herança, nobreza, violência, lealdade, trauma, poder e dor aparecem como elementos indissociáveis de uma mesma filiação. Em vez de tratar a identidade negra como essência harmoniosa, a faixa a formula como campo contraditório de forças, no qual potência e ferida são transmitidas simultaneamente. Essa complexidade a afasta de qualquer celebração identitária simplificadora. Tal dinâmica já se anuncia no verso “Loyalty, got royalty inside my DNA” (Lamar, 2017, tradução nossa: “lealdade, realeza dentro do meu DNA”). O videoclipe oficial “DNA.” (Lamar, 2017), com a cena inicial de interrogatório entre Kendrick Lamar e Don Cheadle, radicaliza a categoria de enunciação ao transformar a voz em confronto. O teste, a contenção corporal, a troca de olhares e a posterior expansão do vídeo para cenas de rua e coletividade fazem a canção transitar do plano da interioridade para o da disputa pública por definição do sujeito. O que está em jogo não é somente “quem Kendrick é”, mas quem pode dizer o que seu corpo, sua origem e sua fala significam. Nessa medida, “DNA.” reposiciona a noção de racialização:

ela deixa de ser apenas rotulação externa e passa a aparecer como arena em que o sujeito reapropria violentamente os signos com que foi historicamente enquadrado (Cantres, 2021).

Figura 5

Frame do videoclipe oficial de “DNA.”

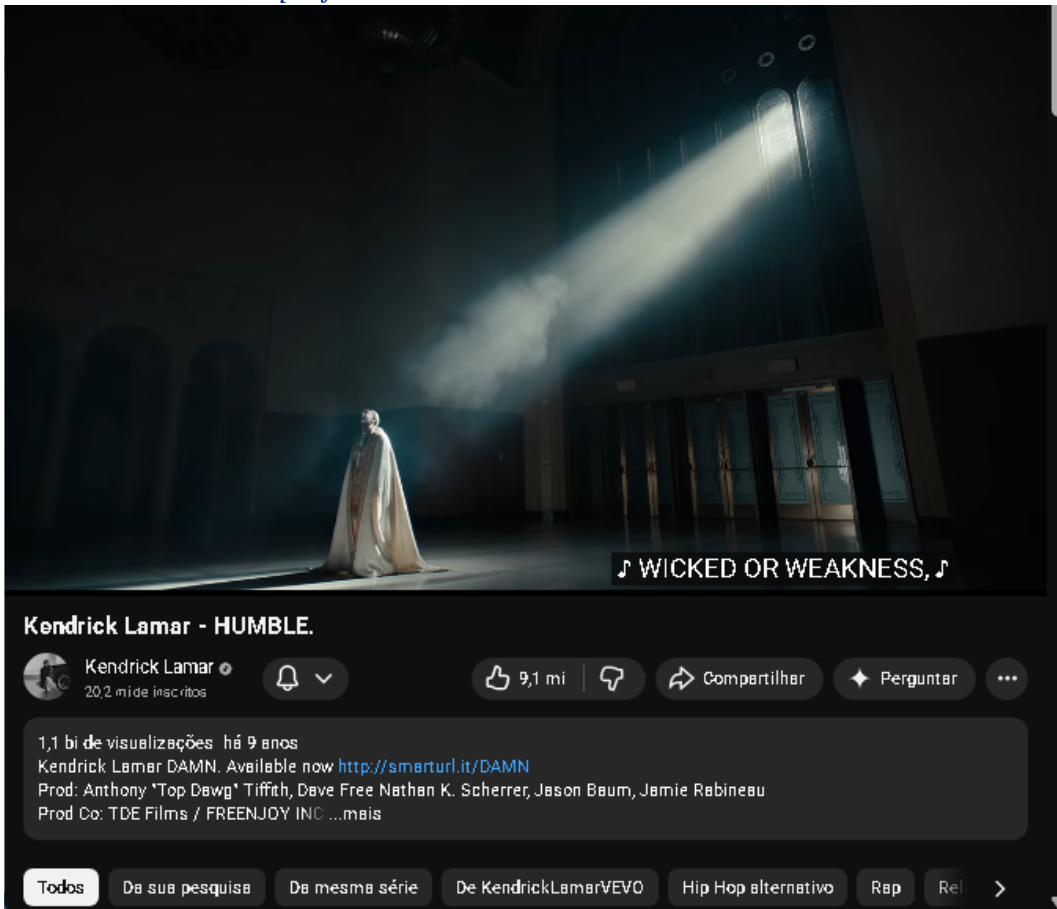


Fonte: KENDRICK LAMAR. *Kendrick Lamar - DNA*.

“*HUMBLE.*” (Lamar, 2017), por sua vez, opera por uma tensão distinta. A letra assume um tom imperativo e confrontacional, mas o faz sob o signo da humildade, produzindo um efeito paradoxal: a ordem para que o outro “se humilhe” é emitida de uma posição de força, fama e autoridade. Esse núcleo se deixa sintetizar no comando “*Be humble*” (Lamar, 2017, tradução nossa: “seja humilde”). O interesse analítico da faixa reside justamente nessa contradição entre correção moral e performance de domínio. Não se trata de incoerência, e sim de um mecanismo discursivo pelo qual Kendrick tensiona o estatuto da autenticidade no rap e no mercado visual contemporâneo. Isso se torna ainda mais visível no videoclipe oficial “*HUMBLE.*” (Lamar, 2017), cujas imagens religiosas, a referência à Última Ceia, a cabeça em chamas, os agrupamentos coreografados de corpos negros e a crítica à artificialidade visual articulam humildade, juízo e espetacularização.

Figura 6

Frame inicial do videoclipe oficial de “HUMBLE.”



Fonte: KENDRICK LAMAR. *Kendrick Lamar - HUMBLE.*

A visualidade não suaviza a agressividade do texto; ao contrário, confere-lhe densidade alegórica. Também é relevante que o vídeo associe o desejo de “naturalidade” a uma crítica dos padrões imagéticos dominantes, aproximando a discussão da representação racial e corporal no audiovisual *mainstream*. Assim, “HUMBLE.” complementa “DNA.”: se esta constrói a raça como herança conflitiva, aquela a reinscreve no campo da visibilidade, da moralidade pública e da disputa pelo que pode contar como “real” em meio à saturação midiática.

Quando se retorna aos feats centrais depois desse percurso complementar, a diferença entre “Sidewalks” e “Pray for Me” (The Weeknd; Lamar, 2018) torna-se mais nítida. Em “Sidewalks”, a colaboração ancora o eu na rua e na memória da origem; em “Pray for Me”, ela o projeta para um horizonte de guerra, vigilância e sacrifício. A faixa, situada em *Black Panther: The Album* (Lamar, 2018), desloca a colaboração para um enquadramento quase épico: o sujeito já não fala apenas de sua travessia pessoal, mas de uma prontidão permanente para o confronto. A repetição do estado de alerta, o léxico da guerra e a oscilação entre proteção e destruição fazem com que o feat produza um ethos de guarda ou sentinela. Esse núcleo é explicitado na pergunta “Who gon’ pray for me?” (The Weeknd; Lamar, 2018, tradução nossa: “quem vai rezar por mim?”). Nesse ponto, o contexto curatorial do álbum é decisivo, porque o disco foi concebido como música “inspirada por” um universo narrativo marcado por soberania negra, conflito político e imaginação diaspórica. “Pray for Me” recolhe esse horizonte e o traduz num registro em que pop e rap se encontram sem se neutralizar: The Weeknd estabiliza o clima de ameaça e exaustão; Kendrick Lamar densifica o componente tático, militante e argumentativo. O

feat, portanto, não é apenas soma de estilos, mas redistribuição funcional da enunciação. A parceria se torna um dispositivo por meio do qual vulnerabilidade e ataque, medo e dever, exposição e resistência são mantidos em tensão produtiva.

Observados em conjunto, os cinco objetos visuais oficiais — “*Starboy*” (The Weeknd, 2016), *M A N I A* (The Weeknd, 2016), “*Reminder*” (The Weeknd, 2017), “*DNA.*” (Lamar, 2017) e “*HUMBLE.*” (Lamar, 2017) — não funcionam como mera ilustração das letras. Eles expandem, corrigem e, em alguns casos, tensionam o que as canções enunciam. Em The Weeknd, predomina uma visualidade de mutação, luxo, violência e noturnidade, por meio da qual a masculinidade negra aparece como ambivalente: ao mesmo tempo desejada, ameaçada, mercantilizada e autodestrutiva, em consonância com o diagnóstico de Hansen (2019) e de Dhaenens e De Ridder (2015). Em Kendrick Lamar, a imagem é mais frontalmente agonística e alegórica: interrogatório, *tableaux* religiosos, coletivos negros coreografados e cenas de rua organizam a raça como disputa pública por interpretação, memória e autoridade. Se em The Weeknd a racialização emerge com frequência por atmosfera, codificação visual e comentário lateral, em Kendrick ela tende a se concentrar em nomeações mais explícitas, em choques retóricos e em forte densidade de interdiscurso histórico. Ainda assim, a análise mostra que ambos trabalham com um mesmo problema: como fazer circular, no interior do *mainstream*, um sujeito negro que não seja totalmente absorvido pelos enquadramentos da indústria.

Desse modo, o corpus confirma a produtividade das categorias analíticas propostas. A enunciação permite mostrar que os feats redistribuem autoridade e não apenas vozes; a memória discursiva evidencia que rua, violência, fama e identidade negra não comparecem como temas isolados, mas como cadeias históricas reativadas; o ethos mostra que The Weeknd e Kendrick Lamar constroem imagens de si distintas, embora comunicantes; o silenciamento torna visível que a raça nem sempre é dita frontalmente, podendo operar por atmosfera, seleção lexical, *mise-en-scène* e regime de visibilidade; e a resistência aparece menos como palavra de ordem do que como modo de reocupar signos de perigo, estigma e celebridade. Em síntese, “*Sidewalks*” e “*Pray for Me*” são os pontos em que a colaboração entre os artistas se torna mais teoricamente reveladora, enquanto *Starboy* e *DAMN.* fornecem os sistemas de coerência internos que permitem compreender por que esses encontros não são episódicos. O resultado é um campo discursivo no qual a música popular negra contemporânea figura o racismo não só como tema denunciável, mas como estrutura que atravessa a produção de subjetividade, a circulação da fama e a própria inteligibilidade do sucesso negro.

Considerações Finais

A análise desenvolvida permitiu demonstrar que a colaboração entre The Weeknd e Kendrick Lamar, especialmente em “*Sidewalks*” e “*Pray for Me*”, não se reduz a uma estratégia de mercado nem a uma simples soma de prestígio entre artistas consolidados. À luz da Análise de Discurso, os feats funcionam como dispositivos de coenunciação nos quais vozes, memórias e posições de sujeito são redistribuídas. Em vez de operar como acréscimo ornamental, a participação de Kendrick Lamar reorganiza o campo de sentidos das faixas em que aparece, ampliando a passagem do registro individual para uma memória social mais ampla da sobrevivência negra, da violência urbana, da vigilância e da autolegitimação. Nesse sentido, o corpus mostrou que a colaboração é, aqui, forma discursiva e não apenas expediente industrial.

Um dos principais achados do trabalho foi a constatação de que a rua, em *Starboy*, aparece menos como cenário retrospectivo do que como memória constitutiva do sujeito. Em “*Sidewalks*”, ela é reinscrita como espaço de formação, de risco e de legitimação simbólica. Já em “*Starboy*” e “*Reminder*”,

o sucesso não apaga essa origem, mas a reconfigura em um regime de celebridade marcado por excesso, mutação de persona, consumo e reconhecimento público. A análise permitiu perceber, portanto, que The Weeknd constrói uma enunciação em que a negritude nem sempre aparece por nomeação direta; muitas vezes, ela emerge por atmosfera, por visualidade, por codificação estética e pela tensão entre vulnerabilidade e ostentação. Esse resultado confirma a importância de não restringir a leitura do racismo e da racialização apenas a menções explícitas, mas de considerar também silenciamentos, deslocamentos e formas indiretas de inscrição do sujeito negro no mainstream (Orlandi, 2020; Hall, 1997; Machin, 2010).

No caso de Kendrick Lamar, os achados apontam para outro regime de construção discursiva. Em “DNA.” e “HUMBLE.”, a raça comparece com maior frontalidade, seja pela tematização da herança, da violência e da genealogia, seja pela disputa aberta em torno da autoridade de fala, da autenticidade e da visibilidade. O que se observou foi uma enunciação mais agonística, mais diretamente confrontacional e fortemente atravessada por memória histórica e interdiscurso. Quando essa voz entra em diálogo com The Weeknd, o efeito não é de homogeneização, mas de tensionamento produtivo. The Weeknd leva para as colaborações um ethos mais ambivalente, noturno e vulnerável; Kendrick acrescenta densidade histórica, contundência verbal e uma dimensão mais coletiva da experiência negra. O ganho analítico dessa comparação está precisamente em mostrar que a música negra contemporânea não opera sob uma única gramática de representação, mesmo quando artistas compartilham circuitos de circulação, fama e mercado.

Outro resultado importante foi a comprovação de que os objetos audiovisuais não funcionam como ilustração secundária das letras. Os videoclipes e o curta *M A N I A* expandem, corrigem e intensificam sentidos já presentes nas canções. Em The Weeknd, a imagem reforça uma estética de mutação, violência, luxo e deriva subjetiva; em Kendrick Lamar, ela organiza confrontos mais diretos entre corpo, discurso, memória e autoridade. Esse ponto confirma a pertinência da escolha metodológica por uma leitura articulada entre letra, som e visualidade, uma vez que a racialização, em muitos momentos, não se oferece apenas no nível verbal, mas na montagem, no enquadramento, no figurino, na corporalidade e no regime de visibilidade (Kress & van Leeuwen, 2021; Iedema, 2003).

Entre os ganhos do estudo, destacam-se três proposições principais. A primeira é a de que o feat pode ser tratado, no campo dos estudos discursivos sobre música popular, como categoria analítica específica, isto é, como forma de coenunciação e de redistribuição de autoridade simbólica. A segunda é a de que a leitura da música popular negra contemporânea exige uma articulação efetiva entre Análise de Discurso, Estudos Culturais e abordagem multimodal, sob pena de se perderem dimensões centrais do objeto. A terceira é a de que o racismo, no corpus examinado, não aparece apenas como tema denunciado, mas como estrutura de inteligibilidade que atravessa fama, reconhecimento, perigo, desejo e sucesso negro. Nessa chave, a contribuição do artigo está em mostrar que a racialização não opera somente no insulto, na exclusão explícita ou na tematização direta, mas também na maneira como certas trajetórias negras se tornam legíveis, consumíveis e disputáveis no interior da indústria cultural.

Ao mesmo tempo, o estudo apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. O corpus foi deliberadamente recortado e, por isso, não abrange a totalidade das discografias dos artistas nem a recepção pública das faixas. Também não foram incorporados, de modo sistemático, materiais de imprensa, performances ao vivo, entrevistas extensas, dados de circulação digital ou comentários de público, elementos que poderiam aprofundar a compreensão das condições de produção e recepção dos sentidos. Além disso, o foco prioritário nas letras e nos objetos visuais oficiais deixou em segundo plano aspectos estritamente musicológicos, como harmonia, tessitura, desenho melódico e produção sonora em nível técnico mais minucioso.

Como recomendação, futuros trabalhos podem ampliar esse percurso em pelo menos quatro direções. A primeira é aprofundar a dimensão da recepção, investigando como públicos distintos leem a colaboração entre The Weeknd e Kendrick Lamar e como interpretam raça, fama e autenticidade nessas obras. A segunda é expandir o corpus para incluir apresentações ao vivo, entrevistas, premiações, performances televisivas e materiais promocionais, de modo a observar como a imagem pública dos artistas prolonga ou reconfigura a enunciação presente nas canções. A terceira é desenvolver um recorte comparativo com outros nomes da música negra contemporânea, como Tyler, The Creator, Frank Ocean, Travis Scott ou mesmo Michael Jackson, para historicizar transformações nas formas de representação da masculinidade negra, da celebridade e da circulação transnacional. A quarta é explorar mais detidamente o eixo diaspórico, sobretudo as diferenças entre a experiência canadense de The Weeknd e a inscrição estadunidense de Kendrick Lamar, o que pode trazer novos desdobramentos para a discussão sobre negritude, cidade e indústria cultural.

Há ainda desdobramentos promissores no cruzamento entre raça, gênero e visualidade. Um recorte futuro poderia examinar como mulheres negras aparecem ou são silenciadas nesses universos audiovisuais, ou ainda como erotização, consumo e poder são distribuídos de forma desigual nas cenas construídas pelos videocliques. Do mesmo modo, seria produtivo investigar com maior atenção o papel das plataformas digitais, dos algoritmos e da cultura de cliques curtos na recontextualização desses sentidos, considerando a circulação fragmentada da música popular contemporânea.

Conclui-se que o corpus analisado evidencia a produtividade da Análise de Discurso para compreender a música popular negra contemporânea como espaço de disputa simbólica, memória e representação. As faixas estudadas mostram que The Weeknd e Kendrick Lamar elaboram respostas distintas, mas complementares, ao problema da racialização no mainstream. The Weeknd tende a inscrever a negritude por ambivalência, atmosfera e visualidade; Kendrick Lamar, por confronto, genealogia e maior explicitação histórica. Nos feats, essas duas matrizes não se anulam: entram em relação e produzem uma cena discursiva complexa, na qual sucesso, rua, vigilância, trauma, fama e resistência passam a coexistir de forma particularmente densa.

Em suma, o estudo sustenta que “*Sidewalks*” e “*Pray for Me*” são centrais não apenas por reunirem dois artistas de grande projeção, mas porque tornam visível como a colaboração pode funcionar como forma de elaboração discursiva da experiência negra contemporânea. O principal resultado, portanto, está em demonstrar que, nesse corpus, o racismo não é apenas conteúdo denunciável, mas estrutura que organiza visibilidade, subjetividade e circulação cultural. É justamente nesse ponto que a articulação entre letra, imagem, som e memória histórica se mostra mais fecunda e confirma a relevância de tratar a música popular como objeto legítimo de reflexão discursiva, social e crítica.

Referências

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.
- Cantres, J. G. (2021). Articulations of displacement and dissonance from Compton: Kendrick Lamar in the twenty-first century. *Global Hip Hop Studies*, 2(1), 93-114. https://doi.org/10.1386/ghhs_00035_1
- Dhaenens, F., & De Ridder, S. (2015). Resistant masculinities in alternative R&B? Understanding Frank Ocean and The Weeknd’s representations of gender. *European Journal of Cultural Studies*, 18(3), 283-299. <https://doi.org/10.1177/1367549414526730>

- Driscoll, C. M., Miller, M. R., & Pinn, A. B. (Eds.). (2020). *Kendrick Lamar and the making of black meaning*. Routledge.
- Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*. Ubu Editora.
- Frith, S. (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. Harvard University Press.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and double consciousness*. Harvard Univ. Press.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications; The Open University.
- Hansen, K. A. (2019). It's a dark philosophy: The Weeknd's intermedial aestheticization of violence. In N. Braae & K. A. Hansen (Eds.), *On popular music and its unruly entanglements* (pp. 235-255). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18099-7_12
- hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lamar, K. (2017). *DAMN*. [Álbum]. Top Dawg Entertainment; Aftermath Entertainment; Interscope Records.
- Lamar, K. (2017). *DNA*. In *DAMN*. [Álbum]. Top Dawg Entertainment; Aftermath Entertainment; Interscope Records.
- Lamar, K. (2017). *HUMBLE*. In *DAMN*. [Álbum]. Top Dawg Entertainment; Aftermath Entertainment; Interscope Records.
- Lamar, K. (2017, 18 de abril). *Kendrick Lamar - DNA* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NLZRYQMLDW4>
- Lamar, K. (2017, 30 de março). *Kendrick Lamar - HUMBLE* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tvTRZJ-4EyI>
- Machin, D. (2010). *Analysing popular music: Image, sound, text*. SAGE.
- Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. n-1 edições.
- Omi, M., & Winant, H. (2014). *Racial formation in the United States* (3a ed.). Routledge.
- Orlandi, E. P. (2005). *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos* (2a ed.). Pontes.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (13a ed.). Pontes.
- Papelpop. (2018, 23 de janeiro). *Kendrick Lamar e The Weeknd gravaram música juntos para "Pantera Negra"*. <https://www.papelpop.com/kendrick-lamar-the-weekend-pantera-negra/>
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Ed. Unicamp.
- Rose, T. (1994). *Black noise: Rap music and black culture in contemporary America*. Wesleyan University Press.
- The Weeknd, & Lamar, K. (2016). *Sidewalks*. In The Weeknd, *Starboy* [Álbum]. XO; Republic Records.
- The Weeknd, & Lamar, K. (2018). *Pray for me*. In K. Lamar, *Black Panther: The album music from and inspired by* [Álbum]. Aftermath Entertainment; Interscope Records; Top Dawg Entertainment.

- The Weeknd. (2016). *Reminder*. In *Starboy* [Álbum]. XO; Republic Records.
- The Weeknd. (2016). *Starboy* [Álbum]. XO; Republic Records.
- The Weeknd. (2016). *Starboy*. In *Starboy* [Álbum]. XO; Republic Records.
- The Weeknd. (2016, 23 de novembro). *M A N I A (Official Video)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kBsycvSU6r8>
- The Weeknd. (2016, 28 de setembro). *The Weeknd - Starboy ft. Daft Punk (Official Video) ft. Daft Punk* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=34Na4j8AVgA>
- The Weeknd. (2017, 16 de fevereiro). *The Weeknd - Reminder (Official Video)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JZjAg6fK-BQ>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3a ed.). Sage Publications.



T

Entre Docência e Gestão: Supervisão e Desenvolvimento Docente

Between Teaching and Management: School Supervision and Teacher Development

Thiago Cosin

Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista

Docente, Secretaria da Educação, Americana, SP, Brasil

 cosin.tc@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0006-6612-3566>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Cosin, T. (2026). Entre Docência e Gestão: Supervisão e Desenvolvimento Docente. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 136-148. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3051>

R

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a formação em inspeção e supervisão escolar contribui para o desenvolvimento profissional docente, especialmente quanto à incorporação de práticas de gestão pedagógica no cotidiano da sala de aula. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, articulada à reflexão sistematizada da prática docente do autor, desenvolvida na Educação Básica. Do ponto de vista teórico, fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem supervisão escolar, gestão democrática e formação docente, como Libâneo, Luckesi, Paro, Freire e Ghedin, além de estudos recentes sobre formação continuada e inovação pedagógica. Os resultados evidenciam que a formação em supervisão escolar contribui para a ampliação do papel do professor, promovendo atuação mais reflexiva, analítica e intencional. Observa-se a incorporação de práticas relacionadas ao uso de dados educacionais, acompanhamento sistemático da aprendizagem, planejamento estratégico e intervenções pedagógicas direcionadas. Tais práticas evidenciam uma atuação docente ampliada, na qual o professor assume funções relacionadas à gestão pedagógica, mesmo sem ocupar cargos formais. Conclui-se que os conhecimentos da supervisão escolar devem ser apropriados como instrumentos de qualificação da prática docente, fortalecendo a autonomia profissional e contribuindo para a melhoria do ensino.



Palavras-chave: Supervisão Escolar, Prática Docente, Gestão Pedagógica, Formação Continuada.

A

ABSTRACT

This article aims to analyze how training in school inspection and supervision contributes to teachers' professional development, especially regarding the incorporation of pedagogical management practices into classroom routines. The study adopts a qualitative approach of a theoretical-analytical nature, articulated with a systematic reflection on the author's teaching practice developed in Basic Education. From a theoretical perspective, it is grounded in classical and contemporary authors who discuss school supervision, democratic management, and teacher education, such as Libâneo, Luckesi, Paro, Freire, and Ghedin, as well as recent studies on continuing education and pedagogical innovation. The results show that training in school supervision contributes to the expansion of the teacher's role, promoting a more reflective, analytical, and intentional practice. It highlights the incorporation of practices related to the use of educational data, systematic monitoring of learning, strategic planning, and targeted pedagogical interventions. These practices reveal an expanded teaching role, in which teachers assume functions related to pedagogical management, even without formally holding management positions. It is concluded that knowledge from school supervision should be appropriated as a means of improving teaching practice, strengthening professional autonomy, and enhancing the quality of education.



Keywords: School Supervision, Teaching Practice, Pedagogical Management, Continuing Education.

Introdução

A educação básica brasileira tem enfrentado desafios significativos relacionados à aprendizagem dos estudantes, à organização do trabalho pedagógico e à necessidade de práticas mais eficazes no cotidiano escolar. Nesse cenário, amplia-se a compreensão de que o processo educativo não se limita à atuação isolada do professor em sala de aula, mas envolve dimensões articuladas, como planejamento, avaliação, gestão e supervisão pedagógica (Libâneo, 2021).

Historicamente, a supervisão escolar esteve associada a práticas de controle e fiscalização. No entanto, estudos recentes apontam para uma ressignificação desse papel, destacando sua função formativa, mediadora e articuladora das práticas pedagógicas (Rosário, 2025). Essa mudança de perspectiva aproxima a supervisão das demandas contemporâneas da educação, especialmente no que se refere à melhoria da aprendizagem dos estudantes (Vieira e Bussoloti, 2018).

Paralelamente, a gestão democrática consolida-se como princípio fundamental da educação, baseada na participação ativa dos sujeitos escolares e na construção coletiva das decisões pedagógicas (Paro, 2012; Da Silva et al., 2025). Apesar disso, ainda existem desafios na efetivação dessas práticas, evidenciando tensões entre o discurso teórico e a realidade escolar (Rodrigues e Jacomini, 2023).

Além das transformações no campo da supervisão, estudos recentes evidenciam que a formação continuada tem papel decisivo na qualificação da prática docente, especialmente quando articulada às demandas reais da sala de aula. Nesse sentido, a formação não se limita à aquisição de novos conteúdos, mas envolve a reflexão crítica sobre a prática e a construção de novos modos de ensinar (Trebien et al., 2020).

Nesse contexto, destaca-se a relevância da formação continuada como elemento central para a ampliação da atuação docente, especialmente quando voltada para áreas tradicionalmente associadas à gestão escolar, como a inspeção e a supervisão. Ainda que o professor não ocupe formalmente cargos de gestão, a apropriação desses conhecimentos possibilita a incorporação de práticas mais reflexivas, analíticas e intencionais em sua atuação.

A experiência profissional do autor, desenvolvida na Educação Básica, evidencia esse movimento, na medida em que práticas como o acompanhamento sistemático da aprendizagem, a análise de dados educacionais e a implementação de intervenções pedagógicas passam a integrar o cotidiano docente, aproximando-o de uma atuação com características de gestão pedagógica.

Nesse sentido, a formação em inspeção e supervisão escolar também pode ser compreendida como um elemento de fortalecimento da atuação docente em uma perspectiva crítica e emancipatória, na medida em que amplia a capacidade do professor de compreender as relações pedagógicas para além do conteúdo, considerando os contextos sociais, institucionais e formativos nos quais está inserido. Ao desenvolver práticas mais reflexivas e fundamentadas, o professor passa a atuar não apenas como mediador do conhecimento, mas

como sujeito ativo na transformação das condições de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais consciente, participativa e socialmente comprometida.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a formação em inspeção e supervisão escolar contribui para o desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à incorporação de práticas de gestão pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Referencial Teórico

Supervisão Escolar: Fundamentos, Transformações e Perspectivas contemporâneas

A supervisão escolar, enquanto campo de atuação e de estudo na educação, apresenta uma trajetória historicamente marcada por tensões entre controle e formação. Em sua configuração inicial, esteve associada a práticas de fiscalização, inspeção e verificação do cumprimento de normas institucionais, assumindo um caráter essencialmente burocrático e hierarquizado (Libâneo, 2021). Tal concepção reforçava uma lógica verticalizada, na qual o supervisor ocupava posição de autoridade sobre o trabalho docente, limitando o potencial formativo dessa função.

No entanto, as transformações sociais e educacionais das últimas décadas impulsionaram um movimento de ressignificação da supervisão escolar, deslocando-a de uma perspectiva de controle para uma abordagem formativa, reflexiva e colaborativa. Nesse sentido, a supervisão passa a ser compreendida como um processo de mediação pedagógica, voltado à melhoria da qualidade do ensino e à promoção do desenvolvimento profissional docente (Rosário, 2025).

Essa mudança de paradigma não ocorre de forma linear ou homogênea. Conforme apontam Rodrigues e Jacomini (2023), ainda persistem, no cotidiano das instituições escolares, práticas que reproduzem modelos tradicionais de supervisão, evidenciando uma tensão entre concepções teóricas mais avançadas e práticas institucionais ainda marcadas pela burocratização. Tal cenário revela a complexidade do campo e a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da supervisão no contexto contemporâneo.

Ao mesmo tempo, estudos recentes indicam que a supervisão pedagógica, quando orientada por uma perspectiva formativa, contribui significativamente para a melhoria das práticas docentes, especialmente ao promover processos de reflexão sobre o ensino, análise de resultados e construção coletiva de estratégias pedagógicas (Vieira e Bussoloti, 2018). Nesse contexto, a supervisão deixa de ser um instrumento de controle para se constituir como espaço de diálogo, escuta e construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

Para Libâneo (2021), a organização do trabalho pedagógico constitui um elemento central na qualidade da educação, sendo a supervisão um dos mecanismos que possibilitam essa organização. Ao articular planejamento, acompanhamento e avaliação, a supervisão contribui para a construção de práticas mais intencionais e coerentes com os objetivos educacionais.

Assim, a supervisão escolar contemporânea configura-se como um processo dinâmico e complexo, que envolve não apenas a análise do trabalho docente, mas também a construção de condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, reflexivas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, a atuação do supervisor escolar, quando pautada no diálogo e na colaboração, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, aproximando-se de uma função formativa e não apenas fiscalizadora. A interação entre supervisor e professor, baseada na troca de experiências e na reflexão conjunta, configura-se como elemento central para o desenvolvimento profissional docente (Carlos e Lodi, 2012).

Gestão Democrática: Entre o Discurso e a Prática

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação brasileira, sendo prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996). Para Paro (2010), a democratização da gestão escolar não se limita à participação formal dos sujeitos, mas envolve a construção de relações efetivamente democráticas no interior da escola, baseadas no diálogo, na corresponsabilidade e na tomada coletiva de decisões.

Além disso, a participação do professor nos processos de gestão escolar evidencia sua dimensão política enquanto sujeito educativo. A atuação docente, nesse contexto, não se restringe à sala de aula, mas envolve também a participação nas decisões pedagógicas e institucionais, reforçando a necessidade de uma formação que contemple aspectos relacionados à autonomia e à atuação crítica (Pereira e Batista, 2016).

Nessa perspectiva, a gestão democrática deve ser compreendida como prática social e política, que pressupõe a participação ativa dos diferentes atores escolares, professores, estudantes, gestores e comunidade, na construção do projeto educativo. Tal concepção rompe com modelos centralizadores e autoritários, propondo uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes (Freire, 1996).

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais, a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta desafios significativos. Estudos recentes apontam que, em muitos contextos escolares, a participação dos sujeitos ocorre de forma limitada ou simbólica, mantendo-se estruturas hierárquicas que dificultam a construção de processos realmente democráticos (Da Silva et al., 2025). Essa contradição evidencia a necessidade de repensar as práticas de gestão, considerando as especificidades de cada contexto e as relações de poder presentes no ambiente escolar.

Nesse cenário, a supervisão escolar assume papel estratégico na promoção da gestão democrática, ao favorecer espaços de diálogo, incentivar a participação docente e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais colaborativas. Ao atuar como mediadora entre gestão e prática pedagógica, a supervisão pode contribuir para a superação de modelos autoritários e para o fortalecimento de uma cultura escolar baseada na participação e na reflexão coletiva.

O Professor como Agente de Gestão Pedagógica: Uma Perspectiva em Construção

A complexidade do contexto educacional contemporâneo tem exigido uma ampliação significativa do papel do professor, que passa a assumir funções que extrapolam a mediação de conteúdos. Nesse sentido, a prática docente incorpora dimensões relacionadas ao planejamento, à avaliação, ao acompanhamento da aprendizagem e à tomada de decisões pedagógicas, aproximando-se das funções tradicionalmente atribuídas à gestão escolar (Libâneo, 2021).

A ampliação do papel docente também está diretamente relacionada aos processos de formação continuada, que contribuem para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e fundamentadas. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, no qual o professor constrói e reconstrói seus saberes a partir da análise de sua própria prática (Trebien et al., 2020).

Essa ampliação do papel docente pode ser compreendida a partir da perspectiva do professor reflexivo, que investiga sua prática, analisa seus resultados e toma decisões fundamentadas em evidências (Ghedin, 2012; Libâneo, 2012; Pimenta, 2012; Sacristán, 2012). Nessa concepção, o professor deixa de ser um executor de currículos previamente definidos e passa a atuar como sujeito ativo na construção do processo educativo.

A avaliação da aprendizagem, nesse contexto, assume papel central. Para Luckesi (2002), a avaliação deve ser compreendida como instrumento de diagnóstico e intervenção, orientando a tomada de decisões pedagógicas. Ao utilizar a avaliação de forma formativa, o professor passa a atuar de maneira mais estratégica, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a incorporação de práticas baseadas em dados educacionais reforça essa dimensão de gestão pedagógica, na medida em que permite ao professor identificar dificuldades, planejar intervenções e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais sistemática. Tal abordagem evidencia uma atuação docente que articula teoria e prática, aproximando-se das funções da supervisão escolar.

No âmbito da prática, observa-se que a organização intencional do ensino, por meio da elaboração de sequências didáticas, atividades contextualizadas e estratégias diferenciadas, constitui um elemento fundamental dessa atuação ampliada. A construção de propostas pedagógicas que consideram as necessidades dos estudantes e promovem o engajamento no processo de aprendizagem demonstra uma postura docente pautada na reflexão e na intencionalidade.

Ademais, experiências desenvolvidas na Educação Básica evidenciam que o acompanhamento sistemático da aprendizagem, aliado à implementação de intervenções pedagógicas direcionadas, contribui significativamente para o avanço dos estudantes. Tais práticas aproximam o professor de uma atuação que pode ser compreendida como gestão pedagógica, na medida em que envolve análise, planejamento, execução e avaliação de forma articulada.

Nesse contexto, a integração entre gestão, formação docente e prática pedagógica evidencia que a atuação do professor não pode ser dissociada das dimensões institucionais da escola. A gestão escolar, ao atuar como mediadora desses processos, contribui para o desenvolvimento de práticas inovadoras e para a consolidação de uma cultura pedagógica mais colaborativa (Costa et al., 2025).

Nesse sentido, compreender o professor como agente de gestão pedagógica implica reconhecer sua capacidade de produzir conhecimento a partir da prática, tomar decisões fundamentadas e atuar de forma intencional no processo educativo. Essa perspectiva contribui para a valorização da docência e para o fortalecimento de uma atuação mais crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional: Interfaces com a Supervisão Escolar

A formação docente, no contexto contemporâneo, tem sido compreendida como um processo contínuo, reflexivo e diretamente articulado à prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas envolve a transformação das ações docentes a partir da reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico (Trebien et al., 2020).

De acordo com estudos recentes, a formação continuada contribui significativamente para a melhoria dos processos didáticos, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes docentes contextualizados e significativos (Trebien et al., 2020). Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a formação como um processo situado, vinculado às demandas reais da escola e da sala de aula.

Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico, atuando como mediadora entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores (Costa et al., 2025). Ao promover condições institucionais favoráveis, como espaços de diálogo, colaboração e reflexão, a gestão contribui diretamente para a consolidação de práticas inovadoras e para o fortalecimento da autonomia docente.

Além disso, a literatura evidencia que a inovação pedagógica não se restringe ao uso de tecnologias, mas envolve mudanças culturais e metodológicas que exigem o engajamento coletivo da comunidade escolar, especialmente no que se refere à formação contínua dos professores (Costa et al., 2025). Nesse sentido, a atuação da gestão escolar como articuladora de processos formativos torna-se essencial para a construção de uma cultura institucional voltada à aprendizagem e à inovação.

A formação docente também apresenta uma dimensão política, uma vez que o professor atua como sujeito participante dos processos de gestão e tomada de decisão no contexto escolar. Assim, a participação na gestão democrática constitui parte integrante do trabalho docente, exigindo uma formação que contemple aspectos relacionados à cidadania, à autonomia e à atuação crítica (Pereira e Batista, 2016).

Nesse contexto, a supervisão escolar deixa de ser compreendida como uma prática fiscalizadora e passa a assumir uma função formativa, baseada no diálogo, na orientação pedagógica e na construção coletiva do conhecimento. A interação entre supervisor e professor, pautada na troca de experiências e na reflexão conjunta, contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas educativas (Carlos e Lodi, 2012).

Dessa forma, a formação em inspeção e supervisão escolar pode ser compreendida como um elemento potencializador da prática docente, ao ampliar a capacidade de análise, reflexão e intervenção do professor em seu contexto de atuação. Ao incorporar conhecimentos relacionados à gestão e à organização do trabalho pedagógico, o docente fortalece sua autonomia e sua atuação como agente ativo no processo educativo.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, articulada à análise reflexiva da prática docente do autor. Tal abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, exigindo uma análise interpretativa que considere a complexidade das relações pedagógicas, institucionais e formativas que permeiam o contexto escolar (Gil, 2019).

Do ponto de vista epistemológico, a investigação ancora-se na perspectiva da pesquisa interpretativa em educação, na qual o conhecimento é construído a partir da interação entre teoria e prática, valorizando a experiência profissional como espaço legítimo de produção de saberes (Ghedin, 2012; Libâneo, 2012; Pimenta, 2012; Sacristán, 2012). Nesse sentido, a prática docente não é compreendida como mera aplicação de teorias previamente estabelecidas, mas como campo de problematização, análise e construção de conhecimento pedagógico.

A pesquisa também dialoga com os pressupostos do autoestudo docente, abordagem que tem ganhado relevância no campo da formação de professores, especialmente por reconhecer o professor como sujeito pesquisador de sua própria prática. Essa perspectiva permite que o docente analise criticamente suas ações, identifique padrões, reflita sobre suas decisões pedagógicas e produza conhecimentos a partir de sua experiência profissional (Ghedin, 2012; Libâneo, 2012; Pimenta, 2012; Sacristán, 2012).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo foi desenvolvido em duas etapas complementares. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos que discutem a supervisão escolar, a gestão democrática e a prática docente, tais como Libâneo (2021), Luckesi (2002), Paro (2012) e Freire (1996), além de estudos recentes que abordam a resignificação da supervisão e suas implicações no contexto educacional atual (Rosário, 2025; Vieira; Bussoloti, 2018; Da Silva et al., 2025; Rodrigues; Jacomini, 2023).

A segunda etapa envolveu a análise reflexiva da prática profissional do autor, desenvolvida no contexto da Educação Básica, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Foram considerados como corpus de análise diferentes elementos do trabalho

docente, tais como: planejamento pedagógico, instrumentos de avaliação, registros de acompanhamento da aprendizagem, estratégias de intervenção pedagógica e organização de sequências didáticas.

A seleção desses elementos fundamenta-se na compreensão de que tais práticas constituem dimensões centrais da atuação docente e permitem evidenciar a incorporação de princípios relacionados à supervisão e à gestão pedagógica no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, o corpus não se limita a dados empíricos tradicionais, mas inclui registros da prática docente que refletem processos de tomada de decisão, análise pedagógica e reorganização do ensino.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem interpretativa, orientada pela técnica de análise temática, que permitiu identificar categorias emergentes relacionadas à ampliação do papel docente a partir da formação em inspeção e supervisão escolar. Entre as categorias identificadas, destacam-se: (i) uso de dados educacionais na tomada de decisão pedagógica; (ii) planejamento e reorganização das práticas de ensino; (iii) implementação de intervenções pedagógicas direcionadas; e (iv) atuação docente com características de gestão pedagógica.

Essas categorias foram analisadas à luz dos referenciais teóricos adotados, buscando estabelecer um diálogo entre os conceitos discutidos na literatura e as evidências provenientes da prática docente. Tal articulação possibilitou compreender de que maneira os conhecimentos adquiridos na formação em inspeção e supervisão escolar contribuem para a ressignificação da atuação docente, ampliando sua dimensão pedagógica e aproximando-a de funções tradicionalmente associadas à gestão escolar.

Adicionalmente, a pesquisa considera os princípios éticos que orientam a produção científica em educação, garantindo a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos e a utilização responsável das informações provenientes da prática pedagógica. Ressalta-se que os dados analisados se referem exclusivamente à prática docente do autor, não envolvendo identificação direta de estudantes ou instituições.

Por fim, destaca-se que a escolha metodológica adotada neste estudo não busca generalizações, mas a compreensão aprofundada de um fenômeno específico, a partir de uma experiência situada. Ainda assim, acredita-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o debate mais amplo sobre a formação docente e o papel da supervisão escolar no contexto da Educação Básica.

Resultados e Discussão

A Ampliação do Olhar Docente a Partir da Formação em Supervisão Escolar

A análise da prática docente do autor, articulada aos referenciais teóricos discutidos, evidencia que a formação em inspeção e supervisão escolar contribui de maneira significativa para a ampliação do olhar pedagógico. Observa-se um deslocamento na compreensão do papel do professor, que passa a incorporar dimensões relacionadas à gestão pedagógica, tais como o

planejamento estratégico, o acompanhamento sistemático da aprendizagem e a tomada de decisões fundamentadas.

Esse movimento representa uma ruptura com a concepção tradicional de docência centrada na transmissão de conteúdos, aproximando-se de uma atuação mais reflexiva e intencional, conforme defendido por Libâneo (2021). Nesse sentido, a prática docente passa a ser compreendida como um processo complexo, que envolve não apenas o ensino, mas também a análise e a reorganização contínua das ações pedagógicas.

Além disso, a formação em supervisão escolar possibilita ao professor compreender o processo educativo de forma mais ampla, considerando não apenas a sala de aula, mas também as relações institucionais, os processos avaliativos e os desafios estruturais da escola. Essa ampliação do olhar contribui para uma atuação mais crítica e contextualizada, alinhada às demandas contemporâneas da educação.

O Uso de Dados Educacionais como Instrumento de Gestão Pedagógica

Um dos aspectos mais relevantes observados na prática docente refere-se à incorporação do uso de dados educacionais como instrumento de análise e tomada de decisão pedagógica. A partir da utilização de avaliações diagnósticas e processuais, foi possível identificar dificuldades específicas dos estudantes, permitindo a reorganização das estratégias de ensino de forma mais direcionada.

Essa prática evidencia uma mudança significativa na atuação docente, na medida em que o professor passa a assumir uma postura investigativa, analisando resultados, identificando padrões de aprendizagem e tomando decisões com base em evidências. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de avaliação formativa defendida por Luckesi (2002), na qual a avaliação não se limita à verificação, mas orienta intervenções pedagógicas.

No contexto analisado, o uso sistemático de dados possibilitou a identificação de lacunas em conteúdos específicos, especialmente na área da Matemática, o que levou à reorganização das práticas pedagógicas e à implementação de estratégias diferenciadas. Esse processo evidencia uma atuação docente que integra análise, planejamento e intervenção, características típicas da gestão pedagógica.

Essa atuação docente, baseada na análise de dados e na tomada de decisões pedagógicas, evidencia um processo formativo contínuo, no qual o professor ressignifica sua prática a partir da reflexão e da ação. Tal perspectiva está alinhada à concepção de formação docente como processo articulado à prática, no qual teoria e experiência se retroalimentam (Trebien et al., 2020).

Dessa forma, a formação em inspeção e supervisão escolar contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e interpretação de dados educacionais, fortalecendo a capacidade do professor de tomar decisões mais assertivas e fundamentadas no processo de ensino e aprendizagem.

Intervenção Pedagógica e Reorganização do Ensino: Evidências da Prática

A partir da análise dos dados educacionais, foram desenvolvidas ações pedagógicas voltadas à recuperação e ao fortalecimento da aprendizagem, especialmente em contextos nos quais se evidenciaram dificuldades significativas por parte dos estudantes. Essas intervenções foram estruturadas com base em diagnósticos prévios, contemplando a elaboração de sequências didáticas adaptadas, atividades contextualizadas e estratégias diferenciadas de ensino.

Entre as ações implementadas, destacam-se práticas voltadas ao reforço de conceitos matemáticos, ao desenvolvimento do raciocínio lógico e à resolução de problemas, organizadas de forma progressiva e articulada. Além disso, foram promovidos momentos de acompanhamento mais próximo dos estudantes, favorecendo a identificação de dificuldades específicas e a proposição de intervenções mais individualizadas.

Essas experiências evidenciam que a atuação docente, quando orientada por princípios de acompanhamento sistemático e intervenção planejada, assume características próprias da supervisão escolar, especialmente no que se refere à mediação do processo de aprendizagem e à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

Além disso, as práticas desenvolvidas evidenciam que a inovação pedagógica está diretamente relacionada à formação docente e ao apoio institucional, especialmente quando a gestão escolar atua como articuladora de processos formativos e pedagógicos (Costa et al., 2025).

Nesse sentido, observa-se que a prática docente deixa de ser reativa e passa a ser propositiva, antecipando dificuldades, reorganizando estratégias e promovendo condições mais favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

A Organização Intencional do Ensino e a Atuação Docente Ampliada

Outro aspecto relevante refere-se à organização intencional do ensino, evidenciada na elaboração de práticas pedagógicas estruturadas e alinhadas às necessidades dos estudantes. A construção de sequências didáticas, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a proposição de atividades contextualizadas demonstram uma atuação docente pautada na intencionalidade e na reflexão sobre o processo educativo.

A utilização de estratégias como jogos educativos, atividades investigativas e propostas baseadas em resolução de problemas contribuiu para o engajamento dos estudantes e para a construção significativa do conhecimento. Essas práticas evidenciam uma preocupação não apenas com o conteúdo, mas com a forma como o ensino é organizado e desenvolvido.

Tal organização do trabalho pedagógico reforça a ideia de que o professor atua como gestor de sua própria prática, articulando planejamento, execução e avaliação de forma integrada. Essa atuação aproxima-se das funções tradicionalmente atribuídas à supervisão escolar, especialmente no que se refere à organização e acompanhamento do processo educativo.

O Professor como Agente de Gestão Pedagógica: Síntese Interpretativa

A análise das práticas desenvolvidas permite afirmar que a formação em inspeção e supervisão escolar contribui para a construção de uma atuação docente ampliada, na qual o professor assume um papel ativo na gestão dos processos pedagógicos. Essa atuação caracteriza-se pela integração entre planejamento, avaliação, análise de dados e intervenção pedagógica, configurando o que pode ser compreendido como gestão pedagógica no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas executor de práticas e passa a atuar como sujeito que analisa, decide e transforma o processo educativo, conforme discutido por Ghedin (2012). Essa perspectiva reforça a importância da formação continuada como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente.

Os resultados evidenciam, portanto, que a formação em supervisão escolar não deve ser compreendida exclusivamente como preparação para cargos de gestão, mas como um instrumento potente de qualificação da prática docente. Ao incorporar conhecimentos relacionados à supervisão, o professor amplia sua capacidade de análise, intervenção e tomada de decisão, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, defende-se que a formação em inspeção e supervisão escolar é relevante não apenas para gestores, mas também para professores que atuam diretamente em sala de aula, na medida em que potencializa sua atuação e fortalece sua autonomia profissional.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação em inspeção e supervisão escolar para a prática pedagógica docente na Educação Básica, buscando compreender de que maneira os conhecimentos adquiridos nessa área podem ser incorporados ao cotidiano do professor, mesmo quando este não ocupa formalmente cargos de gestão. A partir da articulação entre referenciais teóricos e a análise reflexiva da prática docente, foi possível evidenciar a relevância dessa formação para a ampliação do papel do professor no contexto escolar.

Os resultados indicam que a formação em supervisão escolar contribui significativamente para a resignificação da prática docente, promovendo um deslocamento de uma atuação centrada na execução de conteúdos para uma prática mais analítica, reflexiva e intencional. Esse movimento se expressa na incorporação de elementos como o planejamento estratégico, o acompanhamento sistemático da aprendizagem, a utilização de dados educacionais e a implementação de intervenções pedagógicas direcionadas.

Nesse sentido, destaca-se que o professor passa a assumir uma postura mais ativa na organização do trabalho pedagógico, aproximando-se de funções tradicionalmente atribuídas à gestão escolar. Tal atuação evidencia a emergência de uma prática docente ampliada, que integra dimensões pedagógicas e de gestão, configurando o que, neste estudo, se compreende como atuação docente com características de gestão pedagógica.

Além disso, a pesquisa evidencia que a formação em inspeção e supervisão escolar não deve ser compreendida exclusivamente como preparação para cargos administrativos ou de liderança institucional. Ao contrário, trata-se de uma formação que potencializa a prática docente, na medida em que amplia a capacidade do professor de analisar, interpretar e intervir no processo de ensino e aprendizagem de forma mais fundamentada e eficaz.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da prática docente como espaço de produção de conhecimento. Ao assumir uma postura reflexiva e investigativa, o professor passa a compreender sua própria atuação como objeto de análise, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos contextualizados e alinhados às demandas reais da escola. Essa perspectiva reforça a importância de abordagens como o autoestudo docente e a pesquisa sobre a própria prática, especialmente no campo da formação continuada.

Dessa forma, este estudo contribui para o fortalecimento do debate sobre a formação docente, ao evidenciar que conhecimentos tradicionalmente associados à gestão escolar podem e devem ser apropriados também por professores que atuam em sala de aula. Tal compreensão amplia as possibilidades de atuação docente e fortalece a autonomia profissional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Os achados deste estudo reforçam que a formação continuada, especialmente quando articulada à prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento profissional docente, promovendo uma atuação mais reflexiva, crítica e fundamentada (Trebien et al., 2020). Nesse sentido, a formação em inspeção e supervisão escolar apresenta-se como uma possibilidade formativa relevante, ao integrar dimensões pedagógicas e de gestão no cotidiano da docência.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação de estudos que investiguem a relação entre formação em supervisão escolar e prática docente, especialmente por meio de pesquisas empíricas que explorem diferentes contextos educacionais. Acredita-se que a consolidação desse campo de investigação pode contribuir para a valorização da docência e para a construção de políticas formativas que reconheçam o professor como sujeito central nos processos de transformação educacional.

Sob essa perspectiva, a formação em supervisão escolar também se alinha a uma concepção de educação comprometida com a transformação social, ao possibilitar que o professor desenvolva uma atuação mais crítica, reflexiva e autônoma. Tal movimento contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que não apenas promovem a aprendizagem, mas também ampliam as possibilidades de participação, consciência e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referências

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.
- Carlos, J. A., & Lodi, I. G. (2012). A prática pedagógica em supervisão escolar: A importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. *Evidência Araxá*, 8(8), 55-66.
- Carvalho, C. L., & Lino, C. M. (2023). Gestão escolar na educação inclusiva: A produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. *Revista Educação Especial*, 36.
- Costa, S. S., et al. (2025). Gestão escolar e inovação pedagógica: Contribuições para a formação docente. *Revista Foco*, 18(11), e10483, 1-15.
- Da Silva, C. I., et al. (2025). A gestão democrática na escola pública: Desafios e perspectivas. *Lumen et Virtus*, 16(51), e7063.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Ghedin, E. (2012). Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.
- Libâneo, J. C. (2021). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (6. ed.). Heccus.
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (22. ed.). Cortez.
- Paro, V. H. (2012). *Gestão democrática da escola pública* (3. ed.). Ática.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: Reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 763-778.
- Pereira, L. S., Batista, M. C., Pereira, V. S., & Batista, N. C. (2016). A gestão escolar democrática na formação inicial do professor: Elementos teóricos para pensar a formação política do professor da educação básica. *Educação & Formação*, 1(3), 71-87.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Rodrigues, M. S., & Jacomini, M. A. (2023). Gestão democrática e supervisão escolar na rede pública. *Revista Brasileira de Política Educacional*.
- Rosário, J. S. (2025). Supervisão escolar: Princípios da gestão na educação - Caminhos para uma prática inclusiva e participativa na escola. *Revista Tópicos*, 3(26), 1-17.
- Trebien, M., et al. (2020). Formação continuada de professores: Uma epistemologia da prática. *Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, 3(1), 91-102.
- Sacristán, G. J. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Vieira, A. E. R., & Bussolotti, J. M. (2018). Gestão escolar: Um estudo de caso sobre escolas técnicas. *Revista Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 20(1), 45-70.



T

Procedimentos Discursivos das Plataformas Globais: A Retórica do Influenciador Digital

Discursive Procedures of Global Platforms: The Rhetoric of the Digital Influencer

Resenha

Blitvich, P. G.C., & Georgakopoulou, A. (Eds.). (2024). *Influencer discourse: Affective relations and identities*. John Benjamins Publishing Company.

Fábio Luiz Nunes

Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais
TAE, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, MG, Brasil

 fabio.nunes.fln@cefetmg.br  <https://orcid.org/0000-0003-0784-1921>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Nunes, F. L. (2026). Procedimentos Discursivos das Plataformas Globais: A Retórica do Influenciador Digital. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 149-155.
<https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3058>

R

RESUMO

Analisa-se a obra *Influencer discourse: affective relations and identities*, publicada pela editora John Benjamins Publishing no ano de 2024. O livro se trata de uma coletânea de textos que investiga os mecanismos linguísticos empregados no ciberespaço para a consolidação de vínculos com grandes audiências. Seus autores apresentam estratégias de engajamento mercantilizado e expõem a construção discursiva da autenticidade nas plataformas virtuais. Eles também demonstram a intencionalidade persuasiva contida em cada interação parassocial, na qual influenciadores atuam na condição de intermediários ideológicos. O livro resenhado mapeia táticas de solidariedade simulada e descortina características dos gêneros discursivos digitais. O estudo dessas práticas atesta o amadurecimento das pesquisas analítico-discursivas atuais. Além do exposto, a publicação desvenda a profissionalização da internet comercial e a indução programada de vendas corporativas. Ressalta-se que o volume fornece ferramentas para o letramento digital e o desenvolvimento do senso crítico do público consumidor. A análise qualifica a decodificação de mensagens apelativas e estabelece um paradigma para avaliações pragmáticas das estruturas de poder inerentes às mídias sociais cotidianas.



Palavras-chave: Influenciadores Digitais, Cibercultura, Análise do Discurso.

A

ABSTRACT

This review analyzes the work *Influencer discourse: affective relations and identities*, published by John Benjamins Publishing in 2024. The book is a collection of essays that investigates the linguistic mechanisms employed in cyberspace to consolidate bonds with large audiences. Its authors present strategies for commodified engagement and expose the discursive construction of authenticity on virtual platforms. They also demonstrate the persuasive intentionality embedded in every parasocial interaction, wherein influencers act as ideological intermediaries. The book reviewed maps tactics of simulated solidarity and unveils the characteristics of digital discursive genres. The study of these practices attests to the maturation of current discourse-analytic research. Furthermore, the publication reveals the professionalization of the commercial internet and the programmed induction of corporate sales. It is noteworthy that the volume provides tools for digital literacy and the development of the consuming public's critical thinking. The analysis qualifies the decoding of appealing messages and establishes a paradigm for pragmatic evaluations of the power structures inherent in everyday social media.



Keywords: Digital Influencers, Cyberculture, Discourse Analysis.

Resenha

Blitvich, P. G.C., & Georgakopoulou, A. (Eds.). (2024). *Influencer discourse: Affective relations and identities*. John Benjamins Publishing Company.

A *cibercultura* vem remodelando as bases comunicativas da sociedade contemporânea. Pierre Lévy (1999) entende o ciberespaço como um campo de interações globais. A partir desse ambiente tecnológico, Henry Jenkins (2009) enfatiza que, na cultura da convergência, os próprios usuários assumem o papel de produtores de conteúdo digital. Essa configuração viabiliza a ascensão de criadores virtuais com elevado poder comunicativo, fato que se conecta diretamente com a obra *Influencer discourse: affective relations and identities*, publicada no ano de 2024 pela John Benjamins Publishing Company. O livro dedica-se rigorosamente a essa nova realidade, com estrutura dividida em uma introdução e três partes centrais. A primeira seção discute afeto, autenticidade e fãs. A segunda seção estuda ataques cibernéticos, o fenômeno do “cancelamento” e os chamados *haters*. A terceira e última unidade debate gêneros discursivos e práticas relacionais. Deve-se esclarecer que a obra ainda não possui tradução para a língua portuguesa.

Com respeito às organizadoras do livro, tem-se que Pilar Blitvich, de nacionalidade espanhola, obteve seus títulos de bacharela, mestra e doutora em inglês pela Universitat de València, na Espanha. Atualmente, ela é professora da University of North Carolina at Charlotte, nos Estados Unidos da América. Sua matriz teórica engloba estudos em pragmática e análise do discurso digital. Por sua vez, Alexandra Georgakopoulou, de origem grega, cursou filologia na Universidade de Atenas e concluiu seu doutorado em linguística aplicada na University of Edinburgh. Profissionalmente, ela trabalha como docente no King’s College London, no Reino Unido. Ademais, a filiação teórica da autora concentra-se na sociolinguística e na análise narrativa. A união dessas especialistas resulta, como se verá, em um trabalho cujo objetivo é tamponar lacunas metodológicas nos estudos da comunicação e do discurso veiculado no ecossistema cibernético. De modo geral, os autores convidados buscam decodificar os recursos linguístico-semióticos e discursivos adotados pelos influenciadores digitais para projetar imagens públicas e estabelecer vínculos com o público.

Logo na introdução do livro, Blitvich e Georgakopoulou buscam definir o discurso de influenciadores sob um prisma analítico. A ênfase recai sobre a construção de identidades e a mobilização de afetos nas redes sociais digitais. Para as autoras, trata-se de um contexto que demanda metodologias específicas para a apreensão dos fenômenos comunicacionais contemporâneos, caracterizados pela intensa participação do público e pela hibridização de formatos midiáticos.

Essa seção introdutória propõe um modelo analítico pautado na pragmática e na sociolinguística interacional. Blitvich e Georgakopoulou sustentam que os influenciadores fazem uso de estratégias verbais e não verbais para forjar laços de intimidade com seus seguidores. Tais conexões dependem substancialmente de processos contínuos de legitimação. O trabalho diário de manutenção do engajamento, por exemplo, demanda habilidades

sociotécnicas sofisticadas para a sobrevivência algorítmica. Por conta disso, o sucesso comercial no ciberespaço pressupõe o domínio das ferramentas digitais e das lógicas de plataformização, como bem lembram Stephanie e Ribeiro (2021). Nesse sistema, a arquitetura das redes determina as regras de visibilidade e impõe adaptações constantes aos produtores de conteúdo. Com respeito à linguagem, esta atua como o principal instrumento de negociação de sentidos e de validação pública. As autoras afirmam também que o capital social dos criadores advém da capacidade de sustentar *interações parassociais* (aquelas em que o seguidor ou fã desenvolve unilateralmente o afeto) convincentes e duradouras. Alerta-se, aliás, que a aparente espontaneidade das publicações esconde um planejamento estratégico minucioso, que é orientado para a maximização do alcance e da influência sobre o público consumidor.

A parte I do livro, intitulada “Affect, authenticity and fandom”, confere um aprofundamento das discussões sobre as bases da influência digital, discutindo, em seus capítulos, os mecanismos de produção de autenticidade nas plataformas. A “autenticidade”, nesse contexto, age como uma construção discursiva meticulosamente elaborada, distante de um atributo essencial ou inato. Quanto aos influenciadores, estes realizam um trabalho árduo para parecerem acessíveis e verdadeiros diante de suas audiências, fato que é atestado por estudiosos como Arnesson (2023). Esse esforço contínuo tem como objetivo mascarar os interesses comerciais inerentes às parcerias patrocinadas e às campanhas publicitárias. Cabe notar que, ao longo dos capítulos, o conceito de afeto possui centralidade, visto que as emoções orientam as interações nas comunidades de fãs. O engajamento afetivo garante a fidelização dos seguidores e a conversão de capital simbólico em retorno financeiro, ao passo que a intimidade mercantilizada fundamenta as relações de consumo na atualidade. Não à toa, os admiradores consomem os produtos e o estilo de vida projetado pelos criadores, movidos por um sentimento de pertencimento.

Os autores dos capítulos da parte I detalham as engrenagens das culturas de fãs no ambiente *on-line*. O fenômeno do *fandom* estrutura comunidades inteiras ao redor de personalidades virtuais. Verifica-se que a linguagem empregada nesses espaços promove a coesão grupal e o alinhamento ideológico entre os membros. Além disso, a identidade do influenciador emerge das narrativas compartilhadas e validadas por sua base de admiradores. Também é importante notar que as estratégias retóricas adotadas variam conforme o público-alvo e os objetivos específicos de cada criador de conteúdo. A curadoria de postagens direciona a interpretação dos usuários para guiar suas reações emocionais e comportamentais. Já o estudo de perfis proeminentes aponta que há, de fato, intencionalidade por trás de cada publicação, seja ela de caráter educativo, humorístico ou estritamente comercial (Ferreira & Braighi, 2024). No discurso dos influencers, percebe-se um padrão: a construção narrativa intercala elementos da vida pessoal e informes publicitários, e dissolve as fronteiras entre o entretenimento e a propaganda. Assim, o receptor, muitas vezes, absorve essa mensagem persuasiva sem resistência.

As relações afetivas descritas na primeira unidade da obra demonstram ao leitor quão sofisticada é a organização do ecossistema digital. Afirma-se ainda que a gestão da imagem pública acaba por demandar o monitoramento constante das reações da audiência e o ajuste rápido das mensagens. Por conta desse e de outros fatores, reitera-se a noção do discurso atua

como um vetor de poder, capaz de orientar tendências de consumo e de padrões de comportamento. Dá-se atenção também a outro fenômeno: a vulnerabilidade expressa nas redes sociais serve como um artifício tático para a humanização das figuras midiáticas. Esse recurso retórico aproxima o emissor do receptor, para fortalecer os vínculos parassociais e minimizar possíveis críticas.

“Aggression, cancellation and (anti)fandom” é a segunda parte da obra. Nela, investigam-se os aspectos mais obscuros das interações virtuais. Os textos dessa seção analisam as hostilidades direcionadas aos criadores de conteúdo. Dá-se especial atenção ao ódio *on-line* e às práticas de cancelamento, através do que se afirma que as plataformas digitais funcionam sob a condição de verdadeiras “arenas” de conflito público. Nesse ambiente, os laços afetivos se transformam rapidamente em repúdio coletivo e, então, o fenômeno do antifandom surge sendo uma força mobilizadora de grupos opositores. Sabe-se que essas comunidades reúnem indivíduos unidos pela aversão mútua a uma figura pública específica, mas suas estratégias linguísticas de ataque ganham sofisticação estrutural e pragmática, segundo atestam os autores. Os comentários negativos e as campanhas difamatórias, como se deve imaginar, impactam a imagem pública dos influenciadores de modo severo. Um dos capítulos, que aborda a prosódia da indelicadeza nos vídeos do maquiador estadunidense Jeffree Star, é exemplo dessas práticas. Um aspecto unanimemente retomado é que a construção do discurso digital agressivo cumpre funções retóricas específicas para manter a atenção da audiência em meio a controvérsias.

Como o leitor deve perceber, para decodificar todas essas manifestações agressivas, a adoção de bases teóricas sólidas é indispensável, visto que modelos analíticos robustos previnem a dispersão conceitual nos estudos da *internet* (Gallardo Paúls, 2023). Logo, a ausência de sistematicidade pode comprometer a validade das investigações sociais, de modo que os pesquisadores carecem de categorias definidas para classificar os ataques direcionados aos produtores de conteúdo. Nesse sentido, a classificação das ofensas auxilia na identificação de padrões comportamentais, enquanto as ferramentas da pragmática revelam as intenções nocivas camufladas por trás do comportamento cibernético de grupos anônimos. Como a linguagem digital possui características singulares, o reconhecimento dessas propriedades determina a interpretação adequada dos atos de repúdio. Consequentemente, a cultura do cancelamento torna-se um mecanismo punitivo extralegal implacável, já que o chamado “tribunal da *internet*” julga e condena atitudes consideradas inaceitáveis, acarretando sanções que ultrapassam a esfera virtual e atingem a viabilidade financeira dos projetos afetados.

A mídia tradicional acompanha de perto essas crises impulsionadas pelo “tribunal virtual”, de forma que os jornais constroem representações discursivas próprias sobre os influenciadores durante cancelamentos coletivos. Embora o enquadramento varie de modo considerável conforme o contexto cultural e político, a imprensa (sobretudo a estadunidense) retrata esses profissionais como figuras de caráter ambíguo, pois as matérias destacam o envolvimento diário desses sujeitos em pautas sociais espinhosas associado ao incentivo ao hiperconsumo (Pei, Cheng & Zhu, 2025). Por conseguinte, a superexposição constante potencializa o risco de escândalos irreversíveis, uma vez que os veículos de comunicação amplificam o alcance do repúdio e fazem o debate condenatório migrar das redes sociais para

as páginas noticiosas. Diante disso, a credibilidade dos criadores de conteúdo sofre abalos profundos após avaliações destrutivas, fato que torna a restauração da imagem um trabalho árduo, custoso e de resultados incertos.

Os capítulos que compõem a parte II da obra sugerem, de forma geral, que a eficácia persuasiva dos influenciadores depende da atratividade e da confiança neles depositada incondicionalmente por suas enormes audiências globais, haja vista que os seguidores precisam acreditar na integridade das recomendações nas publicações diárias. Sob essa ótica, os autores da referida seção indicam que as campanhas publicitárias atingem o sucesso financeiro apenas quando o emissor possui seu capital social validado, já que as reações dos consumidores aos endossos comerciais variam de acordo com a reputação do parceiro da marca. Por isso, os textos pontuam que os atos de hostilidade e de cancelamento põem em causa as bases mercadológicas, pois as características pessoais dos criadores interferem no impacto de suas mensagens promocionais transmitidas (Barari, Eisend & Jain, 2025). Desse modo, as investigações agrupadas nessa segunda divisão do livro comprovam que um escândalo aniquila a percepção de autenticidade cultivada ao longo de anos de interações virtuais, o que provoca a queda drástica da conversão direta de visualizações e de curtidas em intenção de compra após polêmicas públicas extremamente graves. Nesse contexto, a leitura dos estudos da unidade II certifica que as ofensas diárias dos *haters* funcionam como ruídos potentes no canal de comunicação, motivo pelo qual as grandes empresas multinacionais e os pequenos anunciantes locais cortam seus patrocínios milionários em prol da proteção do seu próprio valor de mercado.

A terceira e última parte da obra, sob o título “Genres and relational practices”, investiga, de forma aprofundada, os formatos textuais específicos adotados no ambiente cibernético. Os capítulos dessa seção analisam as estratégias de interlocução utilizadas para a consolidação de vínculos sólidos entre os influenciadores e as enormes audiências globais. A esse respeito, Rozzini e Schröder (2019) salientam que as plataformas digitais abrigam discursos não institucionalizados de grande alcance, e essas interações determinam comportamentos de públicos muito suscetíveis às pressões sociais, como os jovens e as crianças conectadas. É nesse sentido que o estudo dos gêneros comunicativos da *internet* demonstra a intencionalidade inerente a cada publicação diária. As narrativas cotidianas, os vídeos de desabafo e as interações com animais de estimação operam sob a condição de mecanismos retóricos planejados arduamente para engendrar o efeito de proximidade. Por isso, a aparente espontaneidade dessas postagens esconde uma lógica discursiva complexa, voltada à captação da atenção alheia e para a *monetização dos afetos*. Desse modo, a intimidade projetada é roteirizada por meio de convenções estruturais estritamente adaptadas a cada rede social.

Para além da esfera estritamente relacional, os autores que compõem a parte III afirmam que esses diferentes gêneros discursivos atuam na intermediação dos grandes mercados virtuais. A partir dessa ótica, os produtores de conteúdo adotam posições ideológicas bem variadas, e assumem papéis de proativos promotores de vendas ou de comentaristas da indústria do entretenimento globalizado, tal como apontam Souza-Leão, Moura e Nunes (2022). Por conta disso, a produção diária de paratextos amplia a experiência de consumo da cultura *pop* atual, uma vez que as avaliações críticas e os vídeos de reação guiam a recepção das

novas mercadorias simbólicas. A linguagem linguística e visual mobilizada nesses materiais apresenta, portanto, marcas de alta persuasão, totalmente direcionadas à rápida formação de necessidades. O contínuo engajamento afetivo serve, então, de base sólida para a legitimação dessas figuras midiáticas como poderosos agentes comerciais.

Em um cenário altamente competitivo, a eficácia mercadológica de tais formatos textuais atinge patamares bem superiores aos de campanhas publicitárias institucionais tradicionais e aos de endossos comerciais feitos por celebridades convencionais na televisão, fato que é levantado por diferentes autores da parte III, mas também corroborado por Lee *et al.* (2024). Logo, a força diretiva de persuasão varia conforme a magnitude do público alcançado e as particularidades técnicas dos gêneros previamente escolhidos. Diversas pesquisas, a propósito, atestam a existência de um ponto ideal de influência, no qual a constante percepção de credibilidade maximiza o impacto rentável das mensagens. Dessa forma, as práticas relacionais codificadas em postagens metodicamente segmentadas garantem a irrestrita aceitação dos discursos pelos seguidores fiéis. Por conseguinte, os textos dessa última seção são fundamentais porque testemunham a rápida evolução das rígidas convenções linguísticas no ciberespaço atual. A sofisticação estrutural desses modelos comunicacionais comprova o alto profissionalismo atingido pela indústria da *internet* comercial, incluindo o fato de que as táticas de solidariedade simulada e os contínuos rituais de interação parassocial alimentam o vasto e lucrativo sistema digital de influência.

Como verá o leitor, *Influencer discourse: affective relations and identities* oferece uma contribuição consistente para o estudo das práticas discursivas que estruturam a comunicação nas plataformas digitais. Por reunir pesquisas baseadas na pragmática, na análise do discurso e nos estudos de mídia, o volume examina ricamente os recursos linguísticos e multimodais mobilizados por influenciadores digitais, bem como os modos pelos quais tais recursos participam da produção de visibilidade, engajamento e valor simbólico no ambiente *on-line*. Nesse quadro, o livro apresenta um panorama relevante para estudantes e pesquisadores interessados nas formas contemporâneas de circulação de discursos e na configuração de novos gêneros comunicativos no ciberespaço.

Dentre as contribuições mais significativas da obra destaca-se a problematização da aparência de espontaneidade frequentemente associada às publicações em redes sociais. Os capítulos denunciam que a produção de conteúdo por influenciadores envolve escolhas discursivas cuidadosamente orientadas, nas quais estratégias de autenticidade, posicionamento afetivo e interação parassocial são mobilizadas como instrumentos persuasivos. Essa leitura permite compreender os influenciadores como mediadores simbólicos que participam da circulação de valores e estilos de vida específicos, vinculados a lógicas de consumo e distinção social (Arnesson, 2023). Dessa forma, evidencia-se que práticas aparentemente informais se apoiam em procedimentos comunicativos estruturados e socialmente localizados.

A pertinência acadêmica da coletânea de textos resenhada torna-se ainda mais clara quando se considera a crescente profissionalização das práticas de influência digital. De maneira geral, os capítulos sugerem que escolhas lexicais, enquadramentos narrativos e performances identitárias observáveis nas plataformas não são elementos ocasionais: são componentes de estratégias comunicativas articuladas a circuitos econômicos e institucionais

mais amplos. Nessa direção, os estudos dialogam com pesquisas que interpretam os produtores de conteúdo como agentes inseridos em ecossistemas empresariais complexos, em que a gestão da visibilidade e da credibilidade desempenha papel decisivo na promoção de produtos e marcas (Ferreira & Braighi, 2024).

Enfim, *Influencer discourse* abre caminhos para novas agendas de investigação sobre a linguagem, a cultura digital e a economia da atenção. O livro mune o leitor de instrumentos que podem ser mobilizados em pesquisas futuras sobre interação mediada por plataformas, à medida que levanta categorias analíticas e procedimentos metodológicos voltados ao exame das práticas discursivas de influenciadores. A obra, portanto, apresenta um repertório conceitual útil para o aprofundamento dos estudos do discurso digital e contribui para a compreensão crítica das formas contemporâneas de produção de sentido nas redes sociais.

Referências

Arnesson, J. (2023). Influencers as ideological intermediaries: Promotional politics and authenticity labour in influencer collaborations. *Media, Culture & Society*, 45(3), 528-544. <https://doi.org/10.1177/01634437221117505>

Barari, M., Eisend, M., & Jain, S. P. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of social media influencers: Mechanisms and moderation. *Journal of the Academy of Marketing Science*. <https://doi.org/10.1007/s11747-025-01107-3>

Blitvich, P. G.-C., & Georgakopoulou, A. (Eds.). (2024). *Influencer discourse: Affective relations and identities*. John Benjamins Publishing Company.

Ferreira, M., & Braighi, A. A. (2024). Análise do discurso de influenciadoras digitais: Uma abordagem aos posts de Bianca Andrade e Virginia Fonseca. *e-Com*, 17, 6-31.

Gallardo Paúls, B. (2023). La necesidad de modelos en lingüística: Sobre el “análisis del discurso digital”. *Pragmalingüística*, 31, 127-151.

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência* (S. Alexandria, Trad.). Editora Aleph.

Lee, J., et al. (2024). Do influencers influence? A meta-analytic comparison of celebrities and social media influencers effects. *Social Media + Society*, 10(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/20563051241269269>

Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (C. I. da Costa, Trad.). Editora 34.

Pei, J., Cheng, L., & Zhu, W. (2025). Influencer discourse as a dynamic continuum: A corpus-assisted discourse study of representing influencers in Chinese and US newspapers. *Journalism*, 1-21.

Rozzini, J. M. O., & Schröder, L. T. (2019). Análise do discurso de um influenciador digital: Uma perspectiva para o trabalho de leitura na escola. *Linguagens & Letramentos*.

Souza-Leão, A. L. M., Moura, B. M., & Nunes, W. K. S. (2022). All in one: Digital influencers as market agents of popular culture. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 24(2), 247-274.

Stephanie, S., & Ribeiro, H. P. (2021). Sobre repovoar narrativas: O trabalho dos influenciadores digitais a partir de uma abordagem sociotécnica. *Civitas*, 21(2), 271-281.