

ENSINO, CORPO E LINGUAGENS

Organizadores



MATERIALIDADES DO DIZER NA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES

ENSINO, CORPO E LINGUAGENS



José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores



Campina Grande, 2026



Universidade Estadual da Paraíba

Prof.^a Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof.^a Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Alberto Soares de Melo | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Complexo Adm. Redentorista - Av. Dr. Francisco Pinto, nº 317, Bairro Universitário.
CEP: 58429-350. Campina Grande - PB.



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Alberto Soares de Melo | *Diretor*

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Assessorias

Antonio de Brito Freire

Carlos Alberto de Araujo Nacre

Danielle Correia Gomes

Elizete Amaral de Medeiros

Eli Brandão da Silva

Efigênio Moura

Catalogação na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

M425

Materialidades do dizer na constituição de subjetividades: ensino, corpo e linguagens / Organização de José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues. – João Pessoa: Marca de Fantasia; Campina Grande, PB: Eduepb, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7999-144-8

1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Subjetividade. I. Domingos, José (Organizador). II. Rodrigues, Linduarte Pereira (Organizador). III. Título.

CDD 401

Índice para catálogo sistemático

I. Linguagem

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

**MATERIALIDADES DO DIZER NA
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES**
ENSINO, CORPO E LINGUAGENS

José Domingos & Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

Parahyba: Marca de Fantasia/eduepb, 2026, 218p.
ISBN 978-85-7999-144-8



Coedição
MARCA DE FANTASIA
Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A
João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033
marcadedefantasia@gmail.com
<https://www.marcadedefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães
Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Imagem da capa por J. Domingos, gerada pela plataforma
de Inteligência Artificial Gemini 2.5 - Flash-imagem “Nano Banana”

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

O selo Teosseno segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL

Selo Teosseno

Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN

Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa

Aurea Suely Zavam – UFC

Camilo Rosa Silva – UFPB

Edileide de Souza Godoi – UPE

Francisco Paulo da Silva – UERN

Francisco Vieira da Silva – UFRSA

Gesiel Prado Santos – FHO

Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI

Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC

Nilton Milanez – UEFS

Valéria Severina Gomes – UFRPE

O selo Teosseno reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, o selo se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematicamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

Sumário

	Apresentação	9
1	Por uma definição de recursos tecnológicos do ensino de língua Edmilson Luiz Rafael Guilherme Arruda do Egito	14
2	Para pensar o memorial acadêmico: um gênero, um instrumento de formação, um instrumento avaliativo? Cristina Miyuki Hashizume Sueli Salles Fidalgo	32
3	Ensino de Libras instrumental no SUS - Curso para trabalhadores da Atenção Primária no Rio de Janeiro: um relato de experiência Osilene Marisa de Sá e Silva Cruz Viviane da Silva Pinheiro Viviane Lione	48
4	Análise Linguística no letramento escolar: uma proposta de ação docente mediada pelo imaginário do vaqueiro Linduarte Pereira Rodrigues Renato Araújo	66

5	A ordem do discurso na sala de aula: práticas didático-filosóficas na formação do sujeito discente	97
	Antônio Batista Fernandes Antônio Eudênis de Lima Soares Reginaldo Gurgel Moreira	
6	Trabalho, neoliberalismo e novo ensino médio: um estado do conhecimento (2016-2026)	126
	Élida Karla Alves de Brito Francisco Vieira da Silva	
7	Corpo feminino e sexualização em <i>A arte de crescer</i> , de Rupi Kaur: uma construção (inter)discursiva	151
	Danielly Vieira Inô Josepha Paloma Neves Fernandes	
8	Transexualidade em cena: uma análise discursiva do corpo em <i>Agreste (Malva-Rosa)</i>	180
	Cananda Maria Lima Souza José Domingos	
	Sobre os organizadores, autoras e autores	212

Apresentação

A linguagem ocupa, no campo das ciências humanas contemporâneas, uma posição nem sempre fácil de circunscrever. Das abordagens estruturalistas ressignificadas em experiências pedagógicas às teorias enunciativas, da semiótica social às perspectivas discursivas de filiação foucaultiana ou materialista, o que se tem é um amplo território de fundamentos conceituais e metodológicos em contato permanente, cuja heterogeneidade se revela condição, não obstáculo, para que a linguagem siga produzindo tantas formas de investigação.

Mais do que um sistema fechado de signos, a linguagem se revela, a cada estudo, como condição de possibilidade das práticas sociais: é por meio de textos e discursos que os sujeitos constroem identidades, disputam sentidos, constituem saberes e intervêm no mundo. Entendê-la, portanto, é entender algo da própria trama em que a vida humana se produz. É nesse horizonte que se situa *Materialidades do dizer na constituição de subjetividades: corpo, ensino e linguagens*, décimo volume do selo organizado pelo grupo de pesquisa TEOSSENO, vinculado ao CNPq e à Universidade Estadual da Paraíba.

Este ebook reúne pesquisadores de distintas Instituições de Ensino Superior brasileiras, cujos trabalhos materializam resultados de investigações exploratórias e aplicadas comprometidas com a centralidade da linguagem como fenômeno social e histórico. Não há, entre os capítulos, uma única filiação teórica nem um único objeto empírico: o que os articula é a aposta compartilhada de que investigar a linguagem em uso, em sala de aula, em textos literários, em unidades de saúde, em políticas educacio-

nais, é produzir conhecimento sobre modos de existir, ensinar, resistir e subjetivar-se.

O volume se abre com uma questão terminológica que encobre um problema epistemológico mais amplo. Em **Por uma definição de recursos tecnológicos do ensino de língua**, os autores constataam a dispersão de nomenclaturas com que professores e pesquisadores designam um mesmo conjunto de instrumentos pedagógicos. Com suporte na Teoria Histórico-Cultural, o capítulo desloca o debate do plano descritivo para o plano da mediação: os recursos tecnológicos de ensino são compreendidos como meios que atuam nos processos de objetivação e apropriação do conhecimento, o que implica reconhecer que a escolha e o uso desses recursos não são indiferentes ao que se pretende ensinar nem ao sujeito que se pretende formar.

A questão da formação docente retorna no segundo capítulo, desta vez sob um ângulo que o debate pedagógico brasileiro tem negligenciado. **Para pensar o memorial acadêmico: um gênero, um instrumento de formação, um instrumento avaliativo?** examina um gênero discursivo amplamente solicitado nos cursos de licenciatura, mas raramente problematizado em suas implicações formativas. As autoras argumentam que, quando o memorial é tratado apenas como exigência burocrática ou dispositivo de avaliação, perde-se algo fundamental: a possibilidade de que a escrita reflexiva de si mobilize processos de constituição da identidade docente. Articulando teorias dos gêneros do discurso, a perspectiva sócio-histórica da aprendizagem e o conceito de vivência, o capítulo conclui propondo uma ementa voltada à análise e à construção do memorial em cursos de licenciatura.

Um deslocamento de contexto marca o terceiro capítulo, que leva o problema da linguagem para um espaço pouco frequentado pela Linguística Aplicada: o sistema público de saúde. **Ensino**

de Libras instrumental no SUS: curso para trabalhadores da atenção primária no Rio de Janeiro: um relato de experiência parte de uma constatação cujas consequências são clínicas e éticas ao mesmo tempo: as barreiras comunicacionais entre profissionais e pacientes surdos produzem diagnósticos imprecisos, erros de conduta e ruptura do vínculo terapêutico. O relato descreve o planejamento e a aplicação de um curso de Libras para agentes comunitários, médicos, dentistas e técnicos da rede de atenção primária carioca. Os resultados – melhora da proficiência dos profissionais e ampliação da procura por atendimento pela comunidade surda – demonstram que garantir o direito linguístico transforma a lógica do cuidado.

Do ambiente hospitalar, o volume se volta para a sala de aula da escola pública nordestina. **Análise Linguística no letramento escolar: uma proposta de ação docente mediada pelo imaginário do vaqueiro** propõe que o ensino de língua(gens) pode se reorganizar em torno de objetos culturais aparentemente periféricos, mas de considerável potencial de engajamento. O aboio, gênero oral associado à figura do vaqueiro nordestino, é tomado como texto a partir do qual uma turma de segundo ano do ensino médio da rede pública paraibana desenvolve habilidades de leitura, escuta e análise linguística. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter etnográfico cujos resultados demonstram ser possível aprimorar competências analíticas sem abrir mão da ancoragem sociocultural dos estudantes, na verdade, é essa ancoragem que sustenta o processo de aprendizagem.

As relações entre linguagem, poder e constituição do sujeito ganham tratamento mais diretamente filosófico no quinto capítulo. **A ordem do discurso na sala de aula: práticas didático-filosóficas na formação do sujeito discente** mobiliza a perspectiva foucaultiana para analisar a prática pedagógica como campo atravessado por relações de saber-poder que não se esgo-

tam na transmissão de conteúdos. Fundamentado em Foucault e nas leituras de Veiga-Neto, o capítulo examina uma experiência da disciplina de Teoria do Conhecimento, interrogando como os jogos de verdade, o cuidado de si e a dimensão ética do discurso operam na constituição da subjetividade dos estudantes. A educação aparece, nessa perspectiva, como espaço simultaneamente de regulação e de possível autonomia crítica.

Esse interesse pelas condições políticas e discursivas que organizam o campo educacional se prolonga, por outro ângulo, no sexto capítulo. **Trabalho, neoliberalismo e novo ensino médio: um estado do conhecimento (2016-2026)** mapeia a produção acadêmica brasileira sobre a reforma do Ensino Médio em uma década marcada por disputas em torno do currículo e do papel da escola pública. A partir de dez produções selecionadas no SciELO Brasil, no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, o capítulo identifica a predominância de abordagens críticas que reconhecem na flexibilização curricular e na centralidade dos itinerários formativos a marca de uma racionalidade neoliberal que subordina a formação à empregabilidade. O mapeamento também sinaliza lacunas: os discursos dos próprios estudantes e as dimensões subjetivas da escolarização permanecem como terrenos a explorar.

A segunda metade do volume se volta, de modo mais concentrado, para o corpo e para as disputas discursivas em torno do gênero. **Corpo feminino e sexualização em *A arte de crescer*, de Rupi Kaur: uma construção (inter)discursiva** examina como o eu-lírico da obra de Kaur mobiliza, e simultaneamente interroga, os discursos que constroem a mulher como objeto de um olhar masculino que a precede e a constitui. Recorrendo à Análise do Discurso de linha francesa, o capítulo acompanha o processo de sexualização do corpo feminino da infância à fase adulta, mostrando como esse processo opera de modo que

a própria mulher aprenda a ver a si mesma pelos critérios que a subordinam. Há aqui uma contribuição que vai além da análise literária: o texto demonstra que a poesia pode ser superfície privilegiada de visibilização de mecanismos ideológicos que o discurso cotidiano tende a naturalizar.

O volume se encerra com uma análise que mobiliza teoria discursiva e texto literário para tratar de uma das questões mais prementes do debate contemporâneo sobre gênero e sexualidade. Em **Transexualidade em cena: uma análise discursiva do corpo em Agreste (Malva-Rosa)**, os pesquisadores examinam como discursos médicos, jurídicos e sociais operam na produção de corpos trans docilizados e marginalizados, ao mesmo tempo em que a narrativa literária abre espaços de resistência a esses mesmos dispositivos. A análise, de orientação foucaultiana, mostra que a obra não apenas tematiza a transexualidade, mas funciona como espaço onde os mecanismos de normalização se tornam visíveis como tais. A literatura aparece aqui como campo de tensão produtiva: nem espelho da realidade nem sua recusa, mas lugar onde as contradições se mostram com uma clareza que o discurso científico, por vezes, não alcança.

Os oito capítulos que compõem este volume testemunham a vitalidade de um campo investigativo que não cessa de se renovar pela incorporação de novos objetos, pelo cruzamento de perspectivas teóricas dos estudos da linguagem e pelo comprometimento com perguntas que emergem de contextos sociais concretos. Da sala de aula ao serviço de saúde, do imaginário nordestino ao corpo trans na literatura, há um fio que percorre todos esses trabalhos: a convicção de que a linguagem importa, e que compreendê-la é, em alguma medida, participar das condições em que os sujeitos vivem, ensinam e resistem. Boa leitura.

Por uma definição de recursos tecnológicos do ensino de língua

Edmilson Luiz Rafael
Guilherme Arruda do Egito

Introdução

Seguindo um movimento de renovação social (Aparício, 1999), especialmente de estudos produzidos pela ciência linguística aplicada, este artigo trata dos recursos profissionais de ensino do professor. Para sermos mais específicos, ele discute sobre recursos designados como tecnológicos dentro de uma burocrática prática institucional que é culturalmente denominada de escolar. Em nosso caso, o lugar de investigação da referida prática tem sido aquele formalmente destinado à atuação de professores instituídos em escolas do sistema regular, sequencial e articulado de ensino nacionalmente chamado de Educação Básica.

Para as etapas de ensino fundamental e médio, a expectativa é que a prática escolar esteja incorporando os benefícios tecnológicos da sociedade, fazendo uso de diferentes materiais, equipamentos ou recursos em sua atividade, bem como desenvolvendo competências e habilidades para utilizá-los. Tal expectativa encontra-se ajustada a um conjunto articulado de orientações produzidas no país, sobretudo a partir do final do século XX, por uma instância constituinte e representante da inovação, a qual é responsável por modificar, atualizar e divulgar em textos ofi-

ciais o conhecimento especializado. A instância em discussão é a acadêmico-científica e suas orientações estão diluídas em uma constelação de documentos que surgem, por força política (principalmente pelas ações do governo federal através do Ministério da Educação) e legal (geralmente decretos, diretrizes, metas e pareceres), a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil do ano de 1988.

No âmbito da atuação de professores, por efeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a *Base Nacional Comum Curricular* (2018, p. 09) prevê, como uma das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, a utilização de recursos tecnológicos para o aluno se “comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida”. O *Plano Nacional da Educação* (Lei nº 13.005/2014) previa a apresentação da referida competência quando anunciava como uma das metas a serem alcançadas a necessidade de “prover equipamentos e recursos tecnológicos para a utilização pedagógica no ambiente escolar” aos professores e alunos. Esta ação já havia sido pensada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 08) quando expressavam a necessidade de que o aluno deve “saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

No âmbito da formação de professores, as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras* (2001) recomendam a discussão com os recursos tecnológicos da atualidade, o que torna o tema objeto de análise e estudo. Mais recente, a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (Parecer CNE/CP nº 22/2019) aponta para a exigência do professor desenvolver a competência para utilizar “recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa” (p. 48). Podemos

visualizar os efeitos de tais documentos na formulação de cursos, programas ou projetos oferecidos pela comunidade acadêmica por meio de políticas públicas com o objetivo de capacitar professores para o trato com a demanda tecnológica. Foram exemplos nacionalmente conhecidos de tais cursos o Programa Nacional de Tecnologias na Educação (PROINFO), o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMP), entre outros.

Contudo, para além da complexidade (Morin, 2005) de orientações advindas de documentos/monumentos (Le Goff, 1990), é necessário colocá-las em prática, em exercício na rotina escolar. Diversas pesquisas produzidas após a virada do milênio (Albagli e Maciel, 2004; Braga, 2007; Heinsfeld e Pischetola, 2019; Signorini, 2007) mostram que diferentes recursos foram incorporados ao espaço escolar não apenas de forma fortuita, mas para o ensino dos conteúdos escolares. Podemos comprovar esta afirmação em um conjunto de atividades (de ensino, pesquisa e extensão) por nós realizadas, divulgadas em livros, periódicos e eventos acadêmicos na forma de artigos, monografia e dissertação, anteriores à proposta de investigação foco deste artigo.

Dentro dos limites do componente de ensino que hoje conhecemos como língua portuguesa, o principal resultado apontou para a forma e função dos recursos tecnológicos na prática escolar (Egito, 2016; 2019). Quanto à forma, constatamos que eles foram mobilizados de modo nuclear ou periférico em atividade de leitura, produção de textos e análise linguística; quanto à função, identificamos que eles tinham em vista facilitar e motivar o ensino de conteúdos nos referidos tipos de atividade.

Porém, ainda percebemos a necessidade de aprofundar a investigação com o tema, tendo em vista que a maior parte das pesquisas produzidas sobre recursos advém do *campo de produção* da didática. Do lugar de ensino da língua portuguesa, o efeito

gerado por esta constatação é o de uma visão que, quando **não genérica, situada de modo disciplinar e pouco articulada ao objeto de ensino, neste caso, a língua, e as suas especificidades**. Esta compreensão nos impulsiona a pensar em ações de pesquisa para o espaço escolar que tentem aproximar ou articular conhecimentos advindos de três eixos de formação denominados *especialista, docente e usuário*.

Por isso, com o propósito de apresentar uma alternativa viável ao enfretamento desta problemática, a questão de pesquisa que propomos como pertinente a ser discutida no artigo é: O que é um recurso de ensino (de língua) do ponto de vista dos recursos tecnológicos? Para respondê-la, temos como objetivos específicos: descrever o que são recursos tecnológicos de ensino a partir de revisão da literatura especializada e identificar o propósito dos recursos na prática escolar.

Além desta introdução, o artigo apresentado está organizado em três itens ou partes textuais. O primeiro é destinado ao encaminhamento e construção teórico-metodológica da investigação proposta e o segundo e terceiro são destinados à construção do conceito recursos tecnológicos de ensino.

Sobre o encaminhamento teórico-metodológico

De acordo com Garcia e Alves (2012), a *instância acadêmico-científica* (de modo geral) em contexto de formação inicial (de modo específico) possui indícios de estar alocada em duas formas ou modos correntes na contemporaneidade brasileira: a *disciplinar* e a *multidisciplinar, transdisciplinar ou intercultural*. De acordo com as autoras, a primeira forma é mais recorrente na tradição e caracteriza-se por apresentar o conhecimento da área advinda sem articulação com outras áreas ou *campos de produção* (Bourdieu, 1977), estando restrita aos estudos desenvolvidos

por sua especialidade científica. A segunda forma, por sua vez, caracteriza-se por apresentar um percurso mais flexível, passível de adaptações ou modificações, pela necessidade de articular diferentes sujeitos, conhecimentos e atividades em *espaços/tempos* distintos para análise do objeto que se pretende investigar.

Assim, enveredando pela segunda forma, apresentamos neste artigo discussão sobre *recursos tecnológicos* no âmbito de estudos de divulgação científica produzidos por um conjunto de pesquisadores (ligados a um outro conjunto de campos de produção) que estão em situação de influência recíproca de pensamentos, ao qual Fleck (2010 [1935]) denomina *denkkollektiv* (*coletivo de pensamento*). Esta discussão, assim como qualquer outra produção científica, repousa em um dispositivo teórico para sustentar ou desenvolver as afirmações feitas. No caso deste artigo, apropriamo-nos de uma visão contemporânea e universal com efeitos gerados ou produzidos pela *Teoria Histórico-Cultural* (doravante, THC), formulada pela *troika* Vygotsky, Leontiev e Luria, a partir do *Materialismo Histórico-Dialético* de Marx.

De acordo com revisão da literatura, a THC é uma corrente de estudos interculturais que surgiu na ex-União Soviética, no século XX, que se debruçou sobre a investigação de temas ou conceitos psicogenéticos, como *atividade, consciência, pensamento e linguagem*, por exemplo, tomando a *interação cultural/social* como principal elemento. Ela apresenta-se como uma concepção de aprendizagem/desenvolvimento humano de ruptura (Bachelard, 1996) com as teorias hegemônicas, amplamente propagadas no século passado, empiristas (que entendem o conhecimento como resultado do contato com uma realidade exterior ao indivíduo (cf. Skinner, 1974)) e inatistas (que compreendem a mente com conhecimentos inatos sem os quais não seria possível aprender (cf. Platão, 2007)).

Apoiados no pensamento da teoria apresentada, construímos este texto, oriundo de uma pesquisa de *abordagem qualitativa do tipo bibliográfica* (Moreira; Caleffe, 2008) em linguística aplicada, com o propósito de discutir o conceito em questão. Para isso, apoiamo-nos também na divulgação de obra paradigmática na área das ciências humanas formulada por Granger (1960), segundo o qual um *conceito* é o resultado de um processo de *axiomatização*, ou seja, pensado a partir de um conjunto de afirmações político-filosóficas tidas como verdadeiras e incontestáveis que atribuem *sentido* (Leontiev, 1978) ao que há no mundo. Esse sentido é construído pelo homem por meio do *pensamento* e da *linguagem*, dando *significados*, interpretações e reinterpretações diversas ao que ele realiza no âmbito de uma *prática social* (aqui tomada seguindo compreensão apresentada por Bourdieu (1977), ao tomá-la como um conjunto de processos interativos exercidos pelo homem em que estão embutidos *habitus* (crenças, valores, conhecimentos e condutas) realizados de acordo com o local e o momento em que os *agentes* estão situados e com o apoio dos *instrumentos* ou *artefatos* necessários).

Desse modo, o que esperamos com o movimento de descrição e reflexão teórica é a compreensão de um fato científico implicado ao contexto acadêmico/escolar que é o trato com a demanda tecnológica na contemporaneidade. Para isso, ordenamos o encaminhamento e construção do texto em torno de dois eixos com o propósito de fundamentar a questão e objetivos de pesquisa selecionados. São eles: *recursos* e *recursos tecnológicos de ensino*.

O que são recursos?

A partir de nossas incursões teóricas pela THC, podemos perceber que a discussão sobre o tema *recursos* pode seguir caminhos diferentes a depender do ponto de vista que se toma sobre

o tema em uma comunidade acadêmica específica. Se pensarmos o que são recursos seguindo compreensão científica já consolidada pelos *campos de produção* (entendidos, segundo Bourdieu (1977), como o lugar em que se manifestam relações sociais de poder, tensão e disputa entre agentes e instituições por posições ou lugares, supostamente, de prestígio na sociedade) da economia, direito e didática, por exemplo, certamente veremos três acepções distintas, mas ligadas ou unidas por uma característica comum que é o *objetivo*. É ele o componente que determina, para todos os efeitos, a meta que deve ser alcançada ou atingida pelos recursos aportados para atender às necessidades de vida dos seres humanos em uma *prática social*.

Para o campo da economia, acompanhando raciocínio do filósofo e economista Karl Marx (1985), a noção de recursos pode ser associada ao resultado da força de trabalho humana. Ao vender o seu trabalho a instituições (sobretudo privadas), o indivíduo recebe em troca o capital ou valor acordado para atender a qualquer que seja o seu propósito de vida em sociedade. Esta compreensão, a depender da visão político-econômica orientadora, tem o lucro como principal finalidade e está atrelada ao poder financeiro do homem.

Para o campo do direito, de acordo com Câmara (2015), os recursos são mecanismos de um processo que permitem ao homem alterar, reformular ou anular uma decisão tomada por instituição judicial. Eles permitem que tal decisão seja reexaminada, geralmente por uma instância superior, tendo em vista a correção de erros que porventura venham a existir. Para o direito brasileiro, esses recursos podem ser classificados de formas diversas de acordo com a sua finalidade, como apelação, agravo de instrumento, embargos de declaração, entre outros.

A complexidade do tema é ainda maior quando tomada como objeto de análise pela didática, pois o termo reúne um conjunto de

ideias que compreendem como recursos desde a *voz do professor* (Briggs, 1973) até os *objetos técnicos* de uso no ensino. Por isso, segundo Sant’Anna e Sant’Anna (2004, p. 23), o termo é abrangente e entendido como um *conjunto de meios* que, de forma *intencional*, “auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem”. Esses recursos, conforme definição apresentada pelos autores, podem ser classificados ou discriminados em três tipos, tendo em vista o seu propósito e funcionalidade na prática escolar. São eles: humanos, físicos e materiais.

Por *recursos humanos* Sant’Anna e Sant’Anna (2004) entendem os agentes que participam da rotina escolar de forma direta (professor e aluno) ou indireta (representada por pessoas-fonte, como funcionários da escola, pais e convidados para palestras, informações ou entrevistas); por *recursos físicos* os espaços, partes ou dependências que fazem parte da estrutura do prédio escolar, como sala de aula, pátio, biblioteca, quadra etc; por *recursos materiais* os objetos de uso comum em situação de ensino, como lápis, livro, TV, computador etc.

Observando esta classificação, podemos perceber que os referidos autores não incorporam ou mencionam de forma explícita em sua exposição os utensílios que fazem parte do *mobiliário* escolar. Estes também fazem parte da rotina situada escolar e de forma indireta atendem aos interesses de ensino, tendo em vista a qualidade técnica e ergonômica que oferecem ao aluno e professor na condução de suas atividades. Podemos destacar como principais exemplos deste tipo de recursos cadeiras, mesas e armários, além de arquivos em aço e estantes em geral.

Nesta pesquisa, o foco é no tipo materiais, tendo em vista que ele constitui a substância do objeto de investigação do artigo e, no processo de *mediação* (Vygotsky, 1984; 2009), é responsável por regular as atividades de professores e alunos sobre o meio em que estão socialmente inseridos. Porém, em nossa revisão teórica, foi

possível observar uma diversidade de nomenclaturas (Granger, 1960), denominações (Loffler-Laurian, 1983) ou terminologias (Greimas, 1976) para se referir aos recursos do tipo materiais. Entre as mais divulgadas pela instância dos conhecimentos especializados na contemporaneidade estão: *materiais didáticos* (Bandeira, 2009) ou *curriculares* (Zabala, 1998), *meios de ensino* (Libâneo, 1990) e *recursos (tecnológicos* (Kenski, 2012)) *de ensino* (Piletti, 2004).

Contudo, independentemente do conceito adotado, é possível observar que todos eles são portadores do atributo *didático-pedagógico*, pois foram pensados, produzidos ou adaptados a situações de ensino na instância escolar. Frente a este resultado, optamos por utilizar o termo recursos tecnológicos por ser propalado pelas políticas oficiais de ensino brasileiras na atualidade e predominantemente utilizado em estudos dos campos de produção da didática e linguística aplicada. Para melhor explicitação do conceito, no próximo item iremos tratar sobre a sua definição e funcionalidade com efeitos diversos e heterogêneos na condução da prática ordinária escolar.

O que são recursos tecnológicos de ensino?

De acordo com o *coletivo de pensamento* da THC, o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* (Vygotsky, 1984) ocorre por meio da interação cultural/social e está atrelado à *atividade* (Leontiev, 1983) humana consciente. Em nosso caso, esta atividade corresponde ao trabalho de ensino mediado por um agente específico na instância escolar representado pela figura do professor. Porém, para realizar esse tipo de atividade, faz-se necessário trazer a sua execução *recursos* tecnológicos produzidos pelo homem, os quais podem alterar o nível de complexidade da atividade, bem como o seu tempo de planejamento e execução.

Em conformidade com estudos produzidos pela filosofia (Lévy, 2005), didática (Candau, 2012; Valente, 1999), linguística (Barton e Lee, 2015; Coscarelli, 2016; Freire e Leffa, 2013; Miller, 2012; Marcuschi, 2008; Santaella, 2002) e documentos oficiais brasileiros, orientadores da educação básica, desde os antigos PCN (1996) até a BNCC (2018), os recursos tecnológicos tem o seu propósito ou função na prática escolar articulado a uma rede de *agentes* ou *atores* (*não humanos*, conforme definição apresentada por Latour (2012)). A escolha de recursos, por exemplo, em uma *atividade* é feita a partir de um *objetivo* de ensino; o *conteúdo* apresentado está na dependência técnica de recursos ofertados pela escola; o *planejamento* e *avaliação* de ensino do professor levam em conta recursos suficientes ao seu trabalho, condicionados ao *tempo* e *espaço* em que estão historicamente inseridos.

Guiados por esta compreensão, a qual reúne os caracteres necessários à discussão, tomamos definição do termo, divulgado do senso comum ao especialista (Rajagopalan, 2008), para, assim, fornecer os elementos essenciais à construção do conceito. Fundamentados em estudos produzidos especialmente por Marx (1985) e Kenski (2012), os *recursos tecnológicos* são entendidos como objetos de natureza técnica produzidos e aperfeiçoados pelo homem em suas *relações de trabalho* para trazer facilidades à vida das pessoas em atendimento a fins específicos, sejam eles *cotidianos* ou *institucionais* (Giddens, 2009 [1984]). Desse ponto de vista, todo e qualquer objeto (analógico ou digital) é considerado um recurso tecnológico, desde que atenda a uma funcionalidade social, em nosso caso, ajustada ao *ensino de língua*.

O adjetivo *profissional* certamente contribui para a expressividade do termo, tendo em vista que marca, expressamente, o uso em atividade de trabalho de ensino com o propósito de favorecer a *objetivação* e a *apropriação* do conhecimento linguístico, ao propiciar a memorização, oportunizar a elaboração do pensa-

mento abstrato e despertar a atenção e o interesse (Sant’anna e Sant’anna, 2004). De acordo com Leontiev (1983), a objetivação e a apropriação caracterizam um movimento duplo que permite aos indivíduos a abstração do resultado de seu trabalho (objetivação) e internalização, aplicação e transformação desse trabalho em função de suas necessidades (apropriação) imediatas. Dito de outro modo, ao passar pelo processo de *hominização* (Leontiev, 1983), isto é, quando o *homem espécie* ascende a condição de *homem humano*, o indivíduo transforma não apenas a natureza, mas a ele próprio e ao mundo a partir de esforços de seu trabalho, atendendo a necessidades que serão complexificadas de acordo com o tempo e o local de sua atuação social.

Porém, mais que uma definição, é importante reconhecer que essa construção teórica guarda, em sua gênese, duas concepções simbólicas de uso (Certeau, 2005) de recursos tecnológicos de ensino que se integram e são interdependentes. Portanto, não há hierarquia entre elas, mas uma relação de complementaridade. A partir da leitura conjunta de estudos divulgados por Marx (1985), Vygotsky (1984) e Leontiev (1978), eles podem ser alocados na prática social (em sentido amplo) escolar (em sentido restrito) como *artefato cultural* ou *instrumento*.

Na primeira concepção, ou *estilo de pensamento*, de acordo com obra de aspiração filosófica desenvolvida por Fleck (2010 [1935]), o recurso tecnológico advém de uma prática extraescolar. Isso significa dizer que ele foi produzido para atender a interesses sociais diversos, dada a sua natureza multifuncional, e o uso didático é uma adaptação às necessidades de ensino do professor, em conformidade com os *elementos cognoscitivos* de sua atividade docente, a saber: objetivo, conteúdo, atividade, planejamento e avaliação. Os recursos representantes dessa concepção são diversos e estão em constante transformação. Como exemplos na atualidade, podemos citar o computador, o tablet e

o celular, além de uma infinidade de recursos que surgem a partir da tecnologia chamada digital.

Se tomarmos uma situação hipotética de atividade de leitura de conto em sala de aula, podemos ter como possibilidade de execução e apoio didático o artefato conhecido como aparelho móvel de telefone ou *celular*. Este recurso atua na atividade com o propósito de promover a objetivação/apropriação do conhecimento linguístico (enredo, personagens, narrador, tempo e espaço do conto, por exemplo) de forma dinâmica, pois faz parte de práticas extraescolares (ou de relações “*dentro-fora*” na escola, segundo Libâneo (2012)) de que participa o aluno, como religiosa, política, econômica etc. Além disso, o recurso deve estar articulado a objetivos e conteúdos de ensino, que são categorias de objetivação do trabalho do professor, estando a serviço do ensino-aprendizagem. O exemplo mais apropriado dessa situação seria o uso do recurso para realização de alguma pesquisa, pelo sujeito estudante, como apoio a alguma atividade de leitura, para fins de aprendizagem.

Na segunda concepção o recurso advém da própria prática escolar, tendo em vista que foi produzido para atender a um único fim que é o ensino em instituições oficiais mantidas pela iniciativa privada ou poder público chamadas de escolas. Nesse caso, os recursos representantes e constituintes dessa concepção são cartilhas (hoje, obsoletas), quadro, canetas e lápis, apagador, pincel, apostilas e o livro didático (este último analisado de forma particular por inúmeras pesquisas de diferentes áreas. Entre as de maior impacto social no campo da linguística aplicada, podemos citar Batista (2003), Bunzen (2009) e Dionísio e Bezerra (2005)).

Se pensarmos, mais uma vez, em uma atividade de ensino hipotética, desta vez de análise linguística/gramática, há a possibilidade do professor trabalhar a transitividade dos verbos. Ao objetivar o seu trabalho de ensino com apoio dos instrumentos

quadro, pincel e apagador, o esperado é que o professor forneça ao aluno as condições necessárias para que ele se aproprie do conhecimento explorado e faça uso dele em diferentes situações de sua vida (extra)escolar. Assim, mais uma vez, o recurso está associado ao objetivo e conteúdo de ensino, pois foi produzido para atender ao que neles está expresso dentro de uma atividade.

Porém, se tomados isoladamente, os recursos que emergem das duas concepções descritas parecem não garantir sozinhos o funcionamento do ensino. Por isso, é necessário aportar um componente que seja capaz de realizar a articulação entre eles e o objetivo, conteúdo e atividade de ensino. O componente a que nos referimos é o planejamento do professor, o qual tem efeito direto e imediato na condução da prática escolar, o que torna esta discussão ainda mais complexa e subjetiva.

Considerações finais

De acordo com a revisão teórica realizada, pudemos perceber que o tema recursos é amplo e utilizado por diferentes campos de produção do conhecimento, os quais imprimem um significado específico ao conceito. Como exemplo, podemos citar as áreas da economia, direito e didática que têm direcionamentos teóricos próprios, e relativamente autônomos, guiados por um objetivo ou propósito social que atendem aos interesses de investigação de sua formação científica.

Enveredando pelos campos da didática (de modo geral) e linguística aplicada (de modo específico), os *recursos* recebem o atributo *tecnológicos de ensino* em sua designação. De acordo com nossas incursões teóricas por estes dois campos, eles são meios profissionais do professor que atuam na *objetivação/apropriação* do conhecimento linguístico, tendo em vista que propiciam a memorização, oportunizam a elaboração do pensa-

mento abstrato e despertam a atenção e o interesse do aluno em atividade de estudo e ensino.

Este resultado nos impulsiona para uma nova fase de pesquisa em que o nosso interesse é investigar que tipos de conhecimento são mobilizados pelo professor de língua portuguesa na utilização de recursos tecnológicos.

Referências

APARÍCIO, A. S. M. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 3, p. 9-16, set./dez. 2004.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 102-127.

BANDEIRA, D. *Materiais didáticos*. Curitiba: IESDE, 2009.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A., CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 74-95.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRIGGS, L. *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973.

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – PARECER CNE/CES 492/2001*. Diário Oficial da União, 09/07/2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 22, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

CÂMARA, A. F. *O novo processo civil brasileiro*. São Paulo: Atlas, 2015.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EGITO, G. A. *Recursos tecnológicos em atividades de produção textual no livro didático de português*. 67 f. Monografia. Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2016.

EGITO, G. A. *Funcionamento de recursos tecnológicos em atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2019.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Trad.: Georg Otte e Mariana Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 [1935].

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1984].

GREIMAS, A. J. *Semiótica do discurso científico e da modalidade*. São Paulo: Difel, 1976.

GRANGER, G-G. *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Aubier-Montaigne, 1960.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, 2019.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.

LOFFLER-LAURIAN, A. M. *Typologie des discours scientifiques: deux approches*. In: *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, 1983.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão (et al). Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. de 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 5. ed. Éditions Odile Jacob, 2005.

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. *O capital*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O santo graal da Linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANT’ANNA, I. M.; SANT’ANNA, V. M. *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na*

formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 211-228.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Para pensar o memorial acadêmico: um gênero, um instrumento de formação, um instrumento avaliativo?

Cristina Miyuki Hashizume
Sueli Salles Fidalgo

We tell ourselves stories in order to live.
Didion, 2006

Introdução

Mia Couto (2016) traz, em *Terra sonâmbula*, uma metáfora de casa que nos leva a pensar na constituição da identidade de cada um/a, já que somos edificados pelo que vivenciamos ao longo da vida. A casa é nosso espaço habitado por lembranças que trazemos na memória e que vão costurando as nossas experiências e os sentidos que damos a tudo o que vivemos, lemos, ouvimos, enfim... tudo. Há trajetórias individuais que nos remetem a mais conquistas; outras que nos lembram fragilidades e até vulnerabilidades. Essa desigualdade é significada quando nos referimos à nossa casa (ou de outros/as) com escolhas lexicais como palácio, palacete, ruína. Da mesma forma, somos identidades diferentes e resistimos, avançamos e conquistamos em ritmos e por caminhos diversos.

De forma similar, o memorial é um gênero que exige que façamos escolhas e essas escolhas demonstram traços de nossas identidades. É preciso saber que escolhas queremos fazer de fato para demonstrar o que será importante deixar claro no texto finalizado.

Segundo a etimologia, a palavra memorial vem do Latim (*memorialis*) e se refere à memória, à lembrança, ou a algo que ajuda a memória. Nesse sentido, a partir da memória de quem escreve, o texto memorial se propõe a estabelecer a coerência entre sua trajetória profissional e acadêmica e o cargo a que está concorrendo ou a promoção que está pleiteando (visto que, quase sempre, o memorial é utilizado como instrumento avaliativo em concursos). A hipótese desse método de seleção é de que, se houver coerência entre a trajetória do/a candidato/a e o cargo pretendido, haverá melhor aproveitamento das habilidades e maior eficiência na execução das atividades laborais propostas.

Portanto, para melhor compreender o estilo e sua forma de construção textual, utilizaremos o conceito de memorial como materialização e produção de sentido sobre o percurso profissional daquele/a que escreve. Mas vale ressaltar que há autores/as que definem, discutem e entendem o memorial por caminhos diferentes. Não trataremos dessas diferenças e especificidades porque não caberia no presente texto. Ficaremos apenas com as definições que, de alguma forma, se aproximam daquela que estamos pensando aqui.

Para Ribeiro (2017), o memorial é utilizado para “colocar em cena e encenar saberes discursivamente construídos e desconstruídos pelo sujeito professor ao longo de sua trajetória profissional”.

Em sua escrita, diz o autor, há uma correlação importante entre os elementos de sua organização, as condições de produção (as circunstâncias de enunciação e seu contexto sócio-histórico) e os sujeitos sociais participantes do processo discursivo em questão. Em outras palavras, a história, as oportunidades e os

aprendizados da pessoa são relatados e enunciados de modo a transmitir um processo mais amplo de desenvolvimento daquele/a que escreve.

Ao nos depararmos com a necessidade de escrita do gênero memorial, somos obrigados a pensar na identidade narrativa que é construída pela linguagem. O memorial é uma oportunidade de reconstrução simbólica, como a metáfora de “casas”, utilizada por Mia Couto. Quem escreve o memorial tem a chance de re-visitar os alicerces de sua trajetória, mas precisa fazer escolhas: será que todas as paredes da casa podem ser aproveitadas? Quais passagens do palácio devem permanecer secretas e quais devem ser abertas ao público? Se está em ruínas, qual o melhor processo para a reconstrução e como aproveitar as bases?

Também como narrativa constitutiva de quem somos (seja como metáfora de casa, como história e construção de identidade, ou por outro viés), a epígrafe de Didion (1979/2006) que abre o presente capítulo pode nos lembrar que pensar o gênero memorial pelo caminho da narrativa que contamos a nós mesmos é entender que o ser humano se constitui pela linguagem (como vários/as autores/as já o disseram no passado, i.e., Volochinov (1929/2017) e pela narrativa. Mesmo que não nos aprofundemos aqui nem na questão da linguagem e nem da narrativa, essa relação nos parece clara. O eu não existe no vácuo, não há pré-existência da identidade. Esta se constrói continuamente, a partir da própria experiência e por meio da (nossa) linguagem como instrumento que transforma o nosso mundo, à medida que este nos transforma (Vygotsky, 1934/2009).

Didion (2006) destaca também o caráter reflexivo da narrativa, que podemos aplicar à escrita autobiográfica. Ela o faz ao dizer que contamos histórias para nós mesmos como forma de sobrevivência. Afirma, em outras palavras, que narrar é, ao mesmo tempo, lembrar e refletir. Para nós, o memorial atua nesse espaço,

pois é um exercício de autointerpretação, em que cada um/a vai construindo a sua trajetória acadêmica, profissional, atribuindo sentido a ações que, no momento em que foram vividas, talvez não tenham sido refletidas como agora o são (o que Schön (1985) chamaria de reflexão sobre a ação - e podemos emprestar o termo, embora, já não seja possível, na maioria dos casos de quem escreve um memorial, voltar e reviver, transformando as ações por meio de novas escolhas, conforme Schön sugere em relação ao conceito de reflexão. No caso do conceito de Schön, a ideia de refletir sobre a ação é para repensar as próximas ações - de um/a professor/a, por exemplo).

Ainda assim, de forma similar, a escrita de memoriais pressupõe que o sujeito produz e busca refletir sobre o seu saber ao longo do percurso de sua vida, saber este que está em processo de construção e de reconstrução permanentes. Na escrita, o indivíduo precisa se referenciar no conhecimento que já possui, compará-lo com o novo que se apresenta e construir sentidos para suas trajetórias. Esse movimento de aprendizagem em/na escrita pressupõe o envolvimento de quem aprende com o objeto de sua aprendizagem.

Como podemos ver, escrever um memorial é dar forma narrativa à vida, selecionando episódios e aprendizagens que, por sua relevância para o momento histórico de quem o escreve, podem e devem ser organizados de modo a demonstrar um percurso acadêmico-formativo-profissional, ou, em outras palavras, a identidade acadêmico-formativo-profissional.

O memorial é um texto formativo, visto que a sequência textual, além de possibilitar a reflexão crítica (Smyth, 1992; Magalhães, 2006) - instrumento formativo por excelência - revela e reafirma valores, embora, na maioria dos casos, seja solicitado meramente como um requisito avaliativo-burocrático - o que é uma pena. O memorial nos permite reviver a vida pela palavra, olhando para a construção que vimos realizando como se estivés-

semos nos vendo em um espelho e, nesse momento, contando a nós mesmos a nossa história.

Com esse prelúdio, podemos definir o objetivo do presente texto, a saber: discutir a organização e o propósito do gênero memorial, especialmente, se o pensarmos pela perspectiva educacional, acadêmica e, com isso, justificar sua importância para a formação do/a futuro/a profissional da educação, visto que, via de regra, é cobrado em concursos, especialmente, os voltados para a carreira no Ensino Superior.

E por falar em gêneros...

Como explicitado, o memorial é utilizado especialmente em contextos universitários, como um dos critérios e instrumentos de avaliação da trajetória docente - seja em concursos públicos ou em processos internos de progressão na carreira, além de defesas de títulos. É um gênero discursivo que acaba ocupando lugar central em práticas acadêmicas. Infelizmente, na maioria dos casos, esse documento é visto com valor avaliativo e/ou administrativo, ou seja, cumpre um protocolo. No entanto, trata-se de um documento complexo, do ponto de vista de sua natureza discursiva, até porque aborda a identidade profissional de quem o escreve - e não se pode negar a complexidade das identidades que nos constituem (Hall, 1992; Bauman, 2004).

Pensar o memorial como gênero é, portanto, ir de encontro à ideia de que o memorial apenas relata fatos e ir ao encontro de que se trata de uma narrativa do/a autor/a - uma forma de enunciação situada social e institucionalmente.

Isso nos remete a Bakhtin (2016, p.262-263), para quem

Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. [...]

Os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas por cada esfera de utilização da língua.

Essa compreensão é aprofundada por Dolz e Schneuwly (2004), para quem os gêneros são instrumentos de ação e mediação na linguagem. Além disso, os autores enfatizam a dimensão pedagógica dos instrumentos “gêneros”, dizendo: “Aprender um gênero é aprender a agir discursivamente em uma situação de comunicação determinada” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51). Portanto, ensinar um gênero é ensinar a agir linguisticamente em um determinado contexto social. É ensinar a lingu(agem), utilizando a linguagem como instrumento e objeto - numa relação híbrida, que Signorini (1998) atribui à Linguística Aplicada e nós, neste capítulo, também estamos atribuindo à escrita do memorial. Afinal, é por meio da linguagem que o memorial é redigido, mas é também por meio dela que todas as experiências são analisadas e refletidas, as escolhas realizadas para que o memorial seja escrito.

Isso se torna especialmente importante, considerando-se que, embora seja um gênero cada vez mais comum em concursos públicos para as áreas acadêmicas, dificilmente o memorial é ensinado nos cursos de graduação. Dessa forma, tomar o memorial pela perspectiva de um gênero nos permite vê-lo como uma prática discursiva que, como tantas outras, precisa ser ensinada-aprendida. Não ensinar a escrever um memorial é o mesmo que se oferecer, na Educação Básica, vários textos para os/as estudantes lerem sobre um determinado tópico e, ao final, no momento avaliativo em que se busca saber o que o/a estudante entendeu de todo o conteúdo discutido e ensinado, pedir que escreva uma redação (descritiva, narrativa ou até discursiva) sobre o assunto estudado. Ora, isso significa pressupor que há uma ligação direta entre ler e escrever, algo que se dá de forma

instantânea e automática, i.e., se o/a aluno/a leu, ele sabe escrever. Como professores/as, sabemos que esse pressuposto está a quilômetros da verdade.

O memorial e a formação

Sartori (2008, p. 6) discute, em sua tese de doutorado, o que chama de memorial de formação, afirmando que, como gênero discursivo, é necessário que o conceituemos. A autora explica que, no seu caso específico, ela está tratando de um “gênero discursivo produzido por discentes” de um programa formativo, “coordenado pela Faculdade de Educação da Unicamp, visando à licenciatura em Pedagogia de docentes em exercício na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da região metropolitana de Campinas.” Mais adiante (Sartori, 2008, p. 30), a autora, cita Prado e Soligo (2005, p. 59-60), que definem e discutem esse gênero da seguinte forma:

Sendo o memorial de formação, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam com essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação.

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que foram acontecendo.

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação

e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Nossa preocupação, no presente texto é, ao mesmo tempo, similar e diferente do que Sartori discute. Acreditamos que o gênero “memorial” deveria ser ensinado nos cursos de graduação e pós-graduação, visto que se trata de um documento frequentemente exigido na carreira docente - especialmente no Ensino Superior. Nisso, nos aproximamos da autora. No entanto, embora o gênero, como o identificamos, tenha os mesmos elementos (ou muito próximos) dos que foram citados acima, não tratamos, no presente texto, de um memorial **de** formação, mas de memorial como gênero que deve ser inserido **nos** processos formativos dos/as estudantes de licenciatura em geral. A ideia de um memorial de formação, ou seja, de um memorial que seja instrumento de ensino-aprendizagem é muito interessante. No entanto, o que julgamos ser importante discutir e defender para os cursos universitários não seria um memorial específico (de formação), mas um estudo sobre memoriais, para se pensar como elaborá-lo em cada caso e para refletir sobre o seu papel formativo contínuo em cursos de licenciatura.

Se, como ressaltado acima, a formação docente envolve a construção de uma identidade profissional crítico-reflexiva, o memorial pode funcionar como uma ferramenta privilegiada nesse processo, visto que convida o/a professor/a em formação a olhar para sua

trajetória, compreender seus processos de ensino-aprendizagem e defender os valores educacionais nos quais se situa.

Ao fazer uma busca em repositórios acadêmicos (CAPES, Scielo), fosse utilizando descritores de memorial como instrumento formativo, avaliativo ou de outra natureza, percebemos que ainda não foram estabelecidos e/ou divulgados os critérios para elaboração de memoriais para que estes sigam o que é “relativamente estável” nesse gênero. Assim, encontramos memoriais acadêmicos que trazem um cunho bastante pessoal (como a infância do/a autor/a) e outros que são realizados quase em forma de itens, ano a ano. Em outras palavras, não parece haver estabilidade nesse gênero e sim, uma liberdade que permite a cada autor/a escrever como acredita que o memorial deve ser elaborado. Isso também permite ao/à leitor/a analisar (e até avaliar, porque esse é um dos papéis do memorial) levando em consideração o que acredita que o documento deveria conter - o que pode favorecer mais um/a candidato/a (em um concurso, por exemplo) que escreva como o/a leitor/a acredita que o memorial deveria ser elaborado. Em outras palavras, privilegia-se as concepções pessoais sobre o memorial a despeito das reais qualificações de todos/as.

Encontramos, em nossa busca, alguns estudos que abordam o memorial como prática avaliativa (Freire; Linhares, 2009) e outros que tratam da necessidade de esse gênero ser ensinado (Cintra, 2020). No entanto, como instrumento-objeto de ensino (especialmente se incluirmos alguns aspectos que precisam ser ensinados-aprendidos-refletidos), há uma lacuna na literatura e nas práticas pedagógicas quanto à inserção sistemática do memorial em cursos de graduação. Este texto espera contribuir para o preenchimento dessa lacuna, ao propor que o ensino-aprendizagem do gênero memorial seja incluído na formação docente, possibilitando a reflexão-crítica sobre as práticas de sala de aula

(inclusive as práticas de estágio supervisionado), o que pode trazer transformações para a trajetória profissional e acadêmica.

Apenas uma proposta, uma possibilidade

Entendemos, como mencionamos acima, que uma disciplina que se proponha a trazer o memorial como instrumento e objeto de ensino deveria estar presente ao menos nas licenciaturas. Julgamos que tal disciplina poderia ter **uma ementa** que pensasse em algo como: *Estudo do memorial como gênero discursivo voltado à prática formativa para o/a futuro/a professor/a. Em outras palavras, a disciplina abordará a escrita de si mesmo como parte fundante do processo de ensino-aprendizagem do/a professor/a, pensando nos papéis que a linguagem assume ao longo do processo de reflexão e escrita do texto memorial, da relação entre a elaboração de uma narrativa, a(s) identidade(s) e os saberes docentes.*

Alguns dos objetivos de um curso como este poderiam ser: *Analisar o caminho pessoal, educacional-acadêmico de cada um/a, refletindo sobre os possíveis vínculos existentes entre as experiências vivenciadas, os conhecimentos produzidos colaborativamente e individualmente ao longo da vida, os objetivos que cada um/a tem para a sua carreira futura.*

Aqui, cumpre pensar também que, para Vygotsky (1930/2007; 1925/1999) as experiências vividas são definidas como *perezhi-vanie*, ou seja, uma unidade de análise que integra o aspecto emocional-cognitivo da relação do ser humano com o meio. Seguindo essa concepção, não nos parece possível ignorar que o gênero memorial não sairá apenas do pensamento ou das reflexões cognitivas de quem o escreve. Na verdade, sairá do que Vygotsky (1934/2009) chamou de “pensamento tingido de emoção”.

De forma similar, Freire (1996) afirma que a história de um indivíduo não deveria ser determinante do que ele/a se tornará. A história deve ser de possibilidades e não de determinações. Ora, parece-nos que a reflexão, que resultará em escrita de memorial, durante o processo formativo do indivíduo poderá ser um instrumento *par excellence* para esse propósito reflexivo e transformador.

Voltando à organização da disciplina, é preciso pensar na questão textual - de análise textual, como propõem os Parâmetros Curriculares de Línguas Estrangeiras (1998), quando os/as autores/as afirmam que, mais importante do que ensinar, dia após dia, os conteúdos sistêmicos (gramática e vocabulário), seria ensinar, em primeiro lugar, o conhecimento de mundo, ou seja, o que sabemos sobre esse tipo de texto: como é usado, onde, quando, por quem, por quê, para quê, etc. Em seguida, deveríamos discutir com os/as estudantes o conhecimento textual - como esse texto se organiza (especialmente em se tratando de um gênero)? Tem uma organização única aceita ou varia de acordo com cada situação? Por fim, o conhecimento sistêmico, que seria o mesmo de nos perguntarmos: com toda a informação que temos sobre esse texto, que tipo de gramática, vocabulário, marcadores discursivos, etc. são importantes para construí-lo bem? Sabemos, por exemplo, que, em linhas gerais, qualquer gênero textual usado em propaganda é um texto argumentativo (tipo de texto) porque tem como objetivo vender uma ideia, um produto, um serviço. Sabemos que, sendo um gênero que quer, por meio da argumentação - ou talvez da persuasão, no caso da propaganda - vender uma ideia, produto ou serviço precisará conter adjetivos, comparativos, superlativos, verbos descritivos e, no final, um verbo no imperativo. E o memorial? Isso precisa ser construído coletivamente com os/as estudantes. No entanto, qualquer que seja a construção, é importante que se realize uma análise linguística, narrativa dos memoriais que todos/as tive-

rem em mãos, comparando-os com outros gêneros que, de algum modo, também tratem de autobiografia.

Como forma de auxiliar nessa construção, podemos pensar os objetivos específicos de um curso que se proponha a tarefa que aqui é posta. Estes podem incluir, inicialmente, por exemplo, *a compreensão do que seria um memorial e dos motivos pelos quais podemos dizer que se trata de um gênero discursivo, compreendendo ainda que é uma narrativa pessoal, uma história de vida ou uma narrativa de vida*. Além disso, *relacionando teoria e prática no percurso de formação de cada um/a, aprimorar a reflexão crítica* (Smyth, 1992; Magalhães, 2006) *utilizada para analisar as experiências vividas e pensar até que ponto essas foram momentos de perezhivanie*, i.e., de transformação profunda, por serem cognitivo-emocionais. Por fim, *entender a autobiografia como um espaço importante de produção e reelaboração de conhecimento docente - seja individualmente ou colaborativamente* (Magalhães; Fidalgo, 2025).

Aqui, é importante ressaltar, como o faz González Rey (2014), que a *perezhivanie* articula emoção, consciência e situação social de desenvolvimento, demonstrando que a mesma situação pode afetar indivíduos diferentes de formas diversas - tão mais importante se torna a reflexão crítica, preferencialmente, realizada de forma colaborativa (Magalhães; Fidalgo, 2025), quando possível.

Considerações quase finais...

A reflexão aqui desenvolvida evidencia que utilizar o memorial como instrumento para a formação de futuros/as professores/as vai além do que se costuma utilizar, i.e., relatos autobiográficos - como pode ser o caso de relatórios de estágio, por exemplo. Configura-se como uma ferramenta epistemológica, reflexiva e formativa que promove um pensar teórico-prático sobre a iden-

tidade profissional docente. Ao aprender a narrar sua própria trajetória, o/a futuro/a professor/a repensa e reelabora as experiências vividas. Repensá-las é atribuir a elas novos sentidos (já com o distanciamento necessário para compreendê-las de outra forma), verificando como estas o/a constituíram. Para tanto, a reflexão exigirá a integração de dimensões afetivas, cognitivas e sociais do seu processo educacional, até aquele momento - a formação para tornar-se professor/a.

Traçando um paralelo com a concepção de linguagem como objeto e instrumento híbrido (Signorini, 1998), compreendemos que o memorial ocupa um lugar duplo e importante: é objeto de estudo, por permitir a análise da constituição discursiva do/a futuro/a professor/a e de sua inserção nos discursos sobre docência; e é instrumento de ensino-aprendizagem, por possibilitar a autoformação, a reflexão crítica, em diálogo com a teoria-prática.

Reconhecemos e reforçamos nossa compreensão de que a formação docente não se reduz à aquisição de competências técnicas. Ao contrário: envolve um processo identitário e histórico, construído na intersecção entre o pessoal e o social, o pessoal e o institucional. Nesse sentido, o memorial emerge como locus privilegiado de elaboração identitária, no qual o/a licenciando/a se verá como sujeito histórico, produtor/a de conhecimento e agente de transformação individual e coletiva.

Mais do que um texto para avaliação de saberes e trajetória, o memorial pode ser um processo de aprendizagem auto reflexiva, articulando pensamento, emoção e experiência social, ou seja, pode servir para a realização de uma espécie de *perezhivanie* formativa. Afinal, ao escrever sobre si, o/a futuro/a professor/a transforma sua própria experiência em conhecimento, integrando dimensões emocionais e cognitivas em uma mesma unidade de sentido.

Por isso, entendemos como essencial que o memorial seja incluído de modo intencional e contínuo aos processos de formação do-

cente, como estratégia pedagógica que articula vida e profissão por meio da linguagem e de um estudo sistematizado do gênero. Quando compreendido como prática formativa, o memorial contribui para a constituição de professores/as reflexivos/as, críticos/as e autores/as de suas trajetórias, capazes de compreender o ensino-aprendizagem como locus de produção de sentidos e de emancipação.

Referências

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Bauman, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 out. de 2025.

CINTRA, E. M. D. O gênero memorial descritivo: relato de uma experiência de ensino. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 20, n. 2, p. 321-339, maio/ago. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200206-5619>. Acesso em: 10 out. 2025.

COUTO, M. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DIDION, J. *We Tell Ourselves Stories in Order to Live: Collected nonfiction*. Everyman's library, 2006.

DOLZ, J.; Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, V. P.; LINHARES, R.N. *Debates em educação*. vol.1; n.1. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/80277588/O>. Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ Rey, F. L. *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Alínea, 2024.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. In: K. Woodward (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. Lawrence & Wishart, 1992. p. 222-237.

MAGALHÃES, M. C. C.; Fidalgo, S. S. Educação e políticas públicas: contextos ex-/inclusivos em cenários escolares de ensino de línguas. In: Severo, C. G; Barbosa, M.L. R. (orgs). *Políticas linguísticas educacionais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Letraria, 2025. p. 35-50.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006. p. 94-103.

PRADO, G.; Soligo, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

RIBEIRO, P. B. O gênero memorial na construção identitária docente. *Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 119–137. 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p119. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23002>. Acesso em: 10 out. de 2025.

SARTORI, A. T. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”*. 2008. 219p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607029>. Acesso em: 31 out. 2025.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. 1985.

SIGNIORINI, I. Do Residual ao Múltiplo e ao Complexo: O Objeto da Pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNIORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SMYTH, J. *Teachers' Work and the Politics of Reflection*. American Educational Research Journal, 29 (2), 267-300. 1992. Acessado em: 15 out. de 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312029002268?download=true>

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

Ensino de Libras instrumental no SUS

- Curso para trabalhadores da Atenção Primária no Rio de Janeiro:

um relato de experiência

Osilene Marisa de Sá e Silva Cruz

Viviane da Silva Pinheiro

Viviane Lione

A saúde como direito de todos

O direito à saúde, como preceito constitucional, garante a todos os cidadãos brasileiros acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde, visando à promoção, proteção e recuperação da saúde, conforme Nascimento (2020). A efetivação desse direito, no entanto, enfrenta desafios complexos e multifacetados, decorrentes de fatores como o subfinanciamento do sistema de saúde, a má gestão dos recursos, a desigualdade na distribuição de serviços e a falta de acesso em áreas remotas e vulneráveis.

Guimarães (2020) aponta que essa fragilidade perpetua a hegemonia do saber/poder colonial em detrimento das diversas formas de cuidado à saúde presentes na sociedade brasileira, que permanecem sem reconhecimento por parte dos formuladores e implementadores de políticas públicas. A organização do sistema de saúde brasileiro, materializada no Sistema Único de Saúde, é orientada por princípios doutrinários que visam garantir o

acesso universal, integral e equânime aos serviços de saúde, buscando reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover a saúde de toda a população.

Nascimento (2020) disserta acerca dos pilares do SUS: a universalidade e a integralidade. O primeiro garante que todos os cidadãos tenham o direito de acessar os serviços de saúde oferecidos pelo sistema, independentemente de sua condição social, econômica ou de qualquer outra natureza. O segundo, a integralidade, preconiza que o sistema de saúde deve oferecer um conjunto de ações e serviços abrangentes, que atendam as necessidades de saúde da população em todas as fases da vida e em todos os níveis de atenção, desde a promoção da saúde e a prevenção de doenças até o tratamento e a reabilitação.

As ações de promoção da saúde, prevenção e controle de doenças e agravos devem ser organizadas de forma a garantir a equidade de atendimento, considerando as necessidades específicas de cada grupo populacional e territorial, buscando reduzir as desigualdades e promover a justiça social. A equidade, para ser válida, deve mostrar a redução de desigualdades no acesso aos serviços de saúde, priorizando aqueles que mais necessitam, sem discriminação.

A Atenção Primária à Saúde (APS)¹ se configura como um alicerce do Sistema Único de Saúde, desempenhando um papel crucial na promoção da saúde, prevenção de doenças e coordenação do cuidado em saúde no Brasil. A APS é caracterizada por ser o primeiro ponto de contato dos usuários com o Sistema de Saúde, oferecendo um conjunto abrangente de serviços que visam atender às necessidades de saúde da população ao longo de todo o ciclo de vida (Silva; Jorge, 2023).

1. Informações sobre APS disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps>. Acesso em 20 set. 2025.

Nesse contexto, a APS atua como um filtro essencial, direcionando os pacientes para os níveis de atenção mais especializados, quando necessário, garantindo, assim, a utilização adequada dos recursos disponíveis e a otimização do sistema como um todo.

A Estratégia Saúde da Família (ESF), principal modelo de organização da APS no Brasil, tem como objetivo expandir o acesso à saúde, fortalecer o vínculo entre as equipes de saúde e a população e promover ações de saúde mais integrais e resolutivas, conforme estudos de Chávez *et al.* (2020). As equipes de Saúde da Família são compostas por médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde, que atuam de forma integrada e interdisciplinar, desenvolvendo ações de promoção da saúde, prevenção de doenças, diagnóstico, tratamento e reabilitação, além de realizar visitas domiciliares e atividades educativas na comunidade.

Ainda de acordo com Chávez *et al.* (2020), a APS desempenha papel crucial na gestão da demanda e na organização do acesso aos serviços de saúde, buscando reduzir a demanda reprimida e evitar a judicialização da saúde. Ao oferecer serviços de qualidade e promover ações de educação em saúde, a APS contribui para o empoderamento dos usuários, tornando-os mais conscientes de seus direitos e responsáveis pelo cuidado com a própria saúde. Ademais, a APS atua na coordenação do cuidado, garantindo a integralidade e a continuidade da atenção, o que se traduz em melhores resultados em saúde e maior satisfação dos usuários.

Para garantir a efetividade da APS, é fundamental investir na formação e na valorização dos profissionais de saúde que atuam nesse nível de atenção, bem como na melhoria da infraestrutura e na disponibilização de recursos adequados. Nesse sentido, a qualificação dos profissionais de saúde é essencial para garantir a qualidade dos serviços e a resolutividade dos problemas (Silva; Jorge, 2023). Nesse sentido, a Educação Permanente em Saú-

de (EPS), instituída no Brasil em 2004 como política pública, é uma ferramenta importante para a qualificação do trabalho na APS, estimulando, acompanhando e fortalecendo a capacitação profissional dos trabalhadores e propondo transformações nas práticas de saúde.

Apesar dos avanços das últimas décadas, a APS no Brasil ainda enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de recursos financeiros, a falta de infraestrutura adequada, a rotatividade de profissionais e a dificuldade de acesso aos serviços de saúde em algumas regiões do país. A superação desses desafios requer um esforço conjunto do governo, dos profissionais de saúde e da sociedade civil, visando fortalecer a APS e garantir o acesso universal e equitativo à saúde para todos os brasileiros (Nascimento, 2020). Para Nascimento (2020), a gestão da APS tem contribuído para a melhoria do fluxo assistencial e para a integração dos serviços da Rede e do agendamento em tempo oportuno de exames e consultas com especialistas de modo a evitar gravidades ou complicações, aspectos fundamentais no controle de doenças, especialmente das crônicas.

A implementação de sistemas de informação em saúde e a utilização de tecnologias digitais na APS podem contribuir para a melhoria da gestão do cuidado, o monitoramento da saúde da população e a tomada de decisões baseadas em evidências. Nesse sentido, a utilização de prontuários eletrônicos, as teleconsultas e os aplicativos de saúde podem facilitar o acesso aos serviços de saúde, otimizar o tempo dos profissionais e melhorar a qualidade da atenção. É, portanto, essencial investir em inovação e tecnologia na APS, buscando soluções que atendam às necessidades da população e contribuam para a melhoria da saúde em todo o país.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde é uma estratégia fundamental para a qualificação dos profissionais de saúde e a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos no SUS.

Felisbino *et al.* (2022) defendem a premissa de que a EPS deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem que deve ser orientada pela metodologia da problematização para que as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores da saúde sejam identificadas, considerando-se sua prática laborativa, permitindo a construção de conhecimentos que podem ser aplicados na transformação dessa mesma realidade.

A APS é desenvolvida por meio de diferentes estratégias, como a Estratégia Saúde da Família, que consiste na organização da atenção à saúde em unidades básicas de atendimento, com equipes multiprofissionais responsáveis por determinado território e população adscrita.

Sobre a APS e o acolhimento na Estratégia Saúde da Família, Chávez *et al.* (2020) consideram que se trata de ferramentas essenciais para promover a escuta qualificada e o direcionamento apropriado das ações de saúde, sendo crucial para que os profissionais não se limitem a realizar triagens ou classificações de risco. O acompanhamento dos pacientes, de acordo com os pesquisadores, é feito pelo agente comunitário, que realiza o primeiro contato, seguido pela equipe de recepção, composta pelo técnico de enfermagem e enfermeira, e, em terceiro lugar, pelo médico.

O processo de trabalho da APS é fundamental para garantir a qualidade dos serviços de saúde e a satisfação dos usuários. Esse trabalho é desenvolvido por meio de programas de saúde específicos, como o Programa Nacional de Imunização, o Programa Nacional de Controle do Tabagismo e o Programa Nacional de Saúde da Criança. O município de pequeno porte é dividido em dois distritos e o atendimento é feito em quatro unidades de saúde (Nascimento, 2020). No local, os pacientes têm acesso a consultas médicas, odontológicas e de enfermagem, exames laboratoriais, coleta do preventivo do câncer de colo de útero, grupos de educação em saúde, dispensa de medicamentos, entre outros serviços.

O trabalho em rede é essencial para garantir a continuidade do cuidado e a articulação entre os diferentes serviços de saúde mental, incluindo a Atenção Primária à Saúde, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e os hospitais. Conforme Fornereto *et al.* (2023), a APS desempenha papel fundamental na promoção da saúde mental, por meio de serviços de acolhimento, de escuta qualificada e de acompanhamento para pessoas com sofrimento psíquico. Os CAPS, por sua vez, representam um componente crucial da rede de atenção à saúde mental no Brasil, a partir de cuidado integral e multidisciplinar a pessoas com transtornos mentais (Ibiapina et al., 2019).

A consultoria em saúde mental, por exemplo, tem se mostrado uma forma eficaz para integrar as ações de saúde mental na Estratégia de Saúde da Família, promovendo a sensibilização das equipes para as demandas de saúde mental e o desenvolvimento de habilidades para o cuidado (Fornereto *et al.*, 2023). A educação permanente em saúde é uma estratégia fundamental para qualificar o trabalho em saúde mental, promovendo a atualização de conhecimentos, a troca de experiências e a reflexão sobre as práticas.

A garantia do direito à saúde no Brasil passa pela consolidação e fortalecimento do SUS, com a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade dos serviços e a redução das desigualdades regionais e sociais. A assistência e as condições estruturais da Atenção Primária à Saúde encontram-se sobrecarregadas e a acessibilidade é relacionada a um direito social instituído, apesar de serem comuns entraves, especialmente no que concerne ao acesso a exames complementares, consultas com especialistas e outros níveis de atenção.

Nascimento (2020) destaca que o fortalecimento da APS, com a ampliação da cobertura e a qualificação dos profissionais, é fundamental para garantir o acesso aos serviços de saúde e a promoção da saúde da população.

Educação Permanente em Saúde na Atenção Primária

A Educação Permanente em Saúde (EPS) transcende a mera atualização de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo contínuo de aprendizado-trabalho, no qual os profissionais de saúde, imersos em suas práticas cotidianas, identificam suas necessidades de formação e buscam soluções para os problemas enfrentados em suas rotinas (Bezerra; Dias, 2023).

Na promoção da saúde de cidadãos surdos, a APS demanda uma abordagem específica, que considere as particularidades linguísticas e culturais dessa população. A capacitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para que os profissionais de saúde possam estabelecer uma comunicação efetiva com os pacientes surdos, compreendendo suas demandas e oferecendo um atendimento de qualidade (Bezerra; Dias, 2023). A falta de fluência em Libras por parte dos profissionais pode gerar barreiras comunicacionais que comprometem o acesso à informação, a autonomia do paciente e a segurança do cuidado.

A implementação de cursos de Libras para os profissionais de saúde e a disponibilização de intérpretes de Libras nos serviços afins são medidas que podem contribuir para a redução das desigualdades no acesso à saúde e para a promoção da inclusão social das pessoas surdas. É crucial investir na formação continuada dos profissionais, despertando neles a consciência de reconhecer e compreender as diferenças como uma condição inerente ao processo de ensino e aprendizagem (Francisco; Júnior, 2024).

A relevância da EPS para os colaboradores do SUS reside na capacidade de promover a melhoria contínua da qualidade dos serviços oferecidos à população. A acessibilidade na saúde, em sua acepção mais ampla, engloba a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas

que dificultam ou impedem o acesso das pessoas aos serviços de saúde (Francisco *et al.*, 2024).

A acessibilidade comunicacional, por sua vez, refere-se à garantia de que a informação em saúde ocorra de forma clara, precisa e compreensível a todos os usuários, independentemente de suas habilidades linguísticas ou sensoriais. A promoção da acessibilidade comunicacional por meio da Libras é fundamental para garantir o direito à saúde das pessoas surdas, permitindo-lhes participação ativa nas decisões relacionadas ao seu cuidado.

A comunicação em Libras nos atendimentos de saúde da família desempenha um papel crucial na construção de uma relação de confiança entre o profissional e o paciente surdo, favorecendo a adesão ao tratamento e a promoção da saúde. A ausência de intérpretes de Libras ou de profissionais fluentes em Libras nos serviços voltados para a família pode gerar frustração, insegurança e desconfiança em pacientes surdos, levando-os ao abandono do tratamento e ao agravamento de suas condições de saúde.

É imperativo que os gestores e profissionais reconheçam a importância da comunicação em Libras como um direito linguístico e como um instrumento essencial para a promoção da equidade e da inclusão social das pessoas surdas. Além disso, a sociedade ainda tende a enxergar o indivíduo surdo como alguém incapaz de tomar decisões, de forma autônoma, sobre sua saúde e terapia, perpetuando a dependência de terceiros (Neves *et al.*, 2016).

A superação do déficit educacional em Libras, frequentemente observado entre os profissionais de saúde durante sua formação acadêmica, é um passo fundamental para garantir atendimento digno e eficaz às pessoas surdas (Vitorino *et al.*, 2024). É de suma importância que as instituições de ensino superior e os programas de educação permanente em saúde incorporem a Libras em seus currículos, preparando os futuros profissionais para atender às necessidades específicas da população surda.

A capacitação em Libras deve ser acompanhada de estratégias de sensibilização e conscientização sobre a cultura surda, de modo a promover mudança de atitude e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. A comunicação é uma ferramenta essencial para os profissionais de saúde no diagnóstico e tratamento e a falta de compreensão pode comprometer os resultados (Bezerra; Dias, 2023).

A comunicação visual, que engloba gestos, expressões faciais e corporais, é fundamental para a interação com os surdos (Bezerra; Dias, 2023). A oferta de recursos online e a incorporação de sinalizações visuais em hospitais e clínicas, bem como o desenvolvimento de aplicativos de saúde em Libras, podem facilitar o acesso à informação e a autonomia dos pacientes surdos (Sutton-Spence, 2020).

Acessibilidade em Saúde: relevância da Libras na comunicação com pacientes surdos

A Libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira, reconhecida por lei. Ela possui estrutura gramatical própria e difere da língua portuguesa, sendo essencial para a comunicação e expressão cultural dos surdos (Brasil, 2002). A comunicação em Libras permite que os pacientes surdos expressem suas necessidades, compreendam as informações sobre sua saúde e participem ativamente das decisões relacionadas ao tratamento.

O acesso à informação em Libras é um direito garantido por lei e os serviços de saúde devem se adequar para oferecer essa acessibilidade. A comunicação é uma ferramenta indispensável para os profissionais de saúde no diagnóstico e tratamento, pois fazem parte deles instruções verbais de variados procedimentos, cujo resultado pode ser comprometido pela não compreensão das partes envolvidas (Bezerra; Dias, 2023).

Por isso, a capacitação de profissionais de saúde em Libras é fundamental para garantir a acessibilidade comunicacional aos pacientes surdos. Essa capacitação pode ocorrer por meio de cursos de formação, oficinas e outras atividades educativas que abordem a cultura surda e a importância da comunicação em Libras. A formação em Libras para profissionais de saúde deve abranger desde o vocabulário básico relacionado à área da saúde até a compreensão da gramática e da cultura surda. O desconhecimento da Libras por parte dos profissionais de saúde é uma barreira significativa para o acesso da comunidade surda aos serviços de saúde.

A implementação da comunicação em Libras nos atendimentos à família é de suma importância para garantir a equidade no acesso aos serviços e atendimentos. Ao oferecer atendimento em Libras na atenção primária, é possível identificar precocemente as necessidades de saúde dos pacientes surdos, prevenir doenças e promover a saúde de forma mais eficaz (Silva *et al.*, 2024). A Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva reconhece a importância de oferecer atendimento em Libras aos pacientes surdos, visando reduzir as barreiras de comunicação e promover a inclusão social (Vitorino *et al.*, 2024).

A comunicação é a principal ferramenta de trabalho do profissional da área da saúde, indispensável no diagnóstico e tratamento, pois faz parte dela a elaboração de instruções verbais sobre procedimentos. O resultado pode ser comprometido pela não compreensão das partes envolvidas. Considerando-se que os profissionais da saúde interagem com pacientes surdos (Bezerra; Dias, 2023), precisam ser instrumentos que facilitem a comunicação e auxiliem os surdos, e não mais um obstáculo a ser enfrentado (Neves *et al.*, 2016).

A ausência de profissionais capacitados em Libras nas unidades de saúde dificulta o acesso da comunidade surda aos serviços

de saúde, comprometendo a qualidade do atendimento e a adesão ao tratamento (Bezerra; Dias, 2023). A falta de intérpretes de Libras nos serviços de saúde é uma barreira importante a ser superada, já que sua presença nos atendimentos de saúde garante a comunicação entre o profissional de saúde e o paciente surdo, permitindo que ambos compreendam as informações e participem ativamente do processo de cuidado (Silva *et al.*, 2024).

É indispensável que as unidades básicas de saúde contem com profissionais aptos a se comunicarem em Libras para atender às necessidades específicas dos pacientes surdos (Vitorino *et al.*, 2024). A falta de informação e as dificuldades de comunicação são obstáculos que impedem os surdos de cuidar da própria saúde, mesmo quando intelectualmente capazes (Neves *et al.*, 2016).

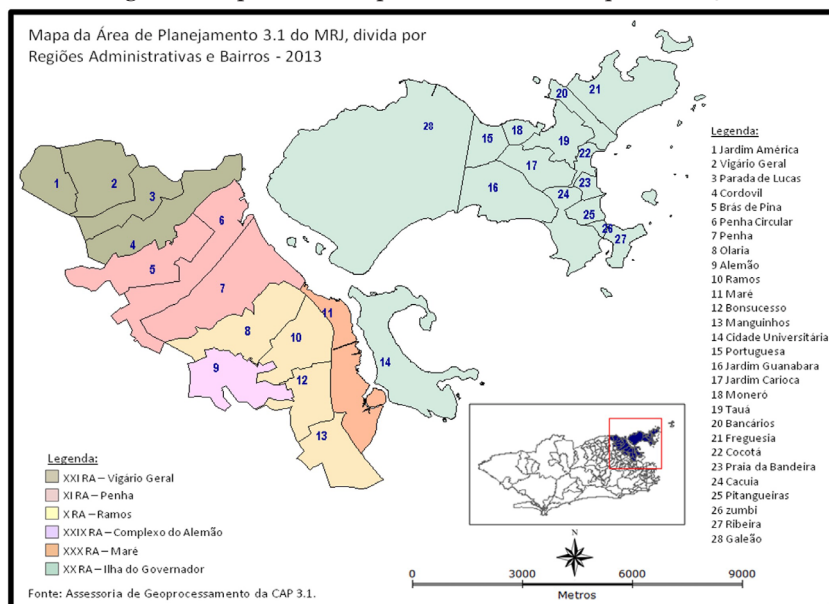
Por isso, os profissionais da saúde devem estar preparados para atender às necessidades específicas dos pacientes surdos, garantindo o acesso à informação e promovendo a inclusão social (Francisco *et al.*, 2024). A capacitação em Libras, o uso de recursos visuais e a presença de intérpretes são medidas que podem contribuir para melhorar a comunicação entre profissionais de saúde e pacientes surdos.

Posto isso, apresentaremos a seguir um relato de experiência sobre uma ação implementada com foco em formação de profissionais da saúde no Rio de Janeiro e seus desdobramentos na sociedade.

O Curso

Localizada no subúrbio carioca, a Área Programada 3.1 (AP) abrange 28 bairros no território da Ilha do Governador até o Jardim América, contendo ao todo 32 unidades, sendo 18 Clínicas da Família, 14 Centros Municipais de Saúde e 4 Centros de Atenção Psicossocial, 1 Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas e 1 Centro de Atenção Psicossocial Infância juvenil:

Figura 1: Mapa do Município do Rio com destaque da AP 3.1



Fonte: <https://subpav.oticsrio.com.br/ap-31/>

O projeto foi motivado por uma demanda de um paciente surdo que não teve acessibilidade linguística ao chegar na unidade. O gestor da época solicitou um projeto para avaliação e análise de viabilidade de recursos e estrutura para a implementação. Foi apresentada e aceita a seguinte proposta:

Tabela 1: Planejamento e Implementação do curso

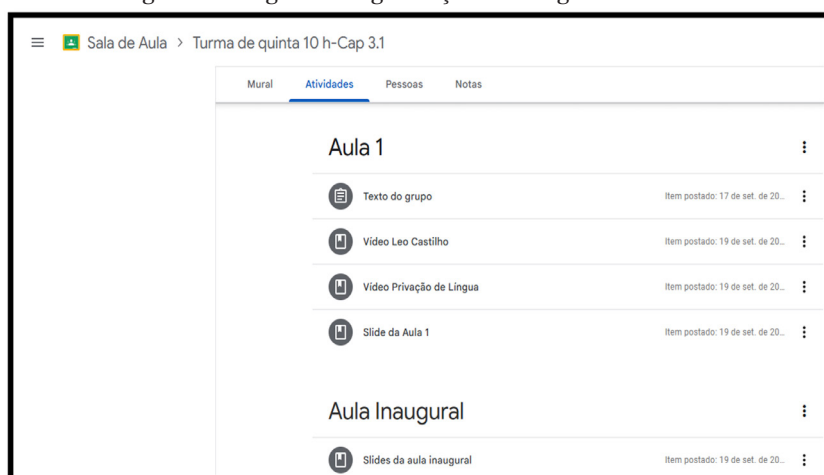
Planejamento	Currículo
	Aulas
	Avaliações
Elaboração de materiais	Vídeos
	Atividades
Prática	Diálogos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Na fase do planejamento, o currículo foi idealizado por uma das autoras que preconizou contexto do ambiente de trabalho do público-alvo: funcionários da saúde. O curso teve início com aulas teóricas sobre: acessibilidade para pessoas com deficiência, aspectos históricos e comunicacionais de surdos e identidades surdas. Após esse primeiro momento com aulas expositivas orais, foram abordados conteúdos em Libras sobre alfabeto manual, números, cumprimentos e primeiros sinais.

Para apoio e consulta, foram elaborados vídeos² com legendas e foi utilizado o Google Sala de aula como ambiente para a postagem de materiais didáticos e atividades.

Figura 2: Imagem da organização do Google Sala de Aula



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Durante o percurso, a ordem dos conteúdos ocorria de acordo com a participação, interação e necessidade dos cursistas. Além disso, as demandas de vocabulário eram construídas em aula diante do repertório linguístico adequado para dialogar com pa-

2. Exemplo de vídeo (conteúdo) elaborado por uma das autoras: <https://youtu.be/lcYxHcdKBAM>.

cientos surdos em Libras em suas práticas laborais. As atividades práticas eram, em maioria, diálogos de acordo com a temática da aula: os cursistas construíam um diálogo, treinavam e gravavam em vídeo para anexar na plataforma.

Foram 210 profissionais formados em 3 momentos distintos: na primeira etapa, foram 2 turmas de nível básico; na segunda, foram 2 turmas; e, na última etapa, foram 3, sendo 2 turmas de nível básico e 1 turma de nível avançado, com ênfase na conversação.

O perfil dos cursistas era bem diversificado no que tange à idade e atuação, sendo a maioria dos cursistas Agentes Comunitários de Saúde, além de profissionais médicos, dentistas, assistentes sociais, porteiros, enfermeiros, técnicos administrativos, de farmácia, de enfermagem e de saúde bucal, instrutores e oficineiros. As evasões registradas foram justificadas pela incompatibilidade de horário na presença das aulas.

O projeto ganhou projeção regional e nacional, atingindo a imprensa³ e ampliando a divulgação dos serviços de APS, impactando no aumento do número de cidadãos surdos à procura de acompanhamento e prevenção da saúde. Ao final, cada cursista pôde fazer a avaliação do curso (anonimamente), de seus aspectos e da professora e apresentar os desdobramentos e impactos em seu trabalho. Houve relatos positivos e significativos:

3. Links de divulgação do curso:

<https://saude.prefeitura.rio/noticias/profissionais-da-saude-sao-capacitados-na-lingua-dos-sinais/>

<https://globoplay.globo.com/v/13080377>. Acesso em 01 de outubro de 2025

Figura 3: Relatos dos cursistas na avaliação do curso

Relate uma experiência com surdo após o ingresso no curso de Libras da Cap 3.1

60 respostas

Eu já acompanho uma usuária da rede e me facilitou muito o diálogo com ela já que eu não conhecia libras e hoje consigo uma boa comunicação.

Chegou um surdo na unidade de outra equipe, a colega que ainda não tem a capacitação, passou para que eu fizesse o atendimento, ele chegou dizendo em sinalização de libras que queria que o médico colocasse no sistema o cartão Jaé, informei que iria colocar o nome dele na planilha e o médico iria atendê-lo e fazer a solicitação, ele ficou super feliz de ter alguém que pôde se comunicar com ele.

Orientei um casal surdo para cartão Já é e Vacina.

Em um dia de acolhimento fui chamada a farmácia, pois havia uma usuária de outra unidade, sem medicação e estava muito alterada, acalmei e ajudei com o auxílio do médico para fazer uma receita com o medicamento controlado que tinha na farmácia e pude ajudá-la. Fiquei feliz em ajudar e receber o sorriso dela.

Uma moça com deficiência auditiva que trabalha em um mercado perto da minha casa entendeu o quis dizer em libras, fiquei muito feliz!

Fonte: Extraído do Formulário avaliativo do curso (2025)

Os relatos mostram que a falta de comunicação com os usuários surdos impacta diretamente sua saúde e a própria autonomia para procurar os serviços de saúde. Observa-se que o diálogo, a interação, o contato entre as pessoas responsáveis por atendimentos a pessoas surdas devem ser considerados como condição primária na rotina delas, dando-lhes segurança e autonomia para receber os usuários do SUS e prestar informações e serviços com qualidade em suas práticas profissionais.

É possível verificar também que o uso da Libras não se restringe ao contexto profissional, pois os participantes do curso puderam praticar em outros lugares, como, por exemplo, no supermercado. Há pessoas surdas e pessoas ouvintes em todos os lugares na sociedade e a sociedade precisa estar preparada para receber e acolher todas com empatia e respeito.

Considerações Finais

A comunicação é uma ferramenta indispensável para os profissionais de saúde no diagnóstico e tratamento, pois fazem parte deles instruções verbais de variados procedimentos, cujo resultado pode ser comprometido se não houver adequada compreensão pelas partes envolvidas na interação (Vitorino *et al.*, 2024).

A acessibilidade comunicacional em saúde, por meio da Libras, é um direito da comunidade surda e um dever dos serviços de saúde (Neves *et al.*, 2016). Garantir esse direito é fundamental para promover a equidade no acesso à saúde e a inclusão social. É necessário capacitar os profissionais de saúde para o tratamento dos pacientes surdos de maneira sensível e eficaz. Os estabelecimentos públicos devem estar atentos a documentos legais, como regulamenta o Decreto nº 5.626/2005.

Oportunizar aos pacientes surdos o direito de acessar os serviços da saúde com autonomia, sem depender de familiar e/ou outra pessoa é promover saúde e acessibilidade. A ação de Educação Permanente em Saúde reafirma a possibilidade de implementação de sucesso aos pilares basilares do SUS.

Referências

BEZERRA, A. P.; DIAS, F. E. G. Aquisição de libras para ouvintes como segunda língua no âmbito hospitalar. *Saberes Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 23(1), 2023. <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2023v23n1id32097>

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: abr. 2025.

CHÁVEZ, G. M.; RENNÓ, H. M. S.; VIEGAS, S. M. F. A inter-relação da demanda e acessibilidade na Estratégia Saúde da Família. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, vol. 30, no. 3, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300320>>. Acesso em: maio 2025.

CORDEIRO, M.; *et al.* Hábitos alimentares saudáveis de doentes crônicos: relato de intervenção educativa. *Brazilian Journal of Case Reports*, vol. 2, p. 1004, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.52600/2763-583x.bjcr.2022.2.suppl.3.1004-1009>>. Acesso em: mar. 2025.

FELISBINO, P. *et al.* Educação permanente em saúde no Sistema Único de Saúde: percepções dos profissionais de saúde. *Revista Família Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, vol. 10, no. 4, p. 801, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.18554/refacs.v10i4.6148>>. Acesso em: maio 2025.

FORNERETO, A. P. N.; *et al.* Educação Permanente em Saúde como estratégia para trabalho colaborativo na Rede de Atenção Psicossocial. *Interface - Comunicação Saúde Educação*, vol. 27, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.220221>>. Acesso em: abr. 2025.

FRANCISCO, G. da S. A. M *et al.* Políticas públicas para a formação continuada de docentes: a acessibilidade em libras no contexto da saúde. *Caderno Seminal*, 50, 2024. <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.83004>

GUIMARÃES, M. B. L. *et al.* As práticas integrativas e complementares no campo da saúde: para uma descolonização dos saberes e práticas. *Saúde e Sociedade*, vol. 29, no. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-12902020190297>>. Acesso em: maio 2025.

IBIAPINA, A. R. S. *et al.* Therapeutic workshops in Psychosocial Care Center: beyond the walls of madness / Oficinas terapêuticas em Centro de Atenção Psicossocial: para além dos muros da loucura / Talleres terapéuticos en el Centro de Atención Psicosocial: más allá de los muros. *Revista de Enfermagem da UFPI*, vol. 8, no. 3, p. 92, 2019.

Disponível em: <<https://doi.org/10.26694/2238-7234.8392-95>>.
Acesso em: Fev. 2025.

LAUR, A. Healthcare access for deaf patients – The legal and ethical perspectives. *Medico-Legal Journal*, 86(1), 36, 2017. <https://doi.org/10.1177/0025817217743416>

NASCIMENTO, L. C. *et al.* O SUS na vida dos brasileiros: assistência, acessibilidade e equidade no cotidiano de usuários da Atenção Primária à Saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, vol. 30, no. 3, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300330>>. Acesso em: maio 2025.

NEVES, D. B., *et al.* Atendimento aos surdos nos serviços de saúde: acessibilidade e obstáculos. *Infarma - Ciências Farmacêuticas*, 28(3), 157, 2016. <https://doi.org/10.14450/2318-9312.v28.e3.a2016.pp157-165>

SILVA, C. L. F.; JORGE, T. M. Educação Permanente em Saúde na atenção primária: percepções de trabalhadores sobre conceito e prática. *Medicina (Ribeirão Preto)*, vol. 56, no. 2, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2023.196780>>. Acesso em: maio 2025.

SILVA, E. M.; GOMES, A. da S.; LIMA, A. K. B. *et al.* A importância do saber LIBRAS para o atendimento de enfermagem à mulher com deficiência auditiva na atenção básica. *VITTALLE - Revista de Ciências Da Saúde*, 36(1), 82, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/vittalle.v36i1.15093>. Acesso em: abr. 2025.

SUTTON-SPENCE, R. Literatura de Língua de Sinais, Educação Surda e suas interfaces com as políticas linguísticas. *Educação Unisinos*, 24 (1), 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19486>. Acesso em: abr. 2025.

Análise linguística no letramento escolar: uma proposta de ação docente mediada pelo imaginário do vaqueiro

Linduarte Pereira Rodrigues
Renato Araújo

Considerações iniciais

Na sociedade atual, o ensino de língua(gem) tem se mostrado uma tarefa desafiadora para os profissionais da Educação, pois as crianças, adolescentes e adultos que frequentam o ambiente escolar experienciam práticas de linguagem distintas das vivenciadas pelas diversas comunidades e culturas com acesso às etapas da Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), principalmente os estudantes oriundos de áreas geográficas diferentes, mais urbanas ou interiores. Outrossim, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula seguem uma “lógica” de reprodução uníssona e precisam atualizar-se, a fim de atenderem de maneira satisfatória ao público que frequenta a escola, de modo que garantam uma aprendizagem em consonância com as atividades nas quais os alunos estão inseridos. Diante disso, uma questão norteou este estudo: como desenvolver um ensino de língua(gem) que permita o aperfeiçoamento das práticas de leitura/escuta e análise linguística do texto de tradição oral no letramento escolar?

Esta pesquisa coloca no centro do processo de ensino o uso da língua(gem) por meio do estudo das práticas de leitura/escuta e análise linguística da poesia oral (gênero textual aboio) produzida no Nordeste do Brasil, abrangendo os aspectos inerentes à escrita de tradição oral, isto é, a oralidade mista (Zumthor, 2007), a fim de representar a vida no ambiente campestre, envolvendo o imaginário do campo, especificamente o imaginário do vaqueiro. Sendo assim, buscamos promover um letramento escolar que fosse capaz de sustentar um ensino de língua(gem) pautado no aperfeiçoamento das práticas de leitura/escuta e análise linguística do texto de tradição oral (oral/escrito; oralidade mista). Esta prática de ensino tem relevância nos ambientes de aprendizagem por possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e científico sobre as diversas possibilidades de sentidos produzidos pelo uso linguístico em determinados contextos, como sistematiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a partir da abordagem de variados textos que circulam na sociedade onde vivem os envolvidos com essa prática pedagógica.

Para isso, conforme também assinalam os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2006), faz-se necessário promover reflexões sobre as práticas de leitura/escuta e de análise linguística, de modo a favorecer um desenvolvimento mais efetivo do letramento escolar. Esse processo deve considerar os textos orais e escritos (oralidade mista Zumthor, 2007) como habilidades de comunicação/interação que se complementam num processo de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017). Dessa forma, o aboio se coloca em nosso estudo como um gênero textual relevante para o desenvolvimento do letramento escolar no cenário em que se insere a nossa pesquisa, o ambiente campestre paraibano, porque o aboio configura-se como um canto que é proveniente do imaginário do vaqueiro, canto de atividade que serve para conduzir a boiada pelos cam-

pos do Nordeste brasileiro (Andrade, 2002), ao passo que também desenha cenas de representação identitária tanto familiar quanto coletiva.

Nosso texto é fruto de uma pesquisa-ação de caráter etnográfico, desenvolvida numa turma do 2º ano do ensino médio regular de uma escola pública da Paraíba, Brasil, que visou proporcionar um direcionamento para uma ação docente na qual o professor atua com o ensino da língua(gem) como prática social de uso da leitura/escuta e análise linguística da poesia oral, em ambiente cultural específico. Inicialmente, elaboramos e aplicamos um plano de ensino e material didático, nos quais foram abordados conhecimentos acerca de cultura, linguagem e imaginário popular do Nordeste brasileiro. A pesquisa contou com a participação de um grupo de estudantes formado por 20 alunos¹ que frequentavam a escola no período vespertino, possuindo idade entre 16 e 21 anos, sendo que 4 residiam na cidade, 16 no campo (o que propiciou maior afinidade com os textos da cultura do vaqueiro nordestino), sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Para facilitar a análise e a demonstração dos dados obtidos com a pesquisa, fizemos o registro das aulas em áudio e vídeo, que permitiram maior acesso aos detalhes dos diálogos e momentos importantes relacionados às atividades interativas realizadas em sala de aula. Esse procedimento contribuiu para a construção do entendimento de que a investigação realizada permitiu o aprimoramento, nos participantes da pesquisa, das habilidades de leitura/escuta e análise linguística do texto oral/escrito (aboio), por meio do processo de letramento escolar que valorizou os textos advindos da tradição e da sociedade local em que a escola e os estudantes se inserem.

1. Com o objetivo de proteger a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos letras (A, B, C etc.) para representar os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Leitura e análise linguística no letramento escolar

O surgimento da escrita como tecnologia para o registro de narrativas, relacionadas ao cotidiano da humanidade, foi um acontecimento que mudou as relações comunicativas dos sujeitos em sociedade, pois possibilitou ampliar o alcance da voz, permitindo que ela chegasse a longas distâncias e atingisse diferentes interlocutores sem precisar da locomoção espacial de quem produz a mensagem. Diante deste avanço na esfera de comunicação, a escola precisou se posicionar mediante o ensino da leitura e da escrita para que os sujeitos pudessem utilizar este recurso de forma eficaz em sociedade. Por isso, trabalhou-se inicialmente com o processo de alfabetização que avançava nos objetivos de proporcionar o aprendizado de escrita do próprio nome dos sujeitos para uma escrita e leitura/decodificação de pequenos bilhetes. Com o passar do tempo, a partir dos anos 1980, no Brasil, passou-se a se pensar em um processo de letramento como forma de superação da decodificação da escrita de pequenos textos, evoluindo para a aprendizagem e aperfeiçoamento dos usos do texto escrito em sociedade (Soares, 2004), abarcando os efeitos de sentido que os recursos linguísticos podem provocar ao serem aplicados em diversas situações comunicativas/interativas.

Na sociedade atual, grande parte das atividades comunicativas realizadas pelo falante de língua portuguesa são feitas utilizando o texto escrito ou oral em ambientes diversos como na escola, em casa, na rua, no cinema, no trabalho, nos festivais artísticos, nas redes sociais, ou em qualquer outro ambiente de caráter virtual ou físico. Os textos orais ou escritos sempre estiveram presentes na comunicação humana, pois materializam os discursos existentes nas esferas da sociedade. Esse fato motiva o professor de língua(gem) a perceber este fenômeno como um

elemento significativo e passível de ser inserido no planejamento escolar, mediante práticas pedagógicas que abordem as particularidades textuais necessárias para aperfeiçoar as competências comunicativas/interativas dos discentes que frequentam a escola, frente aos usos da língua(gem) nas diversas esferas sociais. Nessa perspectiva, Rodrigues (2017, p. 55), ao discorrer sobre as práticas e eventos de letramento, propõe um modelo de letramento sociocultural e histórico com foco na interação verbal,

[...] em que escrita e oralidade sejam encaradas como possibilidades de efetivação da linguagem pelos sujeitos em ambiente social contínuo, sem divisa entre escola, igreja, família e demais instituições que operam os discursos por intermédio de gêneros textuais orais e escritos. É fato que a modalidade escrita não se contrapõe ao oral, esta é contínuo daquela num processo de atuação do homem em práticas sociais comunicativas/interativas.

Segundo o autor, a ação docente se torna significativa quando o ensino de língua(gem), guiado pelo modelo ideológico de letramento, enxerga a leitura do texto como uma prática social que extrapola a escrita, possui função social e aperfeiçoa o aluno enquanto sujeito leitor. Assim, a escola, por intermédio da aula de língua portuguesa, é capaz “de formar leitores culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre os sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola” (Rodrigues, 2017, p. 54), ultrapassando um letramento escolar tradicional (autônomo) que visa a decodificação de letras, palavras e números.

A abordagem do texto no ambiente escolar tem passado por grandes mudanças. Já foi modelo e fornecedor de exemplos gramaticais ou “objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão” (Geraldi, 2015, p. 75).

Hoje, este entendimento evoluiu para a centralização do processo de ensino em que o texto passa a ser visto como prática social, podendo ser abordado na aula de língua portuguesa de forma a contemplar as práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística. Desse modo, entendemos que o texto proveniente de uma oralidade mista (oral e escrito), a exemplo do aboio, que circula no entorno da comunidade escolar em que este estudo foi desenvolvido, é uma excelente opção para a efetivação da aprendizagem da língua(gem) pelos alunos da região.

No desenvolvimento da análise linguística, “o aluno precisa ser motivado a utilizar a língua para refletir sobre ela e o mundo, observando os textos produzidos no meio social por outras pessoas ou por ele mesmo, o que pode e deve ser aperfeiçoado pela escola” (Araújo; Rodrigues, 2019, p. 101). Para os autores, o estudo da linguagem humana deve ultrapassar a prescrição gramatical e envolver aspectos linguísticos e extralinguísticos fundamentais para que um texto possa ser entendido pelos sujeitos do discurso. “Análise linguística é muito mais que estudar gramática” (Paraíba, 2006, p. 43), é pensar sobre o emaranhado de informações subjacentes ao texto, exercício necessário para a eficácia da produção do sentido atualizado socialmente no/pelo enunciado. Sob o viés da análise linguística, não se estuda, apenas, aspectos gramaticais, mas todo o conjunto de elementos que formam o campo semântico do texto envolvido nas diversas práticas de letramento das quais os usuários da língua(gem) participam. Conforme orientam os RCEM-PB (Paraíba, 2006, p. 32),

A análise linguística deve ocorrer todas as vezes em que o uso dessas práticas é submetido à observação. Sugere-se que a observação seja orientada pela seguinte pergunta: como essa forma linguística funciona neste contexto de uso? Por exemplo, qual o efeito de sentido criado pelo modalizador, pelo dêitico, pela citação etc. nesse contex-

to? Que relações sinonímicas, antonímicas ou hiperonímicas existem entre as palavras no texto? Qual(is) o(s) efeito(s) de sentido criado(s) pelo uso nesse ou naquele contexto? (Grifos nossos).

É na prática de análise linguística que o estudo do texto acontece, os efeitos de sentido produzidos pelas expressões linguísticas são descobertos, a relação entre ideologia, contexto, cultura, história, sociedade, imaginário, plano da expressão e falante/usuário da língua(gem) ocorre com mais vigor. Nesse momento de trabalho com práticas de leitura/escuta e análise linguística, o processo de letramento se torna dinâmico, uma vez que oportuniza um olhar reflexivo para a manifestação dos significados (Ferrarezi Jr., 2010) nos usos linguísticos, considerando-os como elementos de significação flexíveis, capazes de se modificarem dependendo do contexto, do cenário ou dos interlocutores que participam da interação estabelecida no processo de enunciação.

No caso do aluno da região Nordeste do Brasil, faz parte de seu cotidiano uma grande quantidade de gêneros textuais orais/escritos do cancioneiro popular nordestino que circulam no rádio, na televisão, na internet e em aplicativos de áudio e vídeo etc., retratando a realidade do homem do campo nordestino e sua relação com a sociedade local, representando a vida do sertanejo que é refletida na experiência pessoal do aluno. Por conseguinte, o uso dessas produções artísticas na aula de língua portuguesa torna-se algo indispensável para o estudo da língua(gem) com foco no desenvolvimento de habilidades de práticas de leitura/escuta e análise linguística no letramento escolar (Paraíba, 2006), pois funciona como eixos norteadores do ensino de língua(gem) na região Nordeste, já que contemplam a parte diversificada da cultura local, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A poesia oral no Nordeste brasileiro

Desde muito tempo, o homem faz uso da voz nas diversas atividades de comunicação/interação e em variadas esferas da sociedade. No Nordeste brasileiro, ele tem na voz um instrumento de trabalho, prazer e rememoração de casos da vida cotidiana, na convivência com a natureza. Seu trabalho com a linguagem oral resulta na produção de aboios, cantorias, cordéis etc., trazendo à tona representações de uma realidade de luta pela sobrevivência dos entes queridos e animais domésticos. Como explica Rodrigues (2018), a voz do homem do campo permite atualizar a memória e o imaginário de um povo, pois é ela que tece um monumento linguístico (obra), repleto de lembranças, de testemunhos, de experiências.

Por ser produto de uma vocalização (Zumthor, 1997), havia a preocupação de que a poesia oral teria uma vida curta, que as vozes que lhes são constitutivas poderiam cair no esquecimento. E assim nasceram algumas escrituras mistas que, com o passar do tempo e o avanço das tecnologias, tornaram-se aliadas da lembrança. Um exemplo é o cordel,

[...] um – ‘monumento’ de uma cultura imaterial. Comprova o poder simbólico da letra como reconstrução – memória – do invisível que é a voz. As palavras são monumentos, visto que a língua revela-se como um conflito entre o fluxo oral (líquido) performativo, marcador da diversidade; e o registro impresso, que dificilmente se apaga. Daí, a relação com o monumento. A letra é memória das vozes e, por isso, nunca exata (Rodrigues, 2011, p. 104).

Para o autor, a tradição oral tem sustentado a memória das muitas civilizações, seja em tempos remotos ou na atualidade, podendo, assim, ser registrada por meio da escrita, permitindo a

compreensão de algo construído ao longo do tempo, que remonta as lembranças por meio da palavra, figurando, simbolicamente, a noção de monumento. Essa mistura da oralidade com a escrita foi estudada por Zumthor (1997), criando-se a imagem de que o oral adentra a escrita, como pensa Rodrigues (2011): unindo tradição e modernidade; o oral e a escritura. Ao refletir sobre a atuação da língua(gem) oral e escrita, concretizada pela máquina de escrever, Rodrigues (2011, p. 132) desenha a seguinte ilustração:

A imagem do meio, ponto de mutação, encontro, medial (medieval), traz o equilíbrio das partes envolvidas. Une tradição e modernidade, oral e escrita, cujo resultado é o nascimento de uma oralidade mista, filha do cruzamento entre o frio da máquina e o morno do sangue que anima a língua. É relação entre um regime diurno e outro noturno, se considerarmos o masculino (oral, fálico e penetrante) com o feminino (escrita, reprodutora e fixa). Fenomenologicamente, poderíamos suscitar que a escrita (feminino) guardou em seu corpo o oral (masculino), tornando-se a escritura prenhe de oralidade que até hoje impõe esta gestação da voz na escritura.

Como percebemos, para Rodrigues (2011), a oralidade mista é entendida como fruto da relação entre o oral e a escritura. A oralidade mista é concebida por Zumthor (1997, p. 37) como um acontecimento linguístico que ocorre “quando a influência da escrita aí continua externa, parcial” ou contemporizada, funcionando como um depósito da voz, configurando um texto formado pela convivência simultânea da tradição oral e escrita. A escrita (produto da oralidade) passa a figura como sendo mais forte ao agir do tempo, porque possui a capacidade de resistência aos efeitos do longo prazo, mas a voz coletiva também tem o seu papel de permanência na memória coletiva, constituindo-se monumento de memória afetiva e valorizada por ao longo prazo (Rodrigues, 2018). Assim, o aboio do vaqueiro, quando registra-

do por escrito ou gravado em mídias digitais, sendo disponibilizado em redes sociais, transveste-se de uma “armadura” robusta capaz de suportar as ações do tempo. Desse modo, ele atualiza a voz coletiva e figura como um monumento, vozes das culturas populares nordestinas.

A leitura/escuta do aboio no ensino de língua(gens)

Ao refletir sobre a relação memória e sociedade, Rodrigues (2018) explica que pensar/estudar os elementos culturais da tradição popular não significa compreendê-los como objetos (monumentos) guardados no museu, que rememoram hábitos, costumes, crenças etc., mas trazer a campo os dados de significação representativos dessas culturas, a partir do reconhecimento do valor de mudança, adaptação e dinamismo do elemento cultural na vida e no cotidiano dos povos. No Nordeste brasileiro, por exemplo, é muito frequente a circulação de gêneros textuais orais e escritos oriundos dos hábitos do homem campestre (protagonista da cultura popular brasileira), imbuídos de uma linguagem simples e de fácil compreensão, em que a produção artística contrasta com a literatura clássica (Rodrigues, 2009). O aboio, por exemplo, é produzido de modo a imprimir, na *performance* do vaqueiro, as memórias do passado. O poeta aboiador traz a recordação de testemunhos pretéritos, experiências vividas pelo homem do campo com os animais que fazem parte de sua vida cotidiana, mediante uma linguagem acessível e que se confunde com as trocas comunicativas/interativas, facilitando o trabalho e a sobrevivência no semiárido nordestino. Esse modo de vida é exposto nos versos do poeta Zé de Cazuza (2001, p. 30). Observemos:

Recordação sem igual
Eu trago em minha lembrança
Já perdi a esperança
De me encontrar num curral,
Montado num animal
Que tenha disposição
Pra pisar leve no chão
Saindo em velocidade
Hoje me resta saudade
Do cavalo Gavião

Os versos acima foram inspirados e dedicados ao amigo Lupicínio Dodô que amava seu cavalo Gavião e, por ter sido vendido, sem motivos, ficou triste e angustiado, acarretando sua saída de casa. Lupicínio Dodô figura o sujeito nordestino que vive intensamente sua realidade, pois se entrega completamente às dificuldades e aos prazeres provocados pelo ofício de ser vaqueiro e vivencia a realidade da fazenda, participando da vida dos animais, deixando transparecer o reconhecimento da importância do vaqueiro por meio da reação presente no ouvir e pronunciar o canto do aboio.

Em 2016, o programa Domingo Espetacular (Record TV) exibiu uma reportagem da série “Achamos no Brasil” que apresentou as experiências de Zé Paulino com o aboio nas fazendas da cidade de Sousa, Paraíba. Apesar de não “dominar” as letras, não ter sido alfabetizado, o aboiador configura-se como o típico poeta sertanejo que “fala a língua do gado” – como diz o repórter –, utilizando o aboio como ferramenta de comunicação entre ele e os animais no ato de tanger ou juntar as reses. Na reportagem, o poeta insere-se em meio ao gado e compõe o seguinte aboio ilustrado na figura 1:

A man in a blue shirt and brown pants, wearing a hat, stands in a dry, dusty field with several black and white cows. The background shows trees and a fence.

Conforme demonstrado no programa de TV, neste momento da ação performática do aboiador (caracterizado de vaqueiro), o gado levanta-se e vai em direção à voz potente que, penosamente, aborda os problemas enfrentados, provocados pela escassez de água, fato típico dessa região. “O gado também tem coração. O gado relaxa numa hora dessa”, diz Zé Paulino, após o canto, e demonstrando a riqueza de significação produzida entre o homem e o animal por meio da linguagem. A ação do poeta para com as reses soa como se homem e gado se entendessem por meio do canto, do aboiado do vaqueiro.

A partir dos versos dos poetas paraibanos, podemos inferir que o aboio é uma das manifestações mais ricas da poesia oral e muito comum no Nordeste brasileiro. Ele nasce das atividades cotidianas e é alimentado tanto pela experiência quanto pelo imaginário do homem do campo, ao retratar sua relação com a natureza e com o trabalho desenvolvido no ambiente campestre. O canto do vaqueiro vem para alegrar o dia dos humanos e dos animais que sobrevivem às ações da natureza no solo do sertão. “O aboio é um canto melancólico com que os sertanejos do Nordeste ajudam a marcha das boiadas” (Andrade, 2002, p. 54), formando-se pela sonoridade das vogais “a” e “ô”, que ganham vida na dinamicidade da voz do vaqueiro, podendo ser, ainda, acompanhadas por versos feitos de improvisos no ambiente de

trabalho ou em festividades relacionadas ao ciclo do gado. Para Maurício (2012, p. 16),

[...] o aboio, canto do cotidiano de trabalho dos vaqueiros, é marcado por ritos ligados à condução da boiada, à *performance* do trabalho e do canto, e é revestido dos caracteres rítmicos e mágicos, com índices encantatórios, pois é pela voz e pelos gestos que os vaqueiros conduzem os animais.

Pela ótica da autora, o aboio consiste no ato de cantar para produção de sentidos diante do gado que parece entender a *performance* do aboiador/vaqueiro, tocando/encantando, significativamente, quem escuta, quer seja homem, quer seja animal. Dizendo de outro modo, o corpo e a voz unem-se num ato de construção de sentido, resultado da incorporação e expressão das emoções impregnadas na poesia oral produzida, enriquecendo, por isso, a cultura popular local, o que acarreta a inevitável construção de valores que impregnam o gênero textual aboio.

Diante do exposto, entendemos que, por fazer parte da vida cotidiana de muitos estudantes nordestinos, a inserção do aboio nas aulas de língua portuguesa permite proporcionar um processo de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017) eficaz, uma vez que visa o aperfeiçoamento de habilidades de leitura/escuta e análise linguística do alunado da Educação Básica.

Cultura e língua(gens) na Educação Básica

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2006), apresentam a cultura como um dos conceitos importantes a serem abordados no ensino de língua(gem), tendo em vista que procura trazer ao ambiente escolar a diversidade cultural do aluno, permitindo a

manutenção do senso crítico do corpo discente para identificar e usufruir dos produtos culturais, compreendendo suas motivações sociais, bem como comparando-os com outras produções que manifestam visões diferentes de outras regiões, promovendo o respeito à diversidade, conforme sustenta, também, a BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, a ação docente que une língua(gem) e cultura, aluno e escola deve valorizar o bem cultural dos estudantes como sujeitos que estruturam suas relações cotidianas através da linguagem, haja vista que a ação de simbolizar é uma via de representação comum da humanidade.

Seguindo esse raciocínio, percebemos que é típico dos grupos sociais o desenvolvimento de conhecimentos perpassados às futuras gerações por meio da linguagem, concretizando-se em gêneros textuais verbais e não verbais ou no artesanato, na pintura, nas crenças, no modo de se vestir, na moral, nos costumes adquiridos, mantidos e criados pelos sujeitos que convivem em sociedade, contribuindo para o desencadeamento da manutenção dos aspectos culturais de determinada localidade. Ao escrever sobre cultura, Rodrigues (2009; 2011) explica que muitas pessoas, por estarem habituadas a viver segundo o estilo de vida ofertado por determinada cultura, rejeitam culturais diferentes, por considerar seus padrões mais adequados. Para o autor, por conta desse evento, valores de superioridade e inferioridade são associados às diferentes culturas, provocando classificações que agregam valores de positividade ou de negatividade, e produzindo, assim, o preconceito entre as classes sociais. Mesmo assim, sabemos que as sociedades cultivam os padrões da elite, idealizados para atender aos “bons costumes”, “boas crenças” e a “bela linguagem” etc.

Partindo deste pensamento, o preconceito se instala no seio da sociedade, motivado pela rejeição ao diferente, causando intolerância às questões socioculturais e, principalmente, às va-

riedades da língua, configurando o preconceito linguístico, por desconsiderar o fenômeno da variação linguística inerente a todas as línguas naturais. Entretanto, temos em Rodrigues (2011, p. 92-93) um conceito de cultura que reflete o nosso pensamento. Para o autor, a cultura figura “como formas de organizações dos povos, seus costumes, e tradições, transmitidas de geração para geração, a partir de uma vivência e de uma tradição comum, longe de julgamentos de melhor ou pior forma de contexto de atuação social”.

Nessa perspectiva, a cultura é colocada como uma forma de organização social desprovida de valores diferenciais, essencialmente, construídos para separar indivíduos (embora sejam unidos pela tolerância e o respeito aos outros, que são pertencentes a sistemas culturais diferentes). Corroborando com essa assertiva, Ferrarezi Jr. (2013, p. 74) explica que a cultura funciona como algo além da construção de fatores eruditos e clássicos, pois constitui-se por “toda a construção emanada da mente humana, seja materializada na forma de objetos ou ações, seja apenas na forma de pensamentos”, atribuindo-se à língua(gem) a tarefa de representar os elementos formados pelo acervo cultural das sociedades. E isso substantia os estudos desenvolvidos sobre o ensino de língua(gens) na Educação Básica, visando abarcar aspectos culturais locais como forma de contemplar as experiências dos alunos, como é o caso dos estudos semânticos.

Estudos semântico-culturais no ambiente escolar

Pensar sobre semântica no âmbito dos atuais interesses da investigação científica, acerca da linguagem e seu ensino na Educação Básica, impulsiona-nos a ir além da base sistemática da língua, porque faz-se necessário refletir sobre elementos culturais, contextuais, ideológicos e enunciativos, tendo em vista a produ-

ção de efeitos de sentido baseados na experiência do homem com o meio sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017) e, produzindo uma riqueza incontestável de significações advindas da interação entre sujeito, cultura e língua(gem).

Frente a essa visão sociossemiótica, torna-se impossível “dizer tudo” quando escrevemos, lemos ou falamos, porque há implicaturas dentro dos textos que nos permitem uma grande possibilidade de entendimento do que foi dito ou escrito, por conta do conhecimento compartilhado entre os sujeitos em determinadas culturas. Por essa razão, concordamos com os PCN+ (Brasil, 2006), quando sustentam a compreensão da escola como produtora de manifestações culturais e lugar adequado às discussões acerca da língua(gem), estimulando a visão do aluno como produtor cultural do local onde vive, através de uma concepção de língua(gem) como prática social. Entendemos que os estudos semântico-culturais na Educação Básica vão ao encontro desse ideal que é definido no documento oficial.

Sendo assim, ao estudar o significado das palavras em sala de aula e investigar como elas fazem sentido no processo de enunciação, Jackendoff (2013) destaca as atividades de linguagem que produzem sentidos diversos associados à denotação (sentido construído de forma objetiva) e conotação (sentido figurado). De acordo com Pietroforte e Lopes (2005, p. 125), “se é da linguagem que emana o sentido, é a partir de mecanismos de linguagem que se constrói efeitos de sentido tanto de denotação quanto de conotação. Assim, a linguagem produz efeitos de sentido e não é reflexo das coisas”, caracterizando a formação dos sentidos como uma ação que acontece no discurso enunciado.

Outrossim, na língua, há palavras possuidoras de sentidos que têm a capacidade de substituir outras por carregar aspectos semânticos semelhantes, funcionando como caminhos diferentes para se chegar ao mesmo elemento no mundo. Quando dois ter-

mos “apresentam a possibilidade de se substituir um por outro”, como afirmam Pietroforte e Lopes (2005, p. 126), podem ser considerados sinônimos. Os sinônimos são formados no processo de enunciação que atribui semelhança de sentido a palavras como belo, bonito e sublime, podendo sofrer distanciamento semântico em alguns contextos de uso. Ao contrário dos sinônimos, os antônimos produzem efeitos de sentido relacionados à oposição e constituem outro fenômeno linguístico que contribui com o sentido do texto em situação comunicativa. Os pares de palavra bem/mal, grande/pequeno, novo/velho, por exemplo, formam antônimos autorizados no ato de dizer e ganham significações, conforme o engajamento sociocultural e histórico, no qual o uso de tais vocábulos efetiva-se.

Esses fenômenos linguísticos, estudados pela semântica, são atualizados nas atividades de linguagem por meio do uso das palavras que compõem o léxico do idioma. É no enunciado, inserido em um determinado contexto, que os sentidos são formados, permitindo flexibilidades semânticas que autorizam a produção do sentido provocado por uma palavra x, em um contexto y, podendo não ter o mesmo efeito de sentido em outro processo enunciativo que o usuário da língua venha a utilizar, já que seu ponto de vista sobre os objetos representados pela língua(gem) é essencial para a formação da significação nas diversas atividades languageiras dos sujeitos. Estes estão dotados de aspectos culturais que regem o dizer, tanto de maneira direta quanto indireta. Desse modo, em prol da aprendizagem da língua(gem) pelo alunado da Educação Básica, fica evidente a importância de considerar, no processo de letramento escolar, a língua como um sistema de representação sociossemiótica de valor cultural local.

Saussure (2012), ao refletir sobre a linguagem, pensou num sistema linguístico articulado por dicotomias. Entre elas, temos a língua e a fala, em que a língua foi pensada como um siste-

ma de regras e oposições que regem o próprio sistema. Segundo Guimarães (2002), Saussure optou por excluir dos seus estudos o sujeito, o objeto e a história. Entretanto, ele defende a tese de que é necessário incluir, nos estudos contemporâneos acerca do sentido e da linguagem, os elementos excluídos por Saussure, por serem essenciais na produção da significação. Assim como o autor, concordamos com esta inclusão, porque percebemos que os objetos culturais, movidos por aspectos da história do sujeito no mundo (Rodrigues, 2018), desempenham um papel importante na construção do sentido, envolvendo o sujeito, o objeto e a cultura num processo enunciativo constante.

Ferrarezi Jr. (2013, p. 72), ao tecer considerações acerca da semântica cultural, afirma que “[...] uma mesma palavra de uma mesma língua funciona bem com um sentido x em um grupo de falantes e, simplesmente, não funciona com esse sentido em outro grupo de falantes da mesma língua”, porque a forma como o sujeito de determinado grupo/cultura enxerga o objeto, o qual uma palavra de determinada língua designa, é diferente da compreensão do sentido dessa mesma palavra para outro grupo de falantes.

A relação entre língua e cultura também interfere na formação de sentidos considerados costumeiros, fazendo com que eles possam aumentar o grau de significação, conforme seu uso pelos falantes da língua, constituindo os chamados níveis de sentido, capazes de modificar o valor semântico dos enunciados, consoante a intensidade dos traços de significados fornecidos pela cultura na qual os usuários da língua(gem) estão inseridos. Ferrarezi Jr. (2013), quando discorre acerca da semântica cultural, apresenta três possibilidades de níveis de sentido: “sentido menor”, “sentido médio”, “sentido maior”.

O sentido menor diz respeito ao sentido que é costumeiro e associado à significação inerente a um sinal linguístico. Para discutir isso, o autor exemplifica que a palavra “casa”, por ser usada,

na maioria das vezes, para designar um local de abrigo, é atribuído a ela o sentido de residência, sendo natural a grande parte dos sujeitos. Já no sentido médio, o nível de significação aumenta pelo fato da palavra ser inserida em um contexto, implicando na alteração do conceito inicial encontrado no nível de sentido menor. Sendo assim, ao se dizer “casa de carne”, o sentido de “casa” não é o mesmo que residência, pois agora passa a ser visto como comércio (açougue), local onde se comercializa carnes.

O sentido maior apresenta um grau mais elevado de significação, com um sentido totalmente especializado, porque é inserido em um contexto que permite a ativação de significados (pelo leitor) dos campos linguísticos e, principalmente extralinguísticos, para formular a compreensão do que está sendo produzido. Para exemplificar, Ferrarezi Jr. (2013, p. 79) destaca uma situação hipotética em que uma esposa (Maria) mata e esquarteja o marido (João) em sua casa (residência), chocando a sociedade local. Diante disso, certo morador do bairro picha o muro da casa com o dizer “Casa de carne de Maria. Promoção de hoje: fígado de macho”. Para um leitor compreender esse enunciado, é preciso que se conheça também o contexto e o cenário onde a expressão foi inserida, ou seja, o conjunto de informações que vem antes e depois da expressão, recobrando a situação ou evento no mundo que remonta a enunciação em questão. Logo, apenas fatores linguísticos não são suficientes para o leitor interpretar o enunciado, pois é preciso conhecimentos de mundo, extralinguísticos, que auxiliam na construção do efeito de sentido produzido.

Por conseguinte, a cultura dos falantes de uma língua natural constitui um elemento essencial para o bom funcionamento da comunicação/interação humana; e a reflexão sobre os usos da língua(gem) em ambiente de aprendizado, como as instituições escolares, motiva o entendimento da diversidade cultural que atua diretamente nas diferentes *performances* linguísticas pro-

tagonizadas pelos sujeitos sociais, evitando, com isso, situações de rejeição ao diferente, por não fazer parte da cultura em que se costuma atuar sociossemioticamente.

A análise linguística no processo de letramento sociocultural e histórico

Na aula de língua portuguesa, além de ler e ouvir o texto escrito/oral, é notório que se faz necessária a realização de uma abordagem pedagógica preocupada com a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelo texto, uma vez que seus autores possuem intenções comunicativas que devem ser apreendidas pelo leitor/ouvinte no momento de leitura. Disso decorre a relevância do trabalho com a análise linguística em sala de aula para a realização do processo de letramento no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, destacamos uma das ações docentes realizadas em sala de aula, lócus da nossa pesquisa, iniciada a partir da leitura/escuta do aboio “Saudando a vaqueirama”, de Vavá Machado e Marcolino (Figura 2). O objetivo foi aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre esse gênero textual e realizar reflexões acerca dos recursos linguísticos utilizados pelo autor do texto, um homem do campo que faz uso de recursos de língua(-gem) comuns à fala dos sujeitos campestres, perpassando uma identidade linguística que logo foi reconhecida e “abraçada” pela turma. Vejamos:

Figura 2 – Aboio Saudando a vaqueirama (Vavá Machado e Marcolino)

Hê hê hê, ôh ôh ôh ôh ôh
 Ôh ôh ôh hê hê ôh ôh ôh ôh ôh
 Boiada teimosa.

Ôh ôh ôh ôh ôh ôh ôh gado
 Ôh boi ôh ôh ôh ôh ôi
 Fasta pra lá boi manso

Ram!
 Ôi,



Vamos saudar os amigos, com um aboio saudoso
 A quem corre vaquejada, um esporte perigoso
 Festa de cabra macho, que se tornou-se debaixo
 Um festival tão famoso

Ôh ôh gado, ôi

Com este grito estrondoso e esta musa **finória**
 Saudando Misael de Barros, como saudosa memória
 Manuel Correia dedica e os Correias de Pilica
 De nossa senhora da glória
 Ôh ôi
 Ôh ôh gado, ôi

André Andrade em Vitória, nossa mensagem em aceite
 Vaquejada em Arapiraca, seu **Quarto de Milha** ajeite
 Beba pitu meu prezado, pra dá na cara do gado
 Do senhor Chico do Leite
 Ôh gado

O senhor chico do leite, vaqueiro desde menino
 Adora a todas toadas de Vavá e Marculino
 Mandou avisar a mim, que vai abraçar Surubim
 A festa de Dão Gaudino.
 Ôh ôh ôh
 Ôh ôh ôh ôh Boi manso êi

Em Itabaiana, Juscelino também faz festa de gado
Em Sergipe em Poço Verde quem faz festa é bem-criado
 Saúdo Nelito Loureiro, João Barbosa e Du Ribeiro
Gente do braço pesado
 Ôh ôh saudade ôh ôi
 [...]

Fonte: Material didático produzido para o desenvolvimento do estudo



Fonte:
 <<http://forroalagoano.com/vava-machado-e-marcolino-aboios-e-toadas-2/>>.

Glossário

Finória: esperto e manhoso.

Quarto de Milha: Uma raça de cavalo que se originou nos Estados Unidos.

No momento da exposição do aboio, a leitura/escuta do texto foi bem recebida pelos participantes da pesquisa. O material linguístico (texto) tanto impresso quanto auditivo estimulou nos alunos a vontade de cantar, de pulsar a voz na dialética dos aboia-dores. A interação com o gênero textual de tradição oral favoreceu uma participação espontânea dos estudantes, evidenciada pelo

envolvimento vocal, pela manifestação de entusiasmo na adesão à atividade proposta de escuta, de leitura e de fala, mediada pelo contato visual e auditivo estabelecido na interação concreta entre a letra e a voz (Zumthor, 2007). Neste momento, os dados corroboraram uma das hipóteses inicialmente formuladas no plano de ensino, de que o aboio causaria nos alunos a sensação de prazer em aprender por meio de um ensino efetivado por meio da leitura/escuta de textos escritos/orais que fazem parte do cotidiano do homem do campo. Entendemos que, a fim de tornar o uso da língua(gem) mais eficaz nos processos de leitura, escrita e produção de textos, “cabe [...] a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (Brasil, 2001, p. 30). Isso permitiu perceber que a receptividade do aboio pelos estudantes foi exitosa, pois a poesia oral, impressa na escrita e abordada no ambiente de sala de aula, despertou memórias de acontecimentos passados, instigando-os a participar ativamente da aula de leitura.

As práticas de linguagem (leitura/escuta/canto/fala) realizadas nesse momento de contato com o aboio “Saudando a vaqueirama”, além de trazerem à tona a experiência dos alunos com a cultura do vaqueiro, foram alvo de estudo sobre os sentidos produzidos pelo emprego de algumas expressões linguísticas utilizadas tanto pela representação do homem do campo (vaqueiro aboiador) quanto pelos próprios alunos envolvidos nesse processo de letramento sociocultural e histórico. Para isso, evidenciamos os efeitos de sentido produzidos pelo uso de vocábulos que ressignificam a figura do homem do campo, envolvido com o ciclo do gado, pois carregam consigo significações que remetem a atos heroicos relacionados à coragem, à valentia e à determinação.

Na poesia oral em análise foram destacados pelos alunos os versos “Festa de cabra-macho, que se tornou-se debaixo/Em Sergipe em poço verde quem faz festa é bem-criado”, em que as

expressões “cabra macho” e “bem-criado” figuraram, para eles, como “construções da língua” que representam, no imaginário do homem nordestino, respectivamente: ser valente e possuidor de um poder aquisitivo (bens materiais). Detalhando a cena escolar em estudo, teríamos que os alunos, em resposta à indagação sobre o que representa a expressão “Cabra macho”, produzem enunciados responsivos que demonstram seus conhecimentos prévios acerca dos estudos semânticos, com destaque para sinônimos, utilizando-os a fim de que sejam direcionados a uma compreensão solidária aos demais envolvidos no espaço de reflexão textual/linguística. Percebemos que eles se utilizaram de recursos enunciativos/discursivos que são eficazes para a demonstração/análise do fenômeno da linguagem em estudo. O destaque seguinte ilustra as falas dos sujeitos envolvidos com a ação docente em análise:

Aluno J: Homem bravo.

Aluna A: Homem valente.

Aluno G: Homem trabalhador.

Professor pesquisador: Muito bem. Todas essas expressões que vocês disseram têm o mesmo sentido que ‘Cabra macho’ no contexto do aboio que escutamos, trazendo uma ideia de homem que possui características que o tornam um sujeito de valor. Além disso, a expressão ‘cabra macho’ também pode ser substituída por todas essas expressões citadas, porque possuem o mesmo valor semântico. Diante disso, podemos concluir que todas as expressões linguísticas apresentadas são sinônimas.

Observando o desenvolvimento da conversa e o desempenho da turma, percebemos que os alunos, com o auxílio do professor pesquisador, internalizaram e ampliaram os conhecimentos linguísticos acerca do fenômeno semântico sinônimo, entendendo-o como recurso de linguagem que permite conduzir o usuário da língua por caminhos diferentes, mas possíveis ao entendimento do

texto de tradição oral e ao diálogo entre sujeitos no mundo. Em seguida, pudemos partir para os estudos que se voltam para os efeitos de sentido gerados pelos antônimos. Para tanto, foi oportuno discutirmos os sentidos da expressão “Bem-criado”, destacada por alguns alunos no contexto de leitura do aboio estudado. A expressão foi anotada na lousa pelo professor pesquisador e logo um dos alunos comentou que se tratava de uma palavra com sentido contrário à expressão malcriado. Aproveitando este raciocínio, o professor aprofundou os conhecimentos dos alunos acerca das palavras que apresentam sentidos contrários, podendo ser denominadas de antônimos. Após a explicação, os alunos foram instigados a ler o aboio novamente e procurar visualizar/identificar o sujeito “bem-criado”, verificando a existência de implicaturas textuais nas entrelinhas dos versos, que contribuíssem para a construção do sentido da expressão estudada. Após realizar a atividade de releitura do aboio, o Aluno G, em interação com o professor pesquisador e com a turma, levantou uma hipótese condizente com a interpretação da expressão estudada relacionada ao contexto do vaqueiro. Observemos os destaques seguintes:

Aluno G: Ahh... professor, então essa palavra quer dizer um ‘cabra’ que tem dinheiro.

Professor pesquisador: Muito bem. ‘Bem-criado’, no contexto desse aboio, assume um sentido diferente e maior que o convencional. Percebam que o nível de significação aumenta porque foi inserida em um contexto, utilizada por alguém que pensou o sujeito social de uma maneira diferente da que estamos acostumados pensar. Isso mostra a forma como o poeta, homem do campo, enxerga alguém que possui condição financeira suficiente para custear festas relacionadas ao universo do vaqueiro. Por isso, nós podemos concluir que ‘Bem-criado’, no verso ‘Em Sergipe em Poço Verde quem faz festa é bem-criado’, não é antônimo de malcriado, trazendo o sentido que circula em volta do modo como alguém foi criado, relacionando-se à educação recebida no seio da família.

A partir do verso “Em Sergipe em Poço Verde quem faz festa é bem-criado”, o Aluno G, por conhecer o contexto no qual o vaqueiro insere-se, atenta para um sentido maior da expressão “Bem-criado”, pois configura um grau mais elevado de significação, apontando para um sentido especializado, como pensa Ferrarezi Jr. (2013). Por conseguinte, o discente, apropriando-se dos conhecimentos advindos da experiência com o universo do vaqueiro, constrói uma possibilidade de compreensão da expressão linguística “Bem-criado” que ultrapassa os limites do sentido convencional (sentido menor) – alguém que obteve uma criação adequada aos valores de determinado modelo de família/sociedade – e edifica uma percepção simbólica que aponta para a existência de um sujeito detentor de bens materiais abundantes, que os torna capazes de custear grandes eventos. Além disso, na própria fala do participante, há uma expressão linguística com sentido especializado que é utilizada de maneira corriqueira e informal tanto pelo estudante quanto por outros sujeitos com os quais ele interage no cotidiano. A palavra “cabra”, no enunciado produzido pelo aluno G, tem sua significação elevada a um nível maior e mais complexo do que a trivial referência a um animal caprino, pois ela aponta, genericamente, para um sujeito qualquer no mundo, detentor de poderes aquisitivos.

Esse foi um dos momentos do projeto que permitiu uma interação mais intensa entre os estudantes envolvidos com a pesquisa, de modo que construíram conhecimentos acerca da língua por meio de reflexões sobre os diferentes usos das expressões linguísticas que fazem parte da linguagem do homem do campo (vaqueiro), a partir das práticas de leitura/escuta e análise linguística do aboio, caracterizando a identidade representativa dos sujeitos nordestinos, nos quais se inserem os alunos participantes do estudo. Este foi um dado relevante para o nosso estudo, tendo em vista que investimos na assertiva de que grande parte

desses alunos é oriunda do campo e convive neste cenário, em contato direto com os sentidos provocados pela variedade regional própria da região Nordeste. Por conta disso, vele destacar que as aulas do projeto seguiram num curso que permitiu estudar as variedades regionais da língua portuguesa falada no Brasil, especificamente no interior do Nordeste, possibilitando o entendimento, por parte dos alunos, de que as regiões do país possuem várias maneiras de pronúncia, que interferem na escrita, configurando os diferentes dialetos que compõem a brasilidade do falar português na América do Sul.

Nesse momento do projeto, uma parte dos alunos pronunciou palavras como “oxente”, “guri”, “trem” e outras expressões utilizadas nas regiões Sul e Nordeste do Brasil para comparar os modos de fala de cada região e confirmar/reafirmar o fenômeno da diversidade linguística, que caracteriza também as identidades dos falantes. Percebendo essa interação, e com o propósito de avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos envolvidos na pesquisa, pedimos para que falassem o que entendiam por variedade regional. Atendendo ao proposto, a Aluna R afirmou que “São as diferentes formas de se falar de cada região”, demonstrando que as discussões e as reflexões realizadas nas aulas permitiram a construção de conhecimentos acerca das identidades linguísticas dos sujeitos nordestinos.

Considerações finais

Neste artigo, demonstramos parte dos resultados obtidos a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida em sala de aula da Educação Básica que consistiu em desenvolver habilidades de leitura/escuta e análise linguística mediante textos da tradição oral (aboio) produzidos no Nordeste brasileiro. A leitura/escuta e análise linguística do canto do vaqueiro caracterizou-se como

essencial para o aprendizado e aperfeiçoamento da capacidade leitora dos participantes da pesquisa, porque, através da interação promovida pelo diálogo sobre os efeitos de sentido no texto, os alunos conseguiram sistematizar conhecimentos relacionados à ampliação de vocabulário, por meio da reflexão sobre os sinônimos e antônimos; e compreender que um vocábulo pode, dependendo do contexto de uso, assumir sentidos distintos, marcados por um grau maior ou não de significação, dependendo dos aspectos inerentes ao fenômeno da diversidade linguística.

Os dados analisados neste estudo responderam satisfatoriamente ao questionamento inicial da pesquisa (como desenvolver um ensino de língua(gem) que permitisse o aperfeiçoamento das práticas de leitura/escuta e análise linguística do texto de tradição oral no letramento escolar?), pois o alunado conseguiu organizar seu pensamento crítico, reflexivo e criativo, através do diálogo interacional com professor e colegas de classe, apresentando possibilidades plausíveis de respostas aos questionamentos levantados na aula de língua portuguesa, que apontou para o conhecimento da construção dos sentidos por intermédio da observação do uso do texto detentor da oralidade mista. Diante disso, reiteramos que o objetivo esperado foi alcançado, pois oportunizamos uma ação docente de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017) que se revelou capaz de sustentar um ensino de língua(gens) pautado no aperfeiçoamento das práticas de leitura/escuta e análise linguística do texto de tradição oral.

O estudo aplicado ao ensino de língua(gens) contribuiu para que os alunos formassem, inclusive, um conceito satisfatório para a expressão “variedade regional”, uma vez que já havíamos considerado a norma padrão da língua portuguesa como uma das variedades utilizadas pelos brasileiros em situações comunicativas formais, nas quais se inserem os falantes cotidianamente. Desse modo, o projeto permitiu ampliar os conhecimentos dos partici-

pantes da pesquisa ao promover o contato dos alunos com o gênero textual aboio, que expressa a diversidade linguística e configura modos distintos de fala dos sujeitos que atuam socialmente através da língua(gem) nas cidades interioranas do Nordeste.

Valendo-se de uma ação docente que contemplou uma prática de letramento escolar, com foco na análise linguística, na leitura/escuta do texto de tradição oral, foi efetivada pelos alunos envolvidos com a pesquisa a construção de sentidos e identidades do texto de tradição oral. Estes se utilizaram de experiências vivenciadas na cultura local, a fim de reunir/construir conhecimentos necessários para uma atuação em sociedade complexa, multifacetada. Entendemos que a aula de língua portuguesa, caracterizada por uma ação docente de letramento escolar, que busca ultrapassar os muros da escola, sendo funcional aos usos sociais, deve considerar aspectos socioculturais e históricos do entorno dos envolvidos em prol de uma formação linguística mais eficiente.

Ficou perceptível para os alunos a relevância do aboio para o cancioneiro do Nordeste. O aboio foi apresentado em nosso estudo como uma das formas de representação da arte e da palavra do homem do campo que, mesmo não possuindo habilidades plenas com a linguagem formal, é capaz de protagonizar a palavra em práticas e eventos de letramento num processo sociocultural amplo, que considera a história do homem, o seu lugar, as suas lutas e as experiências de mundo. Estes aspectos figurativizam o canto de improviso, ou de memória, que – como qualquer outra forma de produzir texto – exige, no momento de sua criação, competência e negociação nas escolhas entre as diversas palavras e situações representadas nas significações desejadas pelos autores dos textos. E isso foi perceptível por todos os envolvidos. Ficou demonstrado para os alunos que a seleção das palavras, rimas, ritmos, melodias “funcionam” no texto do vaqueiro numa dinamicidade da língua(gem) de tradição oral que ilustra muito bem

a capacidade incontestável do sujeito do campo de se comunicar mesmo numa norma não padrão da língua portuguesa.

Finalmente, esperamos ter demonstrado com este estudo que o aboio possui uma importância tenaz para a sociedade brasileira, porque atualiza as memórias e os imaginários populares que dão vida e compõem o efeito encantatório dos versos que seduzem/aproximam (Zumthor, 1997; Rodrigues, 2011) pessoas e animais. Portanto, seu estudo, no ambiente escolar nordestino, deve ser encarado como uma possibilidade de mediação do texto de tradição oral no processo de ensino e aprendizagem das línguas(gens) na Educação Básica.

Referências

- ARAUJO, R.; RODRIGUES, L. P. Análise linguística na Educação de Jovens e Adultos. In: ARAÚJO, I. F. C.; ASSIS, D. L. (Org.) *Língua(gens) e discursos: pesquisas e vivências em sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 89-123.
- ANDRADE, M. *As melodias do boi e outras peças*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- FERRAREZI JR., C. *Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FERRAREZI JR., C. Semântica Cultural. In: FERRAREZI JR. C.; BASSO, R. (Orgs.). *Semântica, Semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 66-89.

FILHO, J. N. (Zé de Cazuza). *Poetas encantadores*. 2. ed. João Pessoa: Impreel Gráfica, 2001.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

JACKENDOFF, R. Semântica lexical: uma entrevista com Ray Jackendoff. *ReVEL*, v. 11, n. 20, 2013. Tradução de Gustavo Breuning. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/167269794e695934b2e3446ac8479f2d.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MAURÍCIO, M. L. A. *Aboio: tipologia de um gênero oral*. 2012. 175f. Tese. (Doutorado em linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: [s.n.], 2006.

PIETROFORTE, A. V. S.; LOPES, I. C. A semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (Org). *Introdução a linguística II: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. *Revista Sociopoética*, Campina Grande, PB, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2009.

RODRIGUES, L. P. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. 2011. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. de. (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens*. Natal: EDUFRN, 2017. p. 56-78.

RODRIGUES, L. P. Memória e documento: o cordel, monumento da cultura das vozes. In: ASSUNÇÃO, L.; MELLO, B. A. de A. (Orgs.).

Paul Zumthor: memória das vozes. São Paulo: Assimetria, 2018. p. 90-123.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cutrix, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suelly Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Vídeo:

ACHAMOS no Brasil: a tradição do aboio do sertão da Paraíba. Publicado pelo canal Domingo Espetacular. Rede Record de televisão. 2016. (11min52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mEWB1b_K7cI>. Acesso em: 7 jun. 2018.

A ordem do discurso na sala de aula: práticas didático-filosóficas na formação do sujeito discente

Antônio Batista Fernandes
Antônio Eudênis de Lima Soares
Reginaldo Gurgel Moreira

Introdução

A relação entre linguagem, discurso e educação constitui um dos campos mais significativos da reflexão filosófico-pedagógica contemporânea. No contexto do Ensino Superior, marcado pela pluralidade de saberes e pela diversidade cultural, as práticas discursivas desempenham função central na produção, circulação e legitimação do conhecimento.

Sob a perspectiva foucaultiana, especificamente, a *ordem do discurso* não se limita a refletir relações de poder; antes, configura-se como um campo de *luta*, em que controlar o discurso significa determinar o que pode ser dito, ensinado e considerado adequadamente verdadeiro. Essa abordagem oferece, por conseguinte, uma chave de leitura privilegiada para compreender os efeitos pedagógicos das práticas discursivas em sala de aula, evidenciando de que modo os métodos didático-discursivos adotados pelos docentes podem tanto potencializar quanto restringir a abstração e o desenvolvimento crítico dos discentes, impactando os objetivos pedagógicos do ensino, da extensão e da pesquisa.

Ao problematizar a *ordem do discurso* na educação superior, esta pesquisa se justifica por integrar um debate em contínua expansão na filosofia da linguagem – intrínseca nas reflexões foucaultianas, em possíveis leituras (de mundo) contemporâneas – e na pedagogia, com implicações acadêmicas e sociais. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um veículo de comunicação, mas também mecanismo de poder e constituição de saberes, influenciando diretamente a formação dos sujeitos e o processo de aprendizagem. Logo, considerar essas dimensões nos permite refletir sobre a prática pedagógica de maneira crítica, reconhecendo que o ensino não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas se constrói por meio da interação discursiva entre docentes e discentes.

Esta pesquisa surge de inquietações filosófico-discursivas assim pontuadas: qual a função da ordem do discurso na dinâmica pedagógica em sala de aula? De que maneira o uso adequado ou inadequado de métodos discursivos influencia na compreensão e construção coletiva do conhecimento entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizado?

Como hipótese, partimos de uma percepção de que a estruturação do discurso, ao regular modos de enunciação e circulação do saber, exerce impacto direto sobre a eficácia da prática pedagógica; além disso, certos métodos didático-discursivos que estimulam a problematização, a participação ativa e o engajamento crítico dos discentes favorecem o desenvolvimento de habilidades de abstração e de pensamento crítico, enquanto práticas que *silenciam* ou excluem a voz discente, limitam violentamente a aprendizagem e a autonomia intelectual.

O objetivo desta investigação é analisar, a partir do diálogo entre a *ordem do discurso* de Foucault (2000a) e os conceitos sobre educação em Veiga-Neto (2007), o modo pelo qual as práticas discursivas se manifestam na interação sociopedagógica e

influenciam na constituição de sujeitos-discentes, mediante o processo de aprendizagem no Ensino Superior.

Nesse sentido, especificamente, visamos examinar os conceitos de discurso, poder e saber em Foucault; além disso, identificar como a ordem do discurso opera na educação superior e, por fim, refletir sobre a articulação entre métodos discursivos e desenvolvimento crítico dos discentes, a partir de uma análise de atividade didática realizada em sala de aula da graduação de Filosofia.

Para tanto, metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, por meio do método de pesquisa exploratória e documental, inspirada na análise do discurso foucaultiano de texto produzido pelos alunos de Filosofia do referido *corpus*, articulando teoria e prática pedagógica. A análise teórica abordará as categorias foucaultianas de discurso, poder e saber em diálogo com Veiga-Neto, enquanto a etapa aplicada se concentrará em análise discursiva de um exemplo de atividade pedagógica realizada em sala de aula na disciplina Teoria do Conhecimento, destacando a dimensão discursiva no processo de ensino-aprendizagem.

Na trilha epistemológica para as fontes do saber: a ordem do discurso na educação formal

Ao integrar a perspectiva de Foucault sobre o poder e a circulação do saber às práticas concretas de sala de aula, buscamos entender como a ordem do discurso se configura como instrumento filosófico-pedagógico, capaz de estimular a autonomia, a crítica e a reflexão, ou, ao contrário, de reproduzir limitações e exclusões no âmbito do ensino superior.

Embora Paul-Michel Foucault (1926-1984) não tenha se dedicado de maneira direta a um estudo sistemático sobre a educação ou à filosofia da linguagem, suas análises sobre discurso, poder e

subjetivação tornaram-se altamente relevantes para esses campos. Isso ocorre porque suas problematizações desenvolvidas em diferentes fases¹ de sua obra – da arqueologia à genealogia e, posteriormente, à reflexão sobre a ética e os processos de constituição do sujeito – oferecem ferramentas conceituais capazes de iluminar práticas e dinâmicas pedagógicas. Nesse sentido, como aponta Freitas (2012), ainda que não haja em Foucault um tratamento específico da educação, suas ideias vêm sendo progressivamente incorporadas pelo campo educacional brasileiro, influenciando sucessivas gerações de pesquisadores e abrindo espaço para uma nova recepção de seu pensamento no âmbito pedagógico.

Reconhece-se, assim, que, embora Foucault não tenha desenvolvido uma filosofia da linguagem de caráter sistemático, suas análises permitem diálogos fecundos nesse campo. Em lugar de buscar a essência da linguagem, ele volta sua atenção para os modos como ela opera, isto é, para os efeitos de verdade e para as práticas que emergem do discurso. Essa postura desloca o foco das indagações metafísicas para o funcionamento concreto da linguagem, o que o aproxima de certas preocupações de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), como expõe Veiga-Neto:

Mesmo sem ter jamais feito alguma referência explícita a Ludwig Wittgenstein – pelo menos, segundo os registros até agora disponíveis aos especialistas –, Foucault partilha muito de perto da grande maioria das descobertas que

1. As fases do pensamento foucaultiano costumam ser apresentadas em três momentos principais: (1) *arqueologia*, em que Foucault se dedica a investigar as condições históricas de possibilidade dos discursos, ou seja, como determinados saberes se formam, organizam-se e ganham legitimidade em diferentes épocas (como em *A Arqueologia do Saber* e *As Palavras e as Coisas*); (2) *genealogia*, fase marcada pela análise das relações de poder e dos mecanismos de disciplina, vigilância e normalização que atravessam os corpos e as instituições (como em *Vigiar e Punir* e na série *História da Sexualidade*); e (3) a fase da *ética e constituição dos sujeitos*, em que Foucault investiga as práticas de si, o governo de si e dos outros e os modos como os indivíduos se constituem como sujeitos livres ou governados, em diálogo com a tradição grega e romana (como nos volumes finais da *História da Sexualidade*).

o filósofo austríaco havia feito no campo da linguagem. Questões como “não perguntar ‘o que é isso?’ mas, sim, “perguntar como isso funciona?”, ou “aquilo que está oculto não nos interessa” – que equivale a dar as costas à Metafísica –, ou “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela –, são comuns aos dois filósofos (Veiga-Neto, 2007, p. 50).

Dessa forma, ainda que não exista em Foucault uma teoria da linguagem consolidada ou uma pedagogia sistemática, a riqueza de suas reflexões abriu espaço para múltiplas apropriações no campo educacional e nos estudos sobre discurso, justamente por sua potência crítica diante das formas de produção, circulação e legitimação do saber.

A recepção de Michel Foucault no meio acadêmico não ocorreu de forma pacífica. Suas reflexões, desde o início, foram marcadas por resistências, justamente por colocarem em questão noções que até então se apresentavam como verdades incontesteáveis, tais como racionalidade, subjetividade e saber científico. O caráter polêmico de sua obra decorre não apenas dos temas abordados, mas também de seu método de investigação, que recusava uma posição neutra e colocava em xeque a legitimidade dos discursos estabelecidos. Foucault não tratava o debate como uma busca cooperativa pela verdade, mas como um embate em que os discursos revelam sua dimensão política, jurídica, instaurando divisões, disputas e tentativas de silenciamento. Em uma entrevista concedida a Paul Rabinow², em 1984, o filósofo expli-

2. A entrevista citada foi concedida por Michel Foucault ao antropólogo norte-americano Paul Rabinow, em maio de 1984, poucos meses antes da morte do filósofo. Publicada posteriormente sob o título *Polemics, Politics and Problematizations*, a conversa integra o volume *The Foucault Reader*, organizado por Rabinow em Nova Iorque, no mesmo ano. Trata-se de um dos registros mais significativos do pensamento foucaultiano em sua fase final, em que o autor aprofunda a relação entre discurso, verdade e as formas de constituição do sujeito.

cita esse entendimento da polêmica, sublinhando que ela opera mais como prática estratégica do que como busca desinteressada pelo verdadeiro:

A polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer. É claro que a reativação, na polêmica, dessas práticas políticas, jurídicas ou religiosas não passa de teatro. Gesticula-se: anátemas, excomunhões, condenações, batalhas, vitórias e derrotas não passam, no fundo, de maneiras de dizer. E, no entanto, também são, na ordem do discurso, maneiras de fazer que não deixam de ter consequência (Foucault, 2004, p. 226).

Compreendida dessa forma, a polêmica não se reduz a mero artifício retórico: ela é uma prática discursiva que produz efeitos concretos no interior das relações de poder. É nesse ponto que se conecta à problemática da educação, pois o espaço pedagógico também é atravessado por disputas de discursos, em que determinados saberes e modos de dizer são legitimados, enquanto outros são desqualificados ou silenciados. Assim como no campo acadêmico mais amplo, a polêmica na educação pode funcionar como um mecanismo de exclusão, estabelecendo fronteiras do que é válido ensinar, aprender ou mesmo pensar.

Contudo, essas mesmas provocações contribuíram para que seu pensamento se tornasse um referencial incontornável nas ciências humanas e sociais. No campo educacional, essa inserção ocorreu de maneira paulatina, uma vez que suas reflexões não se dirigiam diretamente à pedagogia, mas, à medida que os debates avançaram, tornaram-se recursos teóricos fundamentais para pensar os processos formativos. A incorporação de categorias como biopolítica, governamentalidade e subjetivação

permitiu tensionar o espaço pedagógico, deslocando-o da mera transmissão de saberes para a problematização das práticas de constituição do sujeito.

Tal movimento trouxe à luz a possibilidade de pensar a educação não apenas como técnica de instrução, mas como campo atravessado por relações de poder, estratégias de normalização e modos de subjetivação. Nesse sentido, é possível afirmar que, ainda que com certa demora, a apropriação das ideias foucaultianas abriu novas perspectivas no horizonte educacional, especialmente quando se tratou de tematizar o governo de si e a formação crítica dos indivíduos.

Tudo se passa, por conseguinte, como se houvesse, no campo pedagógico, um interdito relativo aos modos pelos quais os sujeitos exercem o governo de si e o governo dos outros, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito. Os textos mais recentes trazem à tona para o debate pedagógico as formas práticas encaminhadas por indivíduos e grupos para se reconhecerem como sujeitos de sua própria formação, desvelando uma genealogia dos processos formativos apreendidos no âmbito de uma pragmática que correlaciona campos de saber, tipos de normatividade e formas de relação a si (Freitas, 2012, p. 63).

A presença de Foucault na educação não se traduz em aplicação imediata de conceitos, mas em uma postura crítica que desestabiliza a aparente naturalidade das práticas escolares e abre espaço para repensar a constituição do sujeito no processo formativo. Uma das razões de sua atualidade está no fato de que seu método não se prende a modelos fixos ou essencialistas: trata-se de uma investigação que problematiza as condições de emergência dos discursos e das práticas, deslocando-se conforme os contextos. Estudiosos enfatizam o uso do pensamento foucaultiano como “caixa de ferramentas” um dispositivo instrumental e pro-

visório para que outros produzam análises e conceitos. Essa concepção foi explicitada pelo próprio Foucault em entrevista³ concedida a Shigehiko Hasumi, publicada em 1977, quando afirmou:

Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos [...]. Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro (Foucault, 2006, p. 229).

Tomada como chave metodológica, essa confissão desloca a linguagem e o discurso para o centro da análise: se os “instrumentos” são, em grande parte, discursivos categorias, modos de enunciação, critérios de validação, arranjos curriculares, então os próprios “objetos” de saber aparecem configurados por tais ferramentas. Em termos pedagógicos, isso significa que métodos e usos da linguagem em sala de aula não apenas descrevem conhecimentos já dados; eles os produzem e os recortam, numa relação entre o mestre e o discente, numa troca de saberes mediada por metodologias que têm o discurso como operador central. Instrumentos discursivos estreitos geram objetos empobrecidos e “verdades” restritas; instrumentos reflexivos e abertos favorecem a emergência de problemas mais complexos, múltiplos pontos de vista e aprendizados críticos. Nesse quadro, o discurso

3. A entrevista intitulada *Kenryoku to chi* (“Poder e saber”) foi concedida por Michel Foucault ao crítico literário japonês Shigehiko Hasumi, em Paris, no dia 13 de outubro de 1977. Publicada originalmente na revista japonesa *Umi*, em dezembro do mesmo ano, o diálogo marca um momento em que Foucault desenvolvia suas reflexões sobre a articulação entre poder e saber, discutindo seus efeitos nas instituições e nas práticas sociais.

docente não é mero veículo de transmissão, mas um operador metodológico que pode tanto normalizar e reduzir quanto ampliar e reinventar o campo do pensável. Como enfatiza Veiga-Neto (2007), essa abertura só é possível porque em Foucault não há uma teoria unificadora ou método fixo a ser aplicado, mas um conjunto de estratégias analíticas móveis:

Se, a rigor, não existe um método foucaultiano, não existe, também, uma ‘teoria foucaultiana’, se entendermos ‘teoria’ como um conjunto de proposições logicamente encaixadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificar tanto determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo (Veiga-Neto, 2007, p. 16).

Nesse sentido, como ressalta Veiga-Neto (2007), não se trata de esperar de Foucault respostas prontas ou soluções redentoras para os problemas da educação, mas de compreender que sua obra oferece instrumentos de análise capazes de tensionar práticas e discursos consolidados. Longe de fornecer uma teoria que pudesse ser aplicada de forma normativa ao campo pedagógico, Foucault abre caminhos para que se estranhem as evidências, desloquem-se certezas e se ampliem os horizontes críticos da educação. Sua relevância, portanto, não está em propor modelos a serem seguidos, mas em possibilitar leituras outras que desnaturalizam o instituído e permitem pensar a escola como um espaço atravessado por relações de poder e produção de saber.

Desde o início de sua obra, Veiga-Neto (2007) chama atenção para o desafio de condensar, de forma clara e rigorosa, as contribuições de Michel Foucault para o campo da educação. Para ele, há sempre o risco de incorrer em simplificações quando se tenta apresentar um pensamento que se caracteriza justamente por sua mobilidade, pela recusa em constituir-se como teoria unificadora ou método fixo. Não obstante essa dificuldade, o au-

tor insiste na relevância da presença foucaultiana na pedagogia, sobretudo porque seus instrumentos analíticos permitem tensionar certezas e abrir caminhos para novas problematizações no campo educacional.

A pertinência dessa abordagem se evidencia na própria justificativa de Veiga-Neto (2007), que reconhece a carência, no Brasil, de estudos introdutórios capazes de explicar a filosofia de Foucault e, ao mesmo tempo, discutir o que é possível ou não fazer com suas proposições. Nesse esforço, ele busca apresentar de maneira acessível como os conceitos de sujeito, saber, poder e instituições modernas se articulam, ressaltando ainda o quanto essa reflexão é produtiva para repensar a educação contemporânea. Nas suas palavras:

Faltava um livro que, de forma acessível e didática, não apenas explicasse sua filosofia e mostrasse o que ele escreveu sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas, mas que também discutisse o que se pode e o que não se pode fazer com ele e a partir dele e o quão produtivo tudo isso é para a Educação (Veiga-Neto, 2007, p. 8).

Para organizar essa leitura, o autor se afasta da divisão cronológica tradicional (arqueologia, genealogia e ética) e adota a proposta de Miguel Morey, que reconstrói o pensamento foucaultiano a partir da chamada *ontologia do presente*. Nessa chave, Veiga-Neto (2007) aborda a obra de Foucault segundo três domínios: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo. Tal escolha, mais do que classificar etapas rígidas, busca evidenciar os diferentes modos pelos quais o filósofo problematiza a constituição do sujeito na modernidade.

No primeiro desses domínios, o ser-saber, Veiga-Neto situa os escritos *História da loucura; As palavras e as coisas* e *A arqueo-*

logia do saber. Nesse eixo, a linguagem ocupa um lugar central, pois é por meio dela que emergem os objetos de saber e as formas de subjetivação modernas. Ao comentar essa dimensão, esse estudioso, mediante a obra foucaultiana *As palavras e as coisas*, o filósofo demonstrou como que modos distintos de investigação resultaram num novo ser, isto é, uma nova entidade nesses três últimos séculos, a saber: “o sujeito moderno – como um novo objeto de discursos, como um objeto que produz ou como um objeto que vive num mundo natural ou biológico. Esses três objetos que se instituem, respectivamente, no mundo da linguagem, no mundo das trocas e do trabalho, e no mundo da vida, rebatem-se num só: o sujeito” (Veiga-Neto, 2007, p. 44).

Desse modo, o sujeito moderno aparece não como origem do saber, mas como produto das redes discursivas que o conformam. É nesse mesmo campo que se torna possível aproximar a reflexão foucaultiana da educação. Para Veiga-Neto (2007), a arqueologia não é um método rígido, mas uma exigência analítica voltada a investigar como os discursos se organizam, circulam e se legitimam.

Assim, “Foucault faz uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados e se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas” (Veiga-Neto, 2007, p. 43). A consequência pedagógica dessa concepção é decisiva: se o discurso constitui a prática, então também a educação deve ser entendida como campo em que a linguagem opera como dispositivo fundamental de produção de saberes e sujeitos.

Na análise da leitura foucaultiana proposta por Veiga-Neto, a educação revela-se não como um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas como um campo de luta no qual o discurso é o instrumento central. Foucault demonstra que o discurso não pode

ser reduzido a uma simples tradução das relações de poder; ele constitui o próprio território onde tais relações se produzem e se disputam. Controlar o discurso significa, portanto, definir os limites do que pode ser dito, ensinado e legitimado como verdade.

A linguagem, nesse sentido, assume papel constitutivo na forma como os sujeitos pensam, organizam e vivenciam o mundo. Longe de ser um mero instrumento de representação, a linguagem cria o sentido das coisas, de modo que o pensamento não existe previamente às palavras, mas se constitui através delas. Assim, o discurso não apenas descreve a realidade, mas estrutura o campo do pensável, delimitando o que pode ou não ser enunciado em cada contexto.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso como a psicanálise nos mostrou não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que isto a história não cessa de nos ensinar o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (Foucault, 2000a, p. 10).

Nessa perspectiva, evidencia-se que o discurso não é apenas reflexo de relações de poder, mas o espaço em que elas se constituem e se reconfiguram. Esse movimento se torna particularmente visível no meio acadêmico, onde a pedagogia e o uso da linguagem em sala de aula não são neutros. Cada escolha metodológica, cada organização curricular e cada prática discursiva estabelecem fronteiras que legitimam determinados saberes enquanto silenciam outros.

Alfredo Veiga-Neto dedica especial atenção à questão da linguagem e do discurso, tomando-os como elementos centrais para compreender não apenas a produção de saberes, mas também os modos de constituição dos sujeitos. Em sua leitura, sempre atenta às implicações educacionais, o comentador nos mostra como Foucault desloca a linguagem de um lugar meramente instrumental para o de condição de possibilidade da experiência histórica dos homens, em particular naquilo que concerne às práticas educativas.

Segundo o autor, cada um de nós nasce em um mundo que já é linguagem, isto é, em um campo onde discursos circulam muito antes de nossa chegada. Dessa forma, não somos sujeitos originários dos discursos, tampouco proprietários de intenções comunicativas que se colocariam externamente a eles; ao contrário, tornamo-nos sujeitos derivados desses discursos, que nos precedem e nos constituem. Como escreve Veiga-Neto, referindo-se ao caso do discurso pedagógico, “o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar” (Veiga-Neto, 2007, p. 91). Essa perspectiva rompe com a visão tradicional do sujeito soberano e autossuficiente, apontando para a dependência radical que temos em relação às tramas discursivas que moldam o campo educacional.

Essa maneira de compreender a linguagem implica também uma nova concepção de conhecimento. Para Veiga-Neto, inspirado em Foucault, não se trata mais de pensar o conhecimento como algo natural, lógico, axiomatizável e autofundado. Ao contrário, o conhecimento passa a ser concebido como produto de discursos, dotado de uma lógica construída e de uma fundamentação sempre contingente e arbitrária. “O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque

arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento” (Veiga-Neto, 2007, p. 92). Assim, aquilo que é tomado como saber verdadeiro, também na esfera da educação, não se ancora em fundamentos universais e definitivos, mas emerge de práticas discursivas historicamente situadas.

É nesse sentido que Foucault, em *A Arqueologia do Saber*, insiste que os discursos não são meros conjuntos de signos que representam coisas do mundo. Mais do que designar conteúdos exteriores, eles formam sistematicamente os próprios objetos de que falam. Como lembra Veiga-Neto, retomando Foucault: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse ‘mais’ que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala” (Veiga-Neto, 2007, p. 93). O próprio Foucault esclarece a complexidade do termo “discurso” em sua obra:

De maneira mais geral e imprecisa, ele designava um conjunto de performances verbais; e entendia-se então por discurso o que havia sido produzido (eventualmente tudo que havia sido produzido) em matéria de conjunto de signos. Mas compreendia-se também por discurso um conjunto de atos de formulação, uma série de frases ou de proposições. Enfim [...] discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência (Foucault, 2000b, p. 124).

Desse modo, torna-se evidente que as práticas discursivas são mais do que enunciações individuais ou atos isolados de fala. Elas constituem o “substrato inteligível” das ações, moldando as formas pelas quais compreendemos e organizamos o mundo. Mesmo dependendo de nossa vontade, não são por ela geradas ou controladas, mas operam como instâncias que atravessam e condicionam os sujeitos (Veiga-Neto, 2007, p. 93).

Veiga-Neto destaca, ainda, o caráter relacional das práticas discursivas. Dialogando com Narodowski, aponta que nenhuma prática discursiva se sustenta isoladamente, mas se conecta a outras, compondo redes de interdependência. No caso da pedagogia, compreendê-la como prática discursiva implica vê-la alimentando-se de outros campos discursivos, em permanente relação com práticas institucionais, sociais e políticas. Foucault é explícito: “As relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, de discursos...” (Foucault *apud* Veiga-Neto, 2007, p. 94).

Essa concepção se articula ao entendimento foucaultiano de enunciado. Para além de frases ou proposições, o enunciado pode assumir formas variadas, como uma fotografia ou até um mapa, desde que funcione como manifestação de um saber e seja aceito, repetido e transmitido. Em termos arqueológicos, o enunciado não é um conteúdo psicológico ou gramatical, mas uma função de existência do discurso (Veiga-Neto, 2007, p. 94).

Outro conceito fundamental para compreender a articulação entre discurso e saber é o de *episteme*. Trata-se do conjunto de condições, regras e princípios que delimitam as possibilidades de pensamento em determinada época. A *episteme* organiza tanto práticas discursivas quanto não-discursivas, estabelecendo quais enunciados são possíveis, quais são aceitáveis e quais são excluídos como falsos ou sem sentido. Assim, ela manifesta regimes de verdade historicamente situados (Veiga-Neto, 2007, p. 196).

Nesse quadro, a análise do discurso proposta por Foucault não se confunde nem com a formalização lógica própria da Filosofia Analítica, nem com a busca hermenêutica por significados ocultos.

Em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem como já referi – tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo

de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não-ditos dos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto (Veiga-Neto, 2007, p. 98).

Essa perspectiva é reforçada na célebre conferência *A Ordem do Discurso*, em que Foucault (2000a) expõe os procedimentos de controle, seleção e exclusão que regulam o que pode e o que não pode ser dito. Os discursos, bem como os silêncios, distribuem-se de acordo com variáveis como a posição de quem fala e de quem escuta, as instituições envolvidas e os próprios enunciados em circulação. Tais condições configuram um regime de verdade, delimitando quais afirmações são aceitas em determinado tempo e espaço (Veiga-Neto, 2007, p. 101).

Ordem do discurso na formação do sujeito acadêmico como vontade de verdade

No campo educacional, essa leitura tem implicações decisivas. Se a pedagogia é entendida como prática discursiva, então ela não se limita a transmitir conteúdos ou valores, mas participa da constituição dos sujeitos e da produção de verdades sobre eles. As formas de ensinar, avaliar, classificar e disciplinar não são neutras, mas integram uma rede de discursos que define o que conta como conhecimento válido, quem pode falar e de que maneira.

Sobre esse ponto, Foucault explicita que os sistemas de exclusão e de legitimação do discurso não funcionam isoladamente, mas estão ancorados em práticas institucionais que reforçam a própria “vontade de verdade”:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é cla-

ro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 2000a, p. 17).

A partir dessa leitura, compreende-se que as metodologias acadêmicas e os usos da linguagem em sala de aula não apenas transmitem conteúdos, mas funcionam como dispositivos de aplicação e circulação do saber. O discurso pedagógico, nesse sentido, não se limita a um meio de comunicação, mas atua como mecanismo de valorização, distribuição e controle do conhecimento, definindo quem pode falar, o que pode ser ensinado e de que modo os sujeitos se constituem no interior do espaço acadêmico. Como lembra Foucault, a prática educativa se dá em uma “troca total entre o mestre que deve dar seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e muitas vezes uma retribuição” (Foucault, 2003, p. 133).

Assim, o que se apresenta como prática didática revela-se como um processo de normalização, capaz de moldar sujeitos ajustados a padrões específicos de comportamento, pensamento e expressão. Nesse sentido, a educação atua como dispositivo que, por meio da linguagem, regula condutas e orienta formas de subjetivação. Nesse jogo, o discurso didático-pedagógico assume centralidade, pois aquilo que é permitido dizer em sala de aula delimita não apenas os conteúdos a serem aprendidos, mas também os modos de pensar e agir possíveis.

Dessa forma, a reflexão foucaultiana, mediada pela leitura de Veiga-Neto, evidencia que o que está em jogo na prática pedagógica não é somente o ensino de conteúdos, mas a constituição de sujeitos. A discursividade que atravessa a educação molda formas de ser no mundo, revelando que a linguagem e o discurso

não são elementos secundários, mas forças ativas no processo de produção do saber e de subjetividades.

Com isso, a análise foucaultiana acerca da linguagem e do discurso não pode ser dissociada daquilo que o autor denomina “vontade de verdade”. Trata-se de um mecanismo histórico e institucional que estabelece fronteiras entre o verdadeiro e o falso, determinando não apenas o que pode ser dito, mas também o que é legitimado como saber válido. Para Foucault (2000a, p. 14), “se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história [...] é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se”.

Essa vontade não é estática, mas se transforma historicamente, deslocando-se de acordo com as mutações científicas, os objetos de estudo e os métodos de observação. Foucault (2000a, p. 16) resalta que, entre os séculos XVI e XVII, consolidou-se uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente “certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar)”. Ou seja, muito antes dos conteúdos assumirem sua forma científica moderna, já havia uma disposição discursiva que regulava a produção de conhecimento e delimitava o campo do pensável.

No contexto acadêmico, essa vontade de verdade não apenas organiza as formas do saber, mas encontra sustentação em dispositivos institucionais que reforçam sua autoridade. Como observa Foucault (2000a, p. 17), ela é continuamente reconduzida por práticas como a pedagogia, os livros, as bibliotecas, as sociedades científicas e, mais contemporaneamente, os laboratórios. Tais práticas garantem não apenas a preservação e circulação do conhecimento, mas também a aplicação social do saber, definindo o que é valorizado, distribuído e atribuído em cada época.

Essa dimensão institucional se revela ainda mais incisiva quando a vontade de verdade passa a exercer pressão sobre os demais discursos, funcionando como mecanismo de coerção. Nesse sentido, afirma Foucault:

Creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também em suma, no discurso verdadeiro (Foucault, 2000a, p. 18).

Esse poder de coerção, aplicado sobre os discursos, permite compreender como a linguagem no espaço acadêmico opera como dispositivo regulador da verdade. A educação formal e acadêmica, ao organizar conteúdos e métodos, não apenas transmite informações, mas participa ativamente desse processo de validação e exclusão discursiva. O discurso pedagógico, assim, se converte em prática que legitima determinadas formas de conhecimento, ao mesmo tempo em que marginaliza ou silencia outras. É nesse jogo de poder que se compreende a centralidade da linguagem e dos métodos acadêmicos enquanto manifestações concretas da vontade de saber.

Conclui-se, portanto, que a leitura foucaultiana da linguagem e do discurso, mediada por Veiga-Neto, permite compreender a educação como um espaço atravessado por práticas discursivas que moldam não apenas os saberes, mas também os sujeitos que deles participam. Longe de ser mero instrumento comunicativo, a linguagem é condição de possibilidade da experiência educativa, lugar de produção de verdades e de disputas em torno do poder de dizer e silenciar.

A partir da perspectiva foucaultiana, conforme refletida por Veiga-Neto, o ensino pedagógico aparece como um espaço no qual a linguagem e o discurso assumem papel central na regulação e no controle dos saberes. Em vez de se restringir à passagem linear de informações, a educação constitui-se como prática que produz e organiza conhecimentos, ao mesmo tempo em que conforma modos de subjetivação. Nesse processo, os sujeitos são continuamente atravessados por tensões entre os mecanismos institucionais que normatizam condutas e as brechas que permitem o exercício da autonomia crítica. Foucault lembra que o poder disciplinar busca “formar indivíduos” (Foucault, 2003, p. 106), evidenciando que as instituições de ensino não apenas transmitem saberes, mas moldam corpos, pensamentos e comportamentos em consonância com determinados regimes de verdade. É nesse horizonte analítico que se insere a atividade desenvolvida na disciplina de Teoria do Conhecimento, ministrada por docente doutor em Linguística e aplicada aos alunos do terceiro semestre do curso de Filosofia.

Relato de atividade prática: linguagem como ação pedagógica-construtiva

Inspirada na concepção de linguagem como prática constitutiva, discurso como espaço de poder e educação como campo de formação de sujeitos, a proposta deste exercício buscou deslocar reflexões teóricas para experiências concretas de problematização e diálogo filosófico, abrindo caminho para que inquietações pessoais fossem transformadas em questões críticas e em processos ativos de construção do saber, sendo os próprios alunos sujeitos de produção e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A atividade pedagógica em questão foi aplicada na disciplina de Teoria do Conhecimento junto aos alunos do terceiro semes-

tre do curso de Filosofia (bacharelado) do Centro Universitário Católica de Quixadá, e teve como objetivo central deslocar a aprendizagem da passividade da escuta para a metodologia ativa do diálogo e da problematização, permitindo aos discentes experimentar concretamente aquilo que a teoria filosófica discute em nível conceitual, a constituição do conhecimento a partir da linguagem, do discurso e das interações sociais. Por meio dessa prática, buscou-se demonstrar que o conhecimento é construído coletivamente, articulando experiências individuais com reflexões teóricas e promovendo o exercício do pensamento crítico.

Para tanto, a turma foi organizada em trios, nos quais cada participante assumiu um papel específico no processo. O primeiro, denominado “sujeito A”, deveria trazer para o grupo uma inquietação pessoal, um problema ou questionamento vivido em sua experiência concreta. O segundo, “sujeito B”, tinha como tarefa traduzir essa inquietação em uma questão filosófica, estabelecendo pontes entre a vida cotidiana e o pensamento sistemático das diferentes tradições filosóficas, articulando os saberes desenvolvidos na referida disciplina. Já o desafio do terceiro integrante, “sujeito C”, deveria propor uma resposta avaliativa ou encaminhamento para a questão formulada, valendo-se das ferramentas conceituais da filosofia. Assim, a dinâmica promovia não apenas a relação entre vida e teoria, mas também a cooperação discursiva entre os discentes, em um processo que fazia emergir o pensamento crítico.

A metodologia proposta não se restringia à elaboração escrita da atividade, que deveria ser entregue ao professor, mas previa sobretudo a socialização das reflexões com toda a turma. Cada grupo deveria expor em sala o percurso realizado da inquietação inicial à resposta filosófica, transformando a sala de aula em um espaço dialógico e interativo. Dessa forma, a atividade ultrapassava o caráter individual de uma produção acadêmica e se con-

vertia em prática coletiva de produção de conhecimento, na qual a fala, a escuta e o confronto de perspectivas tornavam-se elementos constitutivos da experiência pedagógica.

O objetivo mais profundo da prática estava em mostrar que o conhecimento não nasce isolado nem se resume à transmissão unidirecional do mestre para com os alunos. Pelo contrário, ele emerge da circulação de discursos, do confronto entre diferentes inquietações e da possibilidade de transformar experiências subjetivas em reflexão compartilhada. Assim, a atividade ofereceu um exemplo vivo daquilo que Foucault e Veiga-Neto enfatizam: o papel central da linguagem e do discurso na constituição do saber, na legitimação de práticas pedagógicas e na formação de sujeitos críticos e capazes de intervir no mundo.

A seguir, apresenta-se a descrição integral da atividade aplicada em sala de aula. Sua inclusão neste trabalho tem como finalidade não apenas documentar o percurso metodológico adotado em sala de aula, mas também evidenciar analiticamente, de maneira concreta, como a prática pedagógica pode se articular com os referenciais teóricos aqui discutidos. A atividade, ao propor a transformação de inquietações pessoais em questões filosóficas mediadas pela linguagem, constitui um exemplo privilegiado da centralidade do discurso no processo educativo, revelando o entrelaçamento entre teoria e prática na constituição do conhecimento e dos sujeitos.

Atividade: O confronto entre razão e liberdade

(Sujeito A) Inquietação inicial: Na busca pela auto-compreensão, percebo que minha vida cotidiana é atravessada por um conflito que parece nunca se resolver: a tensão entre a razão e a liberdade. Sinto-me constantemente perseguido pela minha própria consciência, como se ela fosse uma fera que me rastreia, cobra explicações, exige justificativas e impõe limites. Ao mesmo tempo, há em mim um desejo profundo de romper com essas amar-

ras, de me lançar à liberdade do espírito, explorando sentidos que escapam ao controle racional. Essa experiência, que poderia parecer puramente subjetiva, revela uma questão existencial mais ampla: até que ponto a consciência, ao nos julgar e nos restringir, garante segurança e identidade? E até que ponto ela nos aprisiona, impedindo-nos de viver plenamente a liberdade?

(Sujeito B) Problematização filosófica: Transformando essa inquietação em um problema filosófico, podemos perguntar: qual é o papel da razão na constituição da existência? Se a consciência nos impõe normas e critérios de julgamento, ela se torna mediadora de nossa identidade. Mas, ao mesmo tempo, a liberdade parece exigir uma ruptura com qualquer determinação prévia. Em que medida somos livres para escapar da “fera” da consciência? Ou será que, paradoxalmente, só podemos ser livres através dela?

Essa problemática remete ao dilema existencial vivido por todos: somos seres que desejam autonomia, mas que não conseguem se desprender inteiramente das exigências racionais que nos organizam e nos sustentam. A filosofia existencialista, em especial, oferece um horizonte fecundo para pensar esse conflito, pois desloca a questão da verdade objetiva para a experiência vivida e para a responsabilidade do sujeito diante de sua própria existência.

(Sujeito C) Encaminhamento filosófico da questão: A partir do paradigma existencialista, sobretudo em Jean-Paul Sartre (1943), podemos compreender que a liberdade não é um simples estado a ser alcançado, mas uma condição inevitável do ser humano. Segundo o filósofo, o homem está “condenado à liberdade”, isto é, não pode deixar de escolher, mesmo quando se recusa a fazê-lo. Essa liberdade, porém, não se dá fora da consciência: é justamente por meio dela que percebemos a necessidade de nos decidir e assumir responsabilidade por nossas ações.

Assim, a consciência vista inicialmente como uma fera que limita e julga, pode ser reinterpretada como um instrumento de autocriação. Ela não é apenas um obstáculo à liberdade, mas também a condição de sua efetividade. É pela consciência que nos damos conta de que estamos

sempre em projeto, sempre em construção, sem uma essência pré-determinada que nos defina por completo. Desse modo, a razão e a liberdade não são polos irreconciliáveis, mas dimensões que se tensionam mutuamente no processo de constituição do sujeito.

(Diálogo ampliado entre os Sujeitos A, B e C)

A: “Então, essa fera que me persegue não é apenas opressora? Ela pode ser, de certo modo, o que me desperta para a liberdade?”

B: “Exatamente. O que parecia ser um inimigo pode se tornar um aliado. A consciência, ao nos confrontar, nos obriga a pensar quem somos e o que queremos ser. Sem essa tensão, talvez não houvesse sequer a possibilidade de questionar a vida.”

C: “E é nesse ponto que Sartre nos ajuda a compreender: a liberdade não elimina a consciência, mas a pressupõe. O homem não escapa do conflito, ele o habita. O desafio não é silenciar a fera, mas aprender a dialogar com ela, reconhecendo que tanto a razão quanto o espírito são necessários para a autenticidade da existência.”

A: “Então, o confronto que parecia me aprisionar pode, na verdade, ser uma abertura. A fera deixa de ser apenas ameaça e passa a ser catalisadora da minha busca por autenticidade.”

B: “Sim, e isso nos leva a compreender que a identidade não é algo pronto ou dado pela razão, mas um processo que se constrói nas escolhas livres, sempre provisórias e abertas.”

C: “E é justamente nesse movimento que se estabelece a dimensão ética: assumir a liberdade não como fuga das normas, mas como responsabilidade diante de si e dos outros.”

Conclusão avaliativa da atividade:

O exercício de reflexão permitiu reconhecer que a tensão entre consciência e liberdade não pode ser resolvida pela eliminação de um dos polos, mas pela sua articulação dialógica. A consciência, embora apareça como limitadora, é também a via pela qual se manifesta a liberdade; e a li-

berdade, embora pareça escapar da razão, só se realiza de fato na consciência que a reconhece.

Dessa forma, a inquietação inicial se transformou em uma compreensão mais ampla: a fera não é inimiga a ser derrotada, mas companheira inevitável no processo de auto-construção. O sujeito, ao lidar com essa tensão, descobre que ser livre é estar permanentemente em movimento, assumindo a responsabilidade de criar-se a cada instante. A filosofia, nesse contexto, não oferece respostas definitivas, mas abre espaço para que os conflitos se tornem fecundos, revelando a complexidade da existência humana.

A análise da atividade pedagógica “O confronto entre razão e liberdade” à luz de Foucault e Veiga-Neto revela como a linguagem e o discurso funcionam como elementos constitutivos do conhecimento e da formação de sujeitos. Observa-se que a dinâmica proposta, ao transformar inquietações pessoais em problemas filosóficos e encaminhamentos teóricos, coloca os alunos na posição de coautores do saber, deslocando a educação de um modelo tradicional de transmissão unidirecional para uma experiência dialógica, na qual a fala, a escuta e o confronto de ideias tornam-se instrumentos de produção de conhecimento.

A atividade demonstra que o discurso, longe de ser neutro, opera como mecanismo filosófico-pedagógico capaz de regulamentar o que pode ser dito, o que pode ser problematizado e quais inquietações são legitimadas no espaço acadêmico. Nesse sentido, confirma-se a perspectiva foucaultiana de que a linguagem e o discurso são dispositivos de poder que configuram limites e possibilidades na constituição do saber.

Foucault destaca que o poder de coerção do discurso se manifesta naquilo que é permitido ou excluído do campo do saber, estabelecendo fronteiras entre o que pode ser dito, pensado e investigado. No contexto dessa atividade, escolhida entre outras, essas fronteiras foram diluídas precisamente porque a metodo-

logia proposta permitiu aos alunos trazer inquietações pessoais, traduzi-las em questões filosóficas e buscar respostas dentro da própria disciplina. Esse movimento evidencia como uma prática pedagógica flexível, articulada com princípios críticos, pode subverter a tendência natural das instituições de fixar normas rígidas sobre o que constitui conhecimento válido.

Ao permitir que os discentes questionassem e dialogassem entre si, a atividade promoveu uma circulação discursiva que favoreceu a construção de saberes e a emergência de múltiplas interpretações, demonstrando que o ensino não é apenas um meio de transmissão de conteúdos, mas um espaço de produção de subjetividades e de protagonismo epistemológico.

Veiga-Neto complementa essa perspectiva ao enfatizar que a educação deve ser entendida como um campo de experimentação discursiva, no qual os sujeitos se constituem por meio de interações complexas com outros discursos e com a própria linguagem. A atividade analisada revela que o papel do educador, longe de ser o de único detentor da verdade, é o de mediador de processos de reflexão, capaz de organizar o ambiente pedagógico de modo que o discurso circule, seja problematizado e transformado em conhecimento compartilhado.

Observa-se que, ao articular inquietações subjetivas com problematizações filosóficas, os alunos desenvolveram habilidades críticas e reflexivas, experimentando a constituição do saber como um processo vivo e relacional. Tal configuração evidencia o potencial da metodologia como mecanismo de emancipação cognitiva, mas também alerta para os riscos de metodologias rígidas que restringem o discurso e, conseqüentemente, limitam a capacidade dos discentes de engajar-se criticamente. Como Foucault destaca, o “tempo disciplinar” na educação impõe uma organização minuciosa e segmentada do aprendizado, dividindo-o em etapas graduais e hierarquizadas que qualificam os indivíduos

segundo seu progresso, o que pode tanto estruturar o desenvolvimento quanto restringir a autonomia crítica dos sujeitos (Foucault, 2003, p. 195).

A atividade também evidencia a dimensão ética do discurso, aspecto central nas análises foucaultianas sobre a constituição de sujeitos. Ao problematizar suas inquietações pessoais em forma de reflexão filosófica, os estudantes não apenas entraram em contato com conceitos teóricos, mas foram convidados a se pensar como sujeitos de linguagem e de verdade, assumindo responsabilidade por suas escolhas e posicionamentos. Como afirma Foucault: “procurei saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade, tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle” (Foucault, 2004, p. 264).

Nesse sentido, a ética do discurso aparece como prática que vincula conhecimento, subjetividade e liberdade, uma vez que os jogos de verdade nos convocam a nos constituirmos no interior das relações de saber e poder. Assim, a educação pode ser compreendida como espaço ético, em que a autonomia crítica se forja na relação entre discurso e subjetividade, tornando os estudantes capazes não apenas de reproduzir saberes, mas de se constituírem como sujeitos críticos e interventores em seu contexto.

Entretanto, é preciso reconhecer que o potencial emancipatório do discurso pedagógico depende de condições metodológicas que favoreçam a participação ativa, o respeito às múltiplas vozes e a problematização constante do conhecimento. Metodologias fixas, prescritivas ou excessivamente hierárquicas tendem a reproduzir mecanismos de exclusão, silenciando inquietações e limitando o aprendizado.

A experiência relatada demonstra que, ao inverter o fluxo tradicional de ensino e permitir que o aluno assuma um papel protagonista, a atividade tornou-se um instrumento eficaz de constituição

do saber, alinhando-se à visão foucaultiana de que o conhecimento se realiza em tensão com o poder, e à perspectiva de Veiga-Neto, para quem a educação deve favorecer o questionamento, a circulação do discurso e a emergência de novos sujeitos.

Considerações finais

Esse estudo buscou evidenciar que a intersecção entre teoria e prática é fundamental para compreender a educação como espaço de produção de saberes e de subjetividades. A atividade analisada funciona como um exemplo concreto de como metodologias flexíveis, orientadas pelo diálogo e pela problematização, permitem que os alunos vivenciem o conhecimento de forma autêntica, crítica e ética. Ao possibilitar que inquietações pessoais se transformem em questões filosóficas, a prática pedagógica demonstrou que a constituição do saber não é linear nem determinada exclusivamente pelo professor, mas emerge do confronto de ideias, do exercício da linguagem e do engajamento crítico dos sujeitos.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação, entendida sob a lente de Foucault e Veiga-Neto, é um campo de tensões, negociações e produção discursiva, em que o conhecimento e a subjetividade são construídos simultaneamente, e a metodologia adotada, centrada no diálogo, na problematização e na circulação de discursos, revela-se eficaz para promover aprendizagens significativas, emancipatórias e éticas. Em última análise, a atividade demonstra que, ao articular teoria e prática, educação e discurso, os sujeitos se tornam capazes de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo, configurando-se como protagonistas do próprio conhecimento, em consonância com a proposta foucaultiana de constituição crítica de sujeitos e com a perspectiva pedagógica de Veiga-Neto.

Referências

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000a.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido?. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 51–73. Disponível em: [biopolítica.indd](#) Acesso em: 30 ago. 2025
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

Trabalho, neoliberalismo e novo ensino médio: um estado do conhecimento (2016–2026)

Élida Karla Alves de Brito
Francisco Vieira da Silva

Introdução

A Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº 13.415/2017, assinala um momento importante nas políticas educacionais contemporâneas, sobretudo por introduzir mudanças significativas no currículo, na organização do tempo escolar e nas finalidades atribuídas à educação básica. No entanto, sua implementação foi acompanhada por críticas consistentes, que questionaram desde a redução da formação geral até a fragmentação curricular proposta pelos itinerários formativos. Esse conjunto de tensionamentos culminou, em 2024, na sanção da Lei nº 14.945/2024, que atualiza e reformula aspectos centrais da proposta anterior, promovendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e buscando responder às críticas acumuladas desde a implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Entre as mudanças mais significativas da nova organização, destaca-se a ampliação da carga horária destinada à formação geral básica, que passa a ocupar, no mínimo, 2.400 horas do total de 3.000 horas do Ensino Médio. Conforme estabelece a nova legislação, “a carga horária mínima total do ensino médio será de 3.000 (três mil) horas, assegurada a destinação de, no mínimo,

2.400 (duas mil e quatrocentas) horas à formação geral básica” (Brasil, 2024), sinalizando uma tentativa de reequilíbrio entre a formação comum e os itinerários formativos.

O novo contexto, tal como instituído pela REM, mantém a integração dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), reafirmando o entendimento de que se tratam de questões que “[...] afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19). Nesse conjunto, destaca-se o tema do trabalho, cuja presença nos itinerários formativos se sustenta na ideia de que os conhecimentos e habilidades mobilizados no NEM devem contemplar, ao mesmo tempo, a formação para a cidadania e a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Mesmo com os ajustes estruturais introduzidos pela Lei nº 14.945/2024, permanece a centralidade dessa articulação entre educação e trabalho como princípio orientador da etapa educativa, revelando a continuidade de uma perspectiva que vincula a formação escolar às demandas sociais e produtivas.

Vale lembrar que, em um primeiro momento, a presença dos TCT na etapa final da educação básica aparecia apenas como uma recomendação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, com as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa inserção passa a ganhar um caráter mais normativo, indicando a obrigatoriedade de sua presença nos currículos escolares (Brasil, 2017), aspecto que permanece reafirmado mesmo após as reformulações recentes.

Nesse cenário, a categoria trabalho ganha centralidade nos itinerários formativos, sustentada pela premissa de que a escola deve preparar o jovem tanto para o exercício da cidadania quanto para sua atuação no mercado. Ainda assim, é importante reconhecer que essa reconfiguração não ocorre de forma neutra.

Mesmo com as revisões introduzidas em 2024, a REM continua inserida em um movimento mais amplo de redefinição do papel do Estado, no qual as relações entre educação, economia e sociedade passam a ser atravessadas por uma racionalidade de cunho neoliberal. Como aponta Silva (2021), trata-se de um processo que tende a submeter a formação humana às lógicas do mercado e às estratégias de governamentalidade.

Nessa direção, compreender o neoliberalismo apenas como um modelo econômico mostra-se insuficiente. Conforme argumentam Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo deve ser entendido como uma racionalidade que orienta práticas sociais, instituições e modos de ser. Trata-se de uma “nova razão do mundo” que reorganiza comportamentos individuais e coletivos a partir de princípios como concorrência, desempenho e responsabilização individual. Assim, a educação passa a ser atravessada por demandas que extrapolam a formação crítica, sendo convocada a forjar sujeitos flexíveis, empreendedores e capazes de gerir a si mesmos em contextos marcados por incertezas e instabilidades.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que “[...] a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Tal compreensão ajuda a evidenciar como essa lógica não apenas organiza o campo econômico, mas também atua de maneira decisiva na produção de subjetividades, impulsionando um permanente estado de concorrência entre os indivíduos e naturalizando formas de adaptação às exigências do mercado.

É nesse horizonte que o NEM se estrutura, a partir de práticas curriculares que enfatizam a flexibilização, a escolha e o protagonismo juvenil, especialmente por meio dos itinerários formativos e do componente Projeto de Vida. A despeito das alterações promovidas pela Lei nº 14.945/2024 — como a tentativa de for-

talecer a formação geral básica — tais práticas não podem ser compreendidas como neutras, pois permanecem articuladas a discursos que produzem determinados modos de compreender o trabalho, a educação e o próprio sujeito.

Sob uma perspectiva foucaultiana, o discurso não apenas reflete a realidade, mas participa ativamente de sua produção. Como afirma Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que se luta”. Desse modo, analisar os discursos que atravessam o NEM implica investigar as condições que tornam certos enunciados possíveis e legítimos, bem como os efeitos que produzem na constituição dos sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho aparece como uma categoria central na REM, sendo frequentemente mobilizado como eixo estruturante da formação. No entanto, percebe-se que, muitas vezes, o tema é tratado a partir de uma perspectiva instrumental, associado à empregabilidade, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências. Esse enfoque tende a reduzir o trabalho a uma função adaptativa às exigências do mercado, deixando em segundo plano suas dimensões históricas, sociais e políticas.

Essa leitura se articula diretamente com a noção de governamentalidade desenvolvida por Foucault (2008a), entendida como um conjunto de práticas, saberes e estratégias voltadas à condução das condutas. No contexto neoliberal, essa governamentalidade opera por meio da produção de sujeitos que internalizam normas de desempenho, eficiência e autogestão, configurando o que Dardot e Laval (2016) denominam de “sujeito empresarial de si”. Nessa perspectiva, a escola — e, de modo particular, o currículo — passa a funcionar como um espaço privilegiado de produção dessas subjetividades, reforçando uma compreensão de trabalho alinhada às exigências do mercado.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como a produção acadêmica brasileira tem problematizado as relações entre trabalho, NEM e neoliberalismo. Para tanto, este capítulo adota como estratégia metodológica a construção de um estado do conhecimento, compreendido como um tipo de investigação que busca mapear, sistematizar e analisar a produção científica sobre determinado tema, identificando tendências, recorrências, lacunas e perspectivas teórico-metodológicas (Romanowski; Ens, 2006).

O estado do conhecimento, conforme apontam Romanowski e Ens (2006), não se limita a uma revisão descritiva da literatura, mas implica um movimento analítico que permite compreender como um campo de investigação se constitui, quais são seus principais enfoques e quais questões permanecem em aberto. Trata-se, portanto, de um exercício de problematização que possibilita situar a pesquisa em um campo mais amplo de disputas epistemológicas e políticas.

No caso específico deste estudo, o estado do conhecimento foi construído a partir de um levantamento realizado em bases consolidadas da produção científica nacional, reunindo trabalhos que articulam as categorias trabalho, NEM e neoliberalismo, no período de 2016 a 2026. A escolha desse recorte temporal não é aleatória: ela permite acompanhar, de forma mais ampla, o movimento de formulação, implementação e desdobramentos da reforma do Ensino Médio no Brasil. Nesse ínterim, destaca-se ainda o processo de revisão da política ocorrido no contexto do governo Lula III, que culmina na reformulação do NEM por meio da Lei nº 14.945/2024. Esse movimento de revisão evidencia que a reforma não se deu de forma linear, mas foi atravessada por disputas, críticas e reconfigurações ao longo do tempo. Assim, o recorte adotado possibilita compreender não apenas a emergência dessa política educacional, mas também como a produção acadêmica brasileira

tem reagido, tensionado e reinterpretado seus fundamentos e efeitos nesse cenário de constante transformação.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo analisar o estado do conhecimento sobre a relação entre trabalho, Novo Ensino Médio e neoliberalismo, com ênfase nas abordagens discursivas e na presença (ou ausência) de estudos voltados aos materiais didáticos. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre os efeitos da racionalidade neoliberal na educação, bem como para a compreensão dos modos pelos quais o trabalho é discursivamente construído no contexto do NEM.

Por fim, entende-se que a relevância deste estudo reside não apenas na sistematização da produção existente, mas na possibilidade de tensionar seus limites e apontar novos caminhos de investigação. Ao evidenciar as lacunas e potencialidades do campo, pretende-se fomentar pesquisas que avancem na análise das práticas discursivas concretas, especialmente aquelas materializadas nos recursos pedagógicos que circulam no cotidiano escolar, contribuindo para uma compreensão mais crítica e situada das transformações em curso na educação brasileira.

Discurso, poder e produção de verdades: contribuições de Foucault

A compreensão de discurso adotada neste estudo ancora-se nas formulações de Michel Foucault, para quem o discurso não se reduz a uma simples representação da realidade. Em um primeiro plano, o autor o define como um conjunto de enunciados que se organizam a partir de uma mesma formação discursiva, isto é, que compartilham determinadas regras de produção, existência e circulação. Como afirma Foucault, trata-se de “um conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação”

(Foucault, 2008b, p. 122), o que indica que os discursos não são aleatórios, mas regulados por condições históricas específicas.

No entanto, essa definição não se esgota em seu caráter descritivo. Para além disso, o discurso constitui-se como uma prática social produtora de saberes, verdades e sujeitos, estando intrinsecamente implicado nas relações de poder. Nessa direção, Foucault destaca que os discursos devem ser compreendidos como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008b, p. 55), evidenciando seu caráter produtivo.

Nesse sentido, mais do que refletir a realidade, o discurso participa ativamente de sua constituição, delimitando o que pode ser dito, pensado e reconhecido como verdadeiro em determinados contextos históricos. Desse modo, analisar os discursos que atravessam o NEM implica compreender não apenas seus conteúdos explícitos, mas também as condições que tornam certos enunciados possíveis, legítimos e predominantes, bem como os efeitos que produzem na formação dos sujeitos.

Tal concepção desloca a análise do campo da linguagem para o campo das práticas, permitindo compreender como determinados enunciados se tornam legítimos, enquanto outros são silenciados. Os discursos, portanto, operam na constituição de regimes de verdade, isto é, conjuntos de procedimentos que definem o que pode ser considerado verdadeiro em uma determinada sociedade (Foucault, 1996).

No âmbito educacional, essa abordagem possibilita problematizar os modos pelos quais certos saberes são privilegiados nos currículos, bem como os efeitos que produzem na formação dos sujeitos. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um dispositivo que participa ativamente da produção de subjetividades. Nessa direção, Foucault (1999, p. 27) permite compreendê-la como uma instituição atravessada por relações de poder que operam na formação dos

sujeitos, uma vez que, como afirma o autor, “o poder produz saber [...] e produz sujeitos”, evidenciando o papel das instituições na constituição das subjetividades.

Ao considerar o NEM a partir dessa perspectiva, torna-se possível compreendê-lo como um campo de disputas discursivas, no qual diferentes concepções de educação, trabalho e juventude entram em jogo. Os documentos oficiais, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas constituem espaços privilegiados de circulação de discursos, nos quais se produzem sentidos sobre o que significa aprender, trabalhar e projetar o futuro.

Dessa forma, a análise discursiva permite evidenciar que os sentidos atribuídos ao trabalho no contexto do NEM resultam de relações de poder que privilegiam determinadas racionalidades em detrimento de outras. Trata-se, portanto, de investigar não apenas o que é dito sobre o trabalho, mas as condições que tornam possível que certos discursos se imponham como verdadeiros.

Neoliberalismo como racionalidade e produção do sujeito

A noção de neoliberalismo mobilizada neste estudo apoia-se nas contribuições de Dardot e Laval (2016), que o compreendem como uma racionalidade que ultrapassa o campo econômico, configurando-se como um princípio organizador das relações sociais. Para os autores, o neoliberalismo não se limita apenas a questões de mercado, mas constitui uma forma de governar que orienta condutas e produz modos específicos de subjetivação.

Nesse sentido, o neoliberalismo opera por meio da disseminação de normas que incentivam a concorrência, o desempenho e a responsabilização individual, produzindo o que os autores denominam de “sujeito empresarial de si”. Trata-se de um indivíduo que se percebe como um empreendimento, sendo responsável por investir em si mesmo, gerir seus riscos e maximizar seu ca-

pital humano. Essa configuração subjetiva encontra respaldo na análise de Foucault (2008a, p. 333), para quem o neoliberalismo revela-se como “a reativação de teorias econômicas já gastas”, estruturando uma sociedade pautada em bases empresariais e, “portanto, uma sociedade para o mercado”.

Sob essa ótica, o NEM, ajustado aos interesses econômicos, propaga o discurso de que a proposta delega ao jovem a liberdade de escolher seu percurso e profissão de acordo com sua vocação. No entanto, essa suposta autonomia precisa ser problematizada, uma vez que se insere em uma racionalidade mais ampla que orienta as escolhas a partir de lógicas de mercado. Como destacam Dardot e Laval, trata-se de um processo em que “[...] a racionalidade neoliberal tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas também a conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 15). Nessa direção, a liberdade anunciada pelo NEM pode ser compreendida menos como emancipação e mais como uma forma de regulação das escolhas, orientada por critérios de desempenho, empregabilidade e adaptação.

Essa racionalidade tem implicações diretas para o campo educacional, na medida em que a escola passa a ser concebida como espaço de formação de sujeitos aptos a responder às demandas mercadológicas. De acordo com Han (2017, p. 23), “o sujeito de desempenho explora a si mesmo até o colapso”, o que evidencia a internalização das exigências de produtividade. Nessa mesma direção, a ênfase em competências e habilidades socioemocionais reflete tal lógica, deslocando o foco da formação crítica para a adaptação ao sistema. Conforme analisa Antunes (2018, p. 41), “o mundo do trabalho vive uma era de profunda flexibilização e precarização”, o que demanda sujeitos cada vez mais ajustáveis às instabilidades do mercado. Em contraposição, Frigotto (2010) problematiza a subordinação da educação às demandas do capital, defendendo a necessidade de uma formação que ultrapasse a

lógica utilitarista e reafirme o trabalho em sua dimensão histórica, social e emancipatória.

Por conseguinte, no contexto do NEM, tais elementos se materializam na valorização do protagonismo juvenil e do projeto de vida, frequentemente associados à ideia de autonomia. No entanto, como apontam Dardot e Laval (2016), essa autonomia é atravessada por dispositivos de controle que orientam os indivíduos a se conformarem às normas do mercado, produzindo, em última análise, uma liberdade vigiada ou regulada.

Assim, a análise do NEM à luz da racionalidade neoliberal permite compreender como as políticas educacionais contemporâneas participam da produção de sujeitos que internalizam valores como competitividade, eficiência e autogestão. Nesse processo, o trabalho é ressignificado, deixando de ser compreendido como categoria histórica e social para assumir um caráter instrumental, voltado à inserção e permanência no mercado.

Trabalho, currículo e discurso no NEM

A compreensão do trabalho na contemporaneidade, conforme analisa Antunes (2015), está marcada por intensas transformações, especialmente pela ampliação da flexibilização, da precarização e da instabilidade das relações laborais. Para o autor, trata-se de um contexto em que “as formas de trabalho se tornam cada vez mais heterogêneas, fragmentadas e precarizadas” (Antunes, 2015, p. 23), evidenciando um cenário em que se intensificam as exigências de adaptação, polivalência e disponibilidade permanente dos trabalhadores. É nesse contexto que se insere a articulação entre discurso e neoliberalismo, permitindo compreender de que modo o trabalho é produzido como objeto de saber no âmbito educacional, particularmente no contexto do NEM.

No âmbito do NEM, o trabalho aparece como eixo estruturante da formação, especialmente por meio dos itinerários formativos e do componente Projeto de Vida. Entretanto, a forma como esse trabalho tem sido discursivizado revela uma predominância de sentidos associados à empregabilidade, ao empreendedorismo e à adaptação às demandas do mercado. Como apontam Goulart e Cássio (2021), o NEM tende a reforçar uma concepção utilitarista da educação, na qual a formação dos estudantes é orientada por critérios pautados na lógica da flexibilização curricular, em detrimento de uma formação crítica e integral.

Essa configuração implica um deslocamento significativo em relação a perspectivas críticas do trabalho, que o compreendem como categoria fundamental para a análise das relações sociais e das desigualdades. Ao privilegiar uma abordagem instrumental, o currículo tende a reduzir o trabalho a uma dimensão funcional, voltada à inserção produtiva dos indivíduos.

Sob a ótica de Michel Foucault, esse processo pode ser compreendido como parte de uma estratégia mais ampla de governamentalidade, conceito que emerge em seus cursos no Collège de France para designar o conjunto de práticas, saberes e técnicas voltadas à condução das condutas. Trata-se de uma forma de exercício do poder que ultrapassa a coerção direta, operando por meio da organização das possibilidades de ação e da produção de modos de subjetivação. Como afirma o autor, a governamentalidade corresponde ao “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas” que permitem exercer essa forma específica de poder (Foucault, 2008a, p. 143). Nessa mesma direção, Veiga-Neto (2003) destaca que a governamentalidade diz respeito às formas pelas quais os indivíduos são conduzidos a conduzir a si mesmos, evidenciando o deslocamento do poder para estratégias mais sutis e internalizadas.

No contexto contemporâneo, marcado pela racionalidade neoliberal, essa forma de governo assume contornos específicos, incidindo diretamente sobre o campo educacional. Conforme apontam Soler *et al.* (2022), as políticas curriculares passam a operar como dispositivos de regulação que orientam comportamentos, valores e expectativas dos sujeitos, alinhando-os às demandas do mercado. Assim, o currículo do NEM pode ser compreendido como um espaço privilegiado de atuação dessa governamentalidade, na medida em que, ao produzir determinados discursos sobre o trabalho, contribui para a formação de sujeitos que internalizam normas de desempenho, autonomia regulada e responsabilização individual, reforçando a lógica neoliberal no interior da escola.

Nesse sentido, os materiais didáticos assumem papel fundamental, uma vez que atuam como mediadores do currículo e veículos de circulação de discursos. Torna-se então essencial ampliar as investigações que articulam discurso, currículo e trabalho, buscando compreender não apenas os conteúdos ensinados, mas os efeitos de sentido que produzem na formação dos estudantes. Tal movimento é fundamental para tensionar as formas predominantes de pensar o trabalho na educação e abrir espaço para perspectivas mais críticas e emancipadoras.

Metodologia

O presente estudo, caracterizado como estado do conhecimento, insere-se no campo das pesquisas qualitativas de caráter exploratório e tem como propósito mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica brasileira que articula as categorias trabalho, Novo Ensino Médio (NEM) e neoliberalismo, no período de 2016 a 2026. Trata-se de uma abordagem que permite não apenas reunir o que já foi produzido, mas também identificar tendências, recorrências, lacunas e perspectivas teórico-metodo-

lógicas que atravessam esse campo investigativo, contribuindo para compreender como ele vem se constituindo no contexto das transformações recentes da educação brasileira.

O levantamento das produções foi realizado no ano de 2026, tomando como base os repositórios SciELO Brasil e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como o Portal de Periódicos da CAPES, selecionados em função de sua relevância na difusão da produção científica nacional. Essas bases reúnem trabalhos de diferentes áreas do conhecimento e permitem a construção de um panorama abrangente das pesquisas desenvolvidas no país, especialmente no campo educacional.

A constituição do material de análise ocorreu de forma gradual e criteriosa. Em um primeiro momento, foram utilizados os descritores “trabalho”, “Novo Ensino Médio” e “neoliberalismo”, considerando o recorte temporal de 2016 a 2026 — período que abrange desde a formulação da reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, até seus desdobramentos mais recentes. Essa busca inicial resultou na identificação de 68 produções, distribuídas entre as bases consultadas, sendo 18 artigos na SciELO Brasil, 42 trabalhos (entre teses e dissertações) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 8 artigos no Portal de Periódicos CAPES. Esse panorama inicial já evidencia a predominância de pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação stricto sensu, indicando a centralidade das dissertações de mestrado na consolidação do campo.

Na etapa seguinte, buscando delimitar mais o recorte, foram incorporados descritores complementares, como “discurso”, “coleções didáticas” e “livros didáticos”. Esse refinamento permitiu identificar um conjunto mais específico de estudos, reduzindo, assim, significativamente o número inicial de trabalhos e direcionando o foco para produções que problematizam os sentidos atribuídos ao trabalho no contexto do NEM, especialmente no âmbito dos discursos educacionais.

Posteriormente, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos das produções selecionadas, seguida da análise das introduções, dos referenciais teóricos, dos percursos metodológicos e das considerações finais. Esse movimento possibilitou compreender como os estudos se posicionam diante da temática, quais categorias analíticas mobilizam e quais caminhos investigativos adotam, além de evidenciar convergências e tensões no interior do campo.

Para a definição do corpus final, foram adotados os seguintes critérios: i) relação direta com o campo educacional; ii) articulação consistente entre as categorias trabalho, NEM e neoliberalismo; iii) adequação ao recorte temporal estabelecido (2016–2026); e iv) proximidade com a problemática investigada. A partir desses critérios, constituiu-se um corpus analítico final composto por 10 trabalhos, sendo 2 teses, 6 dissertações e 2 artigos, evidenciando, mais uma vez, a predominância de pesquisas em nível de mestrado e o caráter ainda emergente desse campo investigativo.

A análise das produções foi realizada de forma qualitativa, orientada pela identificação de eixos temáticos recorrentes, tais como: a centralidade do trabalho como empregabilidade, a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio, a presença da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais e os impactos dessas transformações sobre o trabalho docente e a juventude. De modo geral, os estudos analisados convergem na compreensão de que o NEM se articula a uma reconfiguração da educação orientada pelas demandas do mercado, ao mesmo tempo em que evidenciam tensões relacionadas à formação humana e às desigualdades educacionais.

Além disso, o levantamento revelou lacunas importantes, especialmente no que se refere às percepções de estudantes do NEM e à articulação entre trabalho, subjetividade e dimensões emocionais, o que sugere a necessidade de investigações que avancem nessa direção. Observa-se, ainda, a predominância de análises do-

cumentais, com menor incidência de estudos empíricos centrados nos sujeitos da escola.

Nessa perspectiva, o estado do conhecimento aqui desenvolvindo ultrapassa uma dimensão meramente descritiva, configurando-se como um exercício analítico que permite situar esta pesquisa no interior do campo investigado. A análise é orientada por uma perspectiva foucaultiana, especialmente a partir das contribuições de Michel Foucault, na medida em que busca compreender como os discursos presentes nas produções acadêmicas operam na constituição de saberes e na produção de verdades sobre o trabalho, a educação e a juventude no contexto do NEM, bem como nos processos de subjetivação que atravessam tais relações.

Análise e Discussão das Produções

A análise das produções selecionadas permitiu identificar tendências, recorrências e lacunas no campo de estudos sobre trabalho, NEM e neoliberalismo. Inicialmente, apresenta-se a sistematização dos trabalhos analisados.

Quadro 1 – Sistematização dos trabalhos analisados

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título Completo	Instituição	Foco Principal
1	2023	Tese	Santos, Geisa F. dos	<i>Novo Ensino Médio no contexto de neoliberalismo: educar para o desemprego</i>	UFAL	NEM e neoliberalismo
2	2022	Diss.	Pinho, Camila Silva	<i>A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal</i>	UFRRJ	Trabalho e formação

3	2022	Tese	Silva, Lady Daiana Oliveira da	<i>A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano</i>	UERJ	Trabalho e currículo
4	2021	Diss.	Silva, Bruna Tafarel	<i>Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS</i>	UFSC	Políticas educacionais
5	2021	Diss.	Passos, Roberta Cristine de Andrade	<i>Projetos Políticos em Disputa: a importância da Educação Integrada e Politécnica como contraponto à contrarreforma do Ensino Médio</i>	UERJ	Neoliberalismo
6	2020	Diss.	Ribeiro, Glasielle Lopes de Carvalho	<i>A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio</i>	UERJ	Formação e trabalho
7	2020	Diss.	Belchior, Izac de Sousa	<i>Núcleo politécnico comum e itinerários formativos no contexto do ensino médio integrado do IFSC - Campus Chapecó</i>	IFSC	Juventude e trabalho
8	2018	Diss.	Amorim, Gilberto José de	<i>Da luta pela politécnica à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?</i>	UFSCar	Neoliberalismo
9	2017	Artigo	Silva, Monica Ribeiro da	<i>Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil</i>	UFPR	Políticas e neoliberalismo
10	2024	Artigo	Araujo Lima, Maria Helena C. C. de et al.	<i>“Novo Ensino Médio” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar</i>	(UFSC)	Currículo e neoliberalismo

Autoria própria (2026)

Conforme evidenciado no Quadro 1, o corpus constituído por dez produções acadêmicas — sendo seis dissertações, duas teses e dois artigos — evidencia um campo de investigação ainda em consolidação, porém marcado por crescente densidade teórica e crítica. A predominância de dissertações indica que o campo ainda está em fase de amadurecimento, com menor incidência de investigações de doutorado, embora estas apresentem maior densidade teórica. Os trabalhos concentram-se entre os anos de 2017 e 2024, com maior incidência a partir de 2020, período que coincide com a implementação do NEM nas redes de ensino.

De modo geral, observa-se que as pesquisas se organizam em torno de problematizações que articulam currículo, trabalho, formação e políticas educacionais, tendo o neoliberalismo como eixo estruturante de interpretação. Nota-se, ainda, a concentração das produções em universidades públicas, com maior incidência nas regiões Sul e Sudeste, embora haja contribuições relevantes oriundas da Região Nordeste.

A distribuição regional das produções pode ser visualizada de forma sintética no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição regional das produções

Região	Instituições	Quantidade
Sudeste	UERJ, UFRRJ, UFSCar	5
Sul	UFSC, IFSC, UFPR	3
Nordeste	UFAL	1
Centro-Oeste/Norte	—	0

Autoria própria (2026)

Conforme as informações do Quadro 2, é possível observar forte concentração na região Sudeste, especialmente na UERJ, o que evidencia a centralidade dessa instituição nas discussões críticas sobre o Ensino Médio. A ausência de trabalhos nas re-

giões Norte e Centro-Oeste revela uma lacuna indisfarçável na produção acadêmica.

No que se refere às temáticas abordadas, foi possível organizar os trabalhos em três eixos principais, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Eixos temáticos das produções analisadas

Eixo temático	Trabalhos	Quantidade
Neoliberalismo e políticas educacionais	Santos (2023); Passos (2021); Amorim (2018); Silva (2017); Araújo Lima <i>et al.</i> (2024)	5
Currículo e itinerários formativos	Silva (2022); Ribeiro (2020); Silva (2021)	3
Trabalho, formação e educação profissional	Pinho (2022); Belchior (2020)	2

Autoria própria (2026)

A sistematização apresentada no Quadro 3 delinea a predominância de estudos voltados à articulação entre neoliberalismo e políticas educacionais, indicando que o campo tem sido fortemente marcado por análises críticas da reforma. Em seguida, destacam-se os estudos sobre currículo, especialmente os itinerários formativos, enquanto o trabalho aparece, muitas vezes, subordinado a essas discussões. Assim, a maioria dos trabalhos estão relacionados à análise das políticas educacionais e do currículo, com menor incidência de pesquisas que mobilizam a análise do discurso. Ainda mais reduzido é o número de investigações que se debruçam sobre os materiais didáticos, indicando uma lacuna significativa no campo.

As produções analisadas convergem na compreensão do NEM como parte de um projeto mais amplo de reorganização da educação sob a lógica neoliberal. Trabalhos como os de Santos (2023), Passos (2021) e Amorim (2018) evidenciam que a reforma não pode ser

compreendida isoladamente, mas como expressão de transformações estruturais vinculadas às demandas do capital. Nesse sentido, o neoliberalismo aparece não apenas como política econômica, mas como racionalidade que atravessa práticas educativas, reorganiza o currículo e redefine o papel da escola. Os estudos indicam que essa racionalidade opera por meio da flexibilização, da individualização das trajetórias e da responsabilização dos sujeitos. O artigo de Silva (2017) reforça essa perspectiva, ao apontar o caráter pragmático e mercantil da reforma, evidenciando a centralidade da lógica de mercado na reorganização do Ensino Médio.

No que tange às transformações curriculares do NEM, com foco nos itinerários formativos, as pesquisas de Silva (2022), Ribeiro (2020) e Silva (2021) revelam como esses dispositivos são traduzidos e operacionalizados de forma precária nos contextos locais. Em termos gerais, os estudos convergem para a tese de que a flexibilização curricular, embora anunciada como um avanço na autonomia do estudante, funciona como um simulacro de escolha que, na prática, aprofunda a fragmentação do conhecimento e reforça desigualdades estruturais. Essa desconexão entre o discurso oficial e as condições concretas de oferta nas redes de ensino limita severamente as trajetórias formativas, transformando o direito à educação em uma oferta de “itinerários possíveis” condicionados pela escassez de recursos das escolas.

Essa limitação prática da autonomia, mascarada pelo discurso da flexibilidade, encontra eco na reflexão de Han (2018) sobre a crise da liberdade na contemporaneidade. Se conjecturarmos a partir de sua compreensão, percebe-se que o regime neoliberal utiliza a ideia de liberdade como uma técnica de governo, propagando a concepção de que o sujeito, “[...] enquanto projeto que se esboça livremente, é capaz de uma produção ilimitada” (Han, 2018, p. 15). No contexto do NEM, a exaltação desse “protagonismo” e do “projeto de vida” constitui uma nova forma de manter o indivíduo submis-

so ao sistema: ao acreditar que é totalmente livre para projetar seu futuro, o jovem é induzido a não questionar que sua capacidade de escolha está confinada a um “cardápio” predefinido de disciplinas. Esse arranjo curricular, muitas vezes esvaziado de rigor científico em prol de competências instrumentais, acaba por moldar subjetividades adaptadas às exigências imediatas do mercado, alienando o estudante da compreensão crítica da totalidade social.

Já as pesquisas realizadas por Pinho (2022) e Belchior (2020), ao escrutinarem a complexa relação entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho, revelam um cenário de tensões profundas, especialmente no que tange à educação profissional integrada. Esses estudos denunciam um deslocamento intencional da formação humana integral — que deveria ser o foco da escola — para uma formação puramente utilitarista, moldada pelas conveniências do mercado. Nesse processo, o conceito de trabalho é esvaziado de seu potencial educativo e reduzido à dimensão limitada da empregabilidade, em que o jovem é preparado para tarefas imediatas em vez de ser formado para compreender a totalidade social. Como consequência, a integração histórica entre os conhecimentos gerais (científicos) e técnicos sofre um sério enfraquecimento, dando lugar a currículos fragmentados e trajetórias aligeiradas. Diante dessa lógica de reforma mercantil, os autores reafirmam a importância da perspectiva politécnica como uma alternativa crítica indispensável, defendendo uma educação que garanta a autonomia do estudante e o seu direito de pensar o mundo de forma emancipada, e não apenas como mão de obra ajustável.

A análise do corpus revela ainda a necessidade de estudos focados nos estudantes, público que conta com poucas pesquisas dedicadas. Também é possível identificar a ausência de estudos voltados para as emoções dos jovens no processo educativo, visto que as dimensões subjetivas raramente são estudadas nos trabalhos analisados. As produções são marcadas por um forte predomínio

mínio documental, o que evidencia a escassez de investigações de campo realizadas diretamente no cotidiano escolar. Além disso, observa-se uma baixa diversidade regional nas pesquisas, com uma concentração predominante de estudos vinculados a instituições da região Sudeste. Esse cenário aponta para a necessidade urgente de expandir o escopo metodológico e geográfico das investigações para preencher as lacunas identificadas.

Considerações Finais

O presente estudo se propôs a analisar a produção acadêmica que discute, no âmbito do NEM, a presença do trabalho e seu tratamento no currículo dessa etapa da educação básica. Ao realizar o levantamento das pesquisas, foi possível observar que, especialmente a partir do período compreendido entre 2016 e 2026, há um aumento significativo no número de estudos dedicados à temática, o que indica sua crescente relevância no cenário educacional brasileiro. Tal movimento evidencia não apenas a ampliação do debate no campo acadêmico, mas também a maior circulação dessas produções em plataformas científicas nacionais, possibilitando o acesso e a apropriação por diferentes sujeitos.

O mapeamento foi realizado a partir de buscas nos repositórios SciELO Brasil e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódico da CAPES, permitindo a construção de um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre a relação entre trabalho, NEM e neoliberalismo. A análise dessas produções possibilitou compreender os desafios enfrentados pela educação brasileira diante das reformas recentes, que se apresentam, em muitos casos, mais como uma contrarreforma do que como um avanço no campo educacional.

Nesse contexto, a centralidade atribuída ao trabalho no currículo do Ensino Médio aparece frequentemente associada a

uma perspectiva instrumental, que tende a resgatar concepções formativas historicamente marcadas pela fragmentação e pela ênfase em uma formação mínima, voltada ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

As pesquisas analisadas indicam que a inserção do trabalho no currículo do NEM não se dá de forma neutra, mas está articulada a um projeto mais amplo de reconfiguração da educação básica, alinhado a princípios neoliberais. Nesse sentido, destacam-se processos como a mercantilização da educação, a valorização de competências e habilidades voltadas à empregabilidade e o enfraquecimento de uma formação crítica e integral. Tais elementos contribuem para o esvaziamento do Ensino Médio como etapa formativa ampla, reduzindo-o, em muitos casos, a um espaço de preparação para a inserção precária no mundo do trabalho.

Além disso, os estudos evidenciam que a ênfase no protagonismo juvenil, no projeto de vida e na flexibilização curricular, embora apresentada como estratégia de ampliação de escolhas, pode operar como mecanismo de responsabilização individual dos estudantes, deslocando para o sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Esse movimento está em consonância com a racionalidade neoliberal, que, conforme discutido ao longo deste capítulo, produz sujeitos autogeridos, responsáveis por investir em si mesmos e por se adaptar às exigências do mercado.

O estado do conhecimento construído neste estudo revela, portanto, um campo em processo de consolidação, marcado por importantes contribuições, mas também por lacunas significativas. Entre essas lacunas, destaca-se a escassez de pesquisas que se dediquem à análise da discursivização do trabalho, especialmente no que se refere aos materiais didáticos e à dimensão da subjetividade dos estudantes.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de aprofundamento das investigações que articulem discurso, currículo e trabalho,

especialmente a partir de perspectivas teóricas que permitam problematizar os efeitos dessas construções na formação dos sujeitos. Ao apontar essas lacunas, este estudo não apenas sistematiza a produção existente, mas também contribui para o delineamento de novos caminhos de pesquisa, reforçando a relevância de análises que considerem as práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos que materializam o NEM.

Referências

AMORIM, Gilberto José de. *Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO LIMA, Maria Helena C. C. de et al. “Novo Ensino Médio” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar. *Século XXI*, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 123, 2024.

BELCHIOR, Izac de Sousa. *Núcleo politécnico comum e itinerários formativos no contexto do ensino médio integrado do IFSC - Campus Chapecó*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Chapecó, SC, 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)... Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ... Brasília, DF, 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOULART, D.; CÁSSIO, F. *A farsa do ensino médio self-service*. São Paulo, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self>. Acesso em: 22 mar. 2026.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.

PASSOS, Roberta Cristine de Andrade. *Projetos Políticos em Disputa: a importância da Educação Integrada e Politécnica como contraponto à contrarreforma do Ensino Médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2021.

PINHO, Camila Silva. *A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2022.

RIBEIRO, Glasiele Lopes de Carvalho. *A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio*. 2020.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Geisa F. dos. *Novo Ensino Médio no contexto de neoliberalismo: educar para o desemprego*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2023.

SILVA, Bruna Tafarel. *Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2021.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. *A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 307-324, jul./dez. 2017.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A.; RAASCH, P. T; PACKER, L. N. K.; SILVA, M. A. P. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NcK8J3NLWDQMM9Bk5zMLhnP/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Corpo feminino e sexualização em *A arte de crescer*, de Rupī Kaur: uma construção (inter)discursiva

Danielly Vieira Inô
Josepha Paloma Neves Fernandes

Introdução

O corpo tem sido objeto de observação e decifração em diferentes instâncias sociais; em torno dele foram criadas interpretações diversas e também contingências às quais esse corpo – em cada momento histórico, cada sociedade e cultura – precisou se adaptar e/ou contra as quais teve de se rebelar. Há, portanto, uma rede de discussão anterior a este texto que ora se propõe; afinal, como afirma Courtine (2023, p.146), “o corpo está imerso na linguagem. [...] é concebido, ao mesmo tempo, *como* uma linguagem e *com* a linguagem”¹: ele tanto pode ser alvo de leituras, quanto é possível transformar em foco de análise as próprias leituras feitas a seu respeito. Se fizermos um recorte mais específico e nos dedicarmos, por exemplo, aos sentidos construídos sobre o corpo feminino e a respeito dele, será possível perceber o quanto este corpo tem sido controlado, julgado, reprimido e oprimido, o que gera em contrapartida movimentos que defendem a sua liberdade de estar no mundo. Essa tensão entre controle e liber-

1. Grifos do autor.

tação pode ser observada no viés sexualizado, a partir do qual esse corpo é, por vezes, representado/interpretado.

A sexualização do corpo feminino é um processo complexo, para o qual contribuem vários fatores de naturezas distintas e que foram sofrendo alterações ao longo do tempo. Ela vem sendo difundida por enunciados produzidos pelos sujeitos nas mais diferentes situações de interação através das suas práticas corriqueiras de linguagem. Como aponta Fernandes (2022, p. 39), “com uma imagem sexualizada, a mulher continua submersa no papel que lhe fora imposto, de submissão e obediência, e seu corpo tido como pertencente e à disposição do homem”.

Buscamos, neste trabalho, refletir sobre esse tema a partir da noção de *discurso*, entendido como prática e como efeito de sentido, situando-nos, portanto, nas bases teóricas da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), posto que, conforme afirma Orlandi (2007, p. 15-16), essa perspectiva “[...] não trabalha a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando [...]”. Os textos literários, nesse sentido, podem ser entendidos como uma ocorrência dessas possibilidades de significação e que têm sua relevância quando observamos o predomínio histórico de textos de autoria masculina, em detrimento da feminina, inclusive entre aqueles que se propõem a falar *sobre* as mulheres, *para* elas e, muitas vezes, *por* elas.

Mais recentemente, no entanto, a escrita literária de autoria feminina tem ganhado espaço, possibilitando às mulheres escrever suas próprias narrativas, saindo do anonimato e da invisibilidade de sua produção – consequentemente, da invisibilidade também de sua forma de falar sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. Como aponta Silva (2022, p. 11),

A literatura de autoria feminina vem aos poucos conquistando espaço. Para isso, os estudos de gênero nos últimos tempos têm sido fundamentais, pois, além de tirarem as mulheres da invisibilidade do passado, têm desconstruído preconceitos embasados em práticas sociais frequentemente opressivas e estigmatizantes que durante muito tempo condenaram as mulheres ao silêncio e a invisibilidade. O controle da palavra e da escrita esteve por séculos sob o domínio do masculino que se considerava no direito de falar pelas mulheres (Silva, 2022, p.11).

Uma das autoras contemporâneas que tem se destacado nos últimos anos e dado voz a diversos temas relacionados ao universo feminino é Rupī Kaur. Além de escritora, Rupī Kaur é ilustradora, performer, poetisa e artista; tem publicadas três obras, traduzidas em mais de vinte idiomas e listadas entre os livros mais vendidos, com mais de oito milhões de cópias: *“Milk and honey”* (2015), *“The Sun and her flowers”* (2017) e *“Home body”* (2020)², traduzidos para o português como *Outros jeitos de usar a boca*, *O que o sol faz com as flores* e *Meu corpo minha casa*, respectivamente. Suas obras são escritas e ilustradas pela própria autora e abordam temáticas sobre o amor próprio, imigração, estupro, dor, superação, perda, trauma, feminilidade, força e cura.

Considerando o alcance da autora e a convergência entre seus temas mais recorrentes e os interesses desse trabalho, refletiremos, neste capítulo, sobre a seguinte pergunta: como a temática da sexualização do corpo feminino é abordada no poema *A arte de Crescer*, de Rupī Kaur, e qual a relação entre as percepções do eu-lírico acerca de si/do seu corpo e os (inter)discursos que circulam sobre a mulher na sociedade?

2. As datas aqui mencionadas correspondem ao ano de publicação das obras em Inglês. No entanto, para fins de análise, será utilizada a obra publicada pela Editora Planeta, datada do ano de 2021.

Com o objetivo geral de observar de que maneira a sexualização do corpo feminino é abordada no referido poema e qual a sua relação com (inter)discursos construídos socialmente sobre a mulher, buscamos, mais especificamente: analisar o desenvolvimento da percepção do eu-lírico (a partir de um ponto de vista feminino) sobre o processo de sexualização por que passa o corpo da mulher em diferentes fases da vida; e refletir sobre as possíveis relações entre o olhar masculino difundido na sociedade, no que diz respeito às temáticas do universo feminino, e sua influência sobre o olhar das próprias mulheres sobre si e seu corpo.

O poema escolhido para análise, portanto, entre tantos da autora sobre temáticas semelhantes, foi *A arte de crescer*, que integra sua segunda obra, intitulada “The Sun and Her Flowers” e publicado em português sob o título *O que o sol faz com as flores* (2021). Analisar como o eu-lírico desse poema – construído do ponto de vista feminino – toma consciência do processo de sexualização do corpo da mulher através de situações vivenciadas em diferentes etapas da vida pode ser significativo, funcionando como mais um caminho para se refletir sobre a mulher e suas representações sociais, sem dúvida retomadas pela literatura (seja para reforçá-las ou para refutá-las).

Buscando atender aos objetivos traçados para este trabalho, partimos de uma pesquisa descritiva, na qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52) se “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador.” Também, conta com uma abordagem qualitativa, método de pesquisa definido por Prodanov e Freitas (2013, p.70) como sendo aquela que “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”.

Além desta introdução, o presente capítulo encontra-se dividido da seguinte maneira: fundamentação teórica, na qual são abordados os estudos de Orlandi (2007), Wolf (2020), Priori (2011), Soares (2017), Baseggio e Silva (2015), dentre outros au-

tores que versam sobre a AD, a sexualização da mulher e o lugar da mulher na sociedade; na terceira seção, é desenvolvida a análise do poema *A arte de crescer*, de Rupī Kaur, *corpus* desta pesquisa; em seguida, são apresentadas as conclusões a que chegamos ao final deste percurso e as referências utilizadas para a realização deste trabalho.

Discurso, interdiscurso e a sexualização do corpo feminino

A AD de linha francesa aborda o estudo da linguagem em seus usos reais, nos contextos de interação social entre os sujeitos; nesta perspectiva, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2007, p. 15). Assim, estamos diante de uma relação intrínseca, mas nem sempre evidente, entre *discursos* e *práticas sociais*, uma vez que discursos podem gerar práticas, promovendo umas e silenciando ou deslegitimando outras. Como afirma Maingueneau (2015, p. 25), “o discurso é uma forma de ação sobre o outro, não apenas uma representação do mundo”. Além disso, segundo este mesmo autor, o discurso é interativo, contextualizado, regido por normas e assumido no bojo de um interdiscurso.

Essa perspectiva teórica se baseia, portanto, na articulação entre o linguístico e os fatores sócio-histórico-ideológicos que lhe são constitutivos. Os enunciados produzidos pelos sujeitos, em usos situados de linguagem, são compreendidos a partir da relação que se estabelece com o contexto mais imediato e também mais amplo, de maneira que os efeitos de sentido são resultado desses múltiplos fatores. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 17), a perspectiva discursiva

partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. [...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos.

Não é possível, então, tratar sobre discurso e linguagem sem que se observe a noção de ideologia, assim definida por Chauí:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (2008, p. 113-114).

E, no caso específico da produção languageira, os sujeitos são interpelados pela ideologia, o que significa dizer que eles acreditam ser a origem do dizer, mas na verdade retomam sentidos preexistentes e com eles dialogam. Por isso, para a AD, o sujeito é descentrado, pois não é a origem do dizer: os enunciados que ele constrói são baseados no dizer de outrem e atravessados pela história e pelo inconsciente. Como menciona Orlandi (2007, p. 32), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”.

Deste modo, quando construímos um enunciado que recupera (implícita ou explicitamente), por exemplo, um discurso machista que defende a ideia de que a mulher ocupa uma posição de inferioridade em relação ao homem, tem-se ali a manifestação de um interdiscurso, que a memória apaga ou deixa adormecido no inconsciente, de modo que aquilo que dizemos só significa porque outro já o disse, mesmo que em outra situação e de outra maneira. Assim,

[...] O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. [...] é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (Orlandi, 2007, p. 33-34).

Como exposto anteriormente, para a AD os sujeitos não são a origem do dizer, considerando o fato de que tudo aquilo que é dito, os enunciados que são construídos, fazem sentido porque mantêm relação com outros já-ditos. Quando nossos enunciados retomam algum discurso (seja ele machista, feminista, preconceituoso, etc) o fazem com base em algo que já fora dito antes, mesmo que não se tenha consciência disso ou que essa retomada não tenha sido intencional. Deste modo, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. [...] Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (Orlandi, 2007, p 32-33). Portanto, esse processo de constituição mútua é o que se conhece na AD como *interdiscurso*. A partir do entendimento sobre a importância dessa noção para a constituição dos textos (ainda que as relações interdiscursivas nem sempre se deem de maneira explícita), o procedimento de leitura das materialidades textuais precisa ser modificado:

[...] o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito (Pêcheux, 1997, p. 44).

Nesse contexto, uma autora como Rupî Kaur, ao abordar temas e situações relacionados ao universo feminino, aciona interdiscursos e com eles dialoga, ainda que não de maneira conscien-

te ou explícita, de forma que esses já-ditos também significam no seu dizer, no seu texto, provocando efeitos de sentido a partir dessas relações. Ao retratar situações de opressão da mulher, assentadas na ideia de que esta serve exclusivamente enquanto objeto de satisfação sexual masculina, por exemplo, recupera-se uma discussão que é anterior a esse enunciado e que reflete as tensões entre homens e mulheres os quais, historicamente, ocupam papéis distintos na sociedade, motivando a existência de embates por igualdade de gêneros.

No momento de observar *se* e *como* esses embates aparecem no poema analisado, será necessário levar em consideração também a posição social ocupada pelo eu-lírico, uma vez que o lugar de onde o sujeito fala é determinante sobre o que ele diz. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 42-43) “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. Nesse sentido, é relevante que o eu-lírico seja feminino e que, também, a autora seja uma mulher, para que possamos observar como esses (inter)discursos são mobilizados a partir desse ponto de vista particular e não mais apenas pelo olhar masculino.

Como aponta Fernandes (2022, p. 31):

[...] ao nos depararmos com qualquer tipo de discurso acerca da figura feminina e do papel social da mulher, devemos estar sempre atentos às ideologias que atravessam os sujeitos destes discursos, observando a que memórias discursivas se referem quando defendem qualquer que seja o discurso acerca da mulher e de sua função social.

Com todas as conceituações já mencionadas, faz-se necessário ainda destacar que a temática da sexualidade feminina sempre fora vista como um grande tabu. Os discursos que circulam na sociedade acerca do sexo e de sua vivência foram assuntos fortemente reprimidos e tidos até como “proibidos” por muito tempo.

[...] Seria legítimo, certamente, perguntar por que, durante tanto tempo, associou-se o sexo ao pecado – e, ainda, seria preciso ver de que maneira se fez essa associação e evitar dizer de forma global e precipitada que o sexo era ‘condenado’ – mas seria, também, preciso perguntar por que hoje em dia nos culpamos tanto por ter outrora feito dele um pecado? Através de que caminhos acabamos ficando ‘em falta’, com respeito ao nosso sexo? (Foucault, 1984, p. 14).

Se para as pessoas, de maneira geral, a sexualidade era considerada uma prática errada e proibida, para as mulheres, então, falar sobre sexo e vivenciar experiências sexuais sempre fora visto como um pecado, algo sujo, condenado e destinado somente para os homens, pois a mulher deveria se resguardar e ter a incumbência de propiciar prazer ao seu parceiro, mesmo que isso significasse deixar o seu próprio prazer em segundo plano. As reflexões levantadas por Foucault (1984) despertam nosso olhar para essa questão, levando-nos a refletir sobre como esse fardo tem pesado, até os dias atuais, sobre os ombros femininos, atuando na própria percepção da mulher sobre si – percepção esta que será permeada em maior ou menor incidência por esses discursos em circulação na sociedade, de maneira consciente ou não.

Assim, por trazer ao centro da discussão essas relações sutis entre o dizer e seus efeitos de sentido, entre os enunciados e os fatores sócio-históricos do seu surgimento, essa perspectiva teórica de base discursiva mostra-se fundamental para a abordagem da temática desta pesquisa, possibilitando a compreensão dos percursos que Rupī Kaur trilhou no poema escolhido, através do diálogo que o eu-lírico trava com os discursos em circulação sobre a sexualização do corpo feminino.

A sexualização e objetificação do corpo feminino

Para abordar a sexualização do corpo feminino, precisamos entender, com Courtine (2023, p. 147, grifos do autor), que

[...] não há corpo fora da linguagem. O corpo não é um objeto primeiro, como se fosse algo primitivo, cujos elementos, fenômenos e funcionamentos pudessem ser simplesmente reduzidos à anatomia e à fisiologia, de modo que seria suficiente aliviá-lo do peso da linguagem e despojá-lo do verbo, da história e da sociedade [...]. O corpo é tecido de linguagem e somente existe em sua relação com esta última.

Portanto, o corpo do outro que chega até nós, bem como a percepção do nosso próprio corpo, são carregados de sentidos e discursos construídos historicamente, quer tenhamos consciência da força desses dizeres ou não. São corpos, o nosso e o do outro, envolvidos por linguagem, construídos por ela. Nesse sentido, apesar de tantos avanços no que diz respeito às lutas dos movimentos feministas, que angariaram muitas conquistas para o público feminino, algumas ideologias patriarcais, sustentadas por discursos machistas, ainda atingem o modo como as mulheres do século XXI devem experienciar os seus corpos.

A erotização do corpo feminino é algo que acontece há muito tempo e por isso, segundo Klaus (2016), não há registros sobre as origens desse processo. Esta questão está estritamente ligada à ideia de que o homem detém uma suposta superioridade sobre a mulher, o que consequentemente o leva a crer que também é possuidor de “direitos” sobre ela, seu corpo e sua sexualidade. Nas palavras de Soares (2017, p. 1), “a noção de pertencimento está de alguma forma ligada à noção de submissão de um domínio, neste caso, masculino”.

A sexualização do corpo feminino é então um processo definido pelo dicionário virtual Priberam³ como sendo o “ato ou efeito de dar ou de ganhar caráter sexual, de (se) sexualizar”, conceito este relacionado à objetificação sexual, neste caso em específico, de colocar a mulher, sua sexualidade e seu corpo enquanto objetos a serem utilizados para a obtenção do prazer e satisfação sexual masculino.

Deste ponto de vista, a figura feminina é vista como um objeto a ser consumido, sua aparência física é o que possui maior atenção e destaque, servindo assim como veículo para a satisfação do homem. Nas palavras de Scott (1995, p. 77) citando as colocações de Catherine MacKinnon “A objetificação sexual é o processo primário de sujeição das mulheres”, é através desse processo que os indivíduos do sexo feminino são colocados em uma posição de inferioridade, obediência e sujeição masculinas.

Os estereótipos aqui já mencionados, atrelados à oposição pecado *versus* pureza não modificam o fato de que a mulher seja considerada um objeto sexual. Tanto a imagem de pureza, inocência, virgindade, jovialidade, quanto a imagem da mulher empoderada, dona de si, sexy, experiente e fatal são igualmente atreladas a essa visão sexualizada dos corpos femininos pelo simples fato de se tratarem de corpos de mulheres, sendo esta, portanto, uma questão de gênero.

Essa sexualização é reflexo da sociedade patriarcal machista em que vivemos, na qual a figura masculina predomina em todas as esferas sociais, ocupando posições de destaque e exercendo poder sobre a mulher de maneira geral, inclusive por meio dos discursos. O imaginário social secular de que a mulher pertence à esfera privada e do lar faz com que os indivíduos do sexo mascu-

3. “**SEXUALIZAÇÃO**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/SEXUALIZA%C3%87%C3%83O> [consultado em 10-01-2022].

lino acabem por ocupar essas posições de maior destaque e assim exerçam seu domínio sobre as mulheres.

Klaus (2016) afirma que essa dominação do masculino sobre o feminino muito tem a ver com os padrões impostos pela sociedade, sejam eles estéticos ou comportamentais. Nas suas palavras:

[...] uma das principais formas de violência da dominação de gênero se dá por meio dos padrões estéticos e de comportamento, que fazem com que algumas mulheres até saiam da esfera privada, que lhes é socialmente atribuída, mas saiam de forma objetificada e com preocupações que, talvez, lhes possam ser mais relevantes do que qualquer outra questão (Klaus, 2016, p. 43).

Sendo esses padrões de comportamento um meio pelo qual se exerce uma dominação de gênero, a mulher fica resumida ao modo pelo qual se apresenta na sua aparência física, e pelo comportamento que adota, seja ele condizente com o que a sociedade patriarcal espera dela ou não.

Scott (1995, p. 86) nos diz que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, configurando-se deste modo como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Essas diferenças estabelecem os comportamentos e os papéis esperados de homens e mulheres socialmente e, assim, o poder, como já mencionado, acaba sendo exercido pelos indivíduos do sexo masculino, colocando a mulher novamente na esfera privada do lar e de todas as maneiras possíveis, impossibilitando a mesma de modificar sua situação, não alterando assim o que já fora estabelecido socialmente há anos.

Especificamente no Brasil, a sexualização do corpo da mulher acontece desde muito antes da chegada dos colonizadores, embora tenha se acentuado com o olhar colonizador sobre os corpos

das mulheres que aqui já viviam. De acordo com Baseggio e Silva (2015, p. 21) “na cultura indígena, os meninos eram ensinados a tratar as mulheres de forma inferior, sendo impostos sobre eles ensinamentos e o costume de se considerarem sempre superiores a elas”.

Desta forma, constata-se que o imaginário social de que o homem detém uma superioridade sobre a mulher muito contribuiu (e continua contribuindo) para a fixação de uma imagem sexualizada do corpo feminino, uma vez que à mulher caberia satisfazer o desejo masculino e seu corpo seria apenas instrumento desse prazer para o outro. Essa ideia de submissão coloca a mulher em uma posição de pertencimento, como se ela fosse propriedade do homem. Alguns fatores contribuem para isso, dentre os principais deles, segundo Soares (2017), estão dependência econômica, intimidação física e carência emocional. Ainda segundo a autora,

A história cultural patriarcal ensinou por muito tempo que o corpo da mulher não lhe pertence. Entra como parte de um legado, assim como propriedades, bens materiais que o homem acumula em sua vida produtiva. Partindo do princípio que ela é um bem material infere-se que nada mais resta a mulher que aceitar seu destino de objetificação. [...] Essa condição feminina de não se pertencer explica muito das violências sofridas ao longo dos intermináveis anos (Soares, 2017, p. 1).

Nestas condições, o corpo da mulher assume a condição fixa de objeto, pertencente aos homens e não a si mesmas, uma ideologia sustentada ao longo dos anos e altamente nociva, encadeando uma série de repressões, violências e importunação para com as mulheres.

Assumida essa condição de objeto, com a Revolução Industrial e a entrada da força feminina ao mercado de trabalho e nas indústrias, o sistema social vigente encontrou um meio de man-

ter essas mulheres presas a estereótipos de beleza e de comportamento, transformando o corpo feminino em um produto para ganhar dinheiro.

Uma vez que a mulher rompe as barreiras da esfera privada do seu lar e entra nos grandes centros como mão de obra (e consumidoras), o mercado regido pelas ideologias patriarcais encontra um modo de distrair essas mulheres com preocupações supérfluas, pois “quanto mais fortes as mulheres se tornassem em termos políticos, maior seria o peso do ideal de beleza sobre seus ombros, principalmente para desviar sua energia e solapar seu desenvolvimento” (Wolf, 2020, p. 16).

Manter o público feminino preocupado com os ideais de beleza cada vez mais exigentes e rígidos fazia com que as mulheres se distanciassem de seus interesses políticos, sociais e econômicos, mantendo-as sempre sob o domínio masculino que regia a sociedade. Essa foi a estratégia adotada pelo sistema para manter as mulheres a seu dispor e vulneráveis aos seus julgamentos, manipuláveis e com pouco poder de transformação e mudanças sociais.

Assim, de acordo com o que relata Wolf (2020, p. 29):

A ‘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. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriam (Wolf, 2020, p. 29).

Muitas mulheres não conseguem enxergar sozinhas os danos deste sistema e acabam contribuindo para que este se mantenha vivo e atuante. O que a maioria delas não imagina é que “o que

estava em jogo em todo esse discurso da aparência é a transformação do corpo feminino em objeto de desejo fetichista” (Priori, 2011, p. 115).

Ao voltar os olhos para toda essa questão, deve-se estar atento aos discursos que circulam socialmente sobre a posição que a mulher ocupa, observando sua relação com todo o processo de transformação do corpo feminino em objeto sexual para satisfação do homem, viés que aparece em diferentes textos nas nossas práticas de linguagem, entre eles os textos literários. Vejamos como Rupī Kaur, em *A arte de crescer*, aborda com essa temática, ao orientar a percepção de seus leitores para os efeitos causados pela sexualização do corpo feminino.

Quando crescer é uma arte: o olhar do outro e a tomada de consciência sobre si

Processos de cura, ressignificação dos traumas passados, força feminina, repressões, imigração, cultura do estupro e sexualidade são alguns dos temas frequentemente abordados pela escritora Rupī Kaur em suas obras.

Nascida na Índia, na cidade de Punjab (no dia 5 de outubro de 1992), Rupī imigrou para o Canadá, acompanhada de seus pais, aos 4 anos de idade e desde cedo teve que aprender a lidar com situações que exigiam dela sair de sua zona de conforto, a adaptar-se a novas realidades, a ser forte e fazer dessa força poesia para que outras mulheres pudessem encontrar abrigo em suas palavras (Silva, 2022, p. 12).

Por abordar temáticas que por muito tempo foram deixadas no esquecimento, a escritora trata delas com delicadeza e acolhimento, consagrando-se como uma poetisa contemporânea mundialmente conhecida e com um número expressivo de exempla-

res vendidos. Muitos estudos foram desenvolvidos para analisar suas obras, por apresentar uma escrita fortemente marcada pela sua cultura de origem.

Segundo informações da Revista Estante FNAC (2022), Rupi sempre teve uma grande paixão pela ilustração, herança de sua mãe, sendo a própria autora a ilustrar seus poemas. Na escrita, Rupi começou timidamente, até chegar a ser conhecida como “instapoetisa”, com muitos acessos em sua página oficial do Instagram, onde publica poemas de sua autoria com frequência.

Neste trabalho, será utilizado como materialidade para análise um dos poemas de Rupi Kaur, publicado em seu segundo livro “The Sun and Her Flowers”, lançado no ano de 2017, traduzido para o português como “*O que o sol faz com as flores*”. Esta obra conta com 256 páginas e está dividida em cinco partes: *murchar*, *cair*, *enraizar*, *crescer* e *florescer*, nas quais a escritora descreve os momentos, ao longo de nossa existência, quando enfrentamos problemas, perdas, traumas, enfatizando a nossa capacidade de ressignificar e superar esses percalços.

O poema escolhido para análise neste artigo, *A arte de crescer* (p.94-96), aborda a temática da sexualização do corpo da mulher, especificamente na fase de transição da infância para a adolescência. Nele, o eu-lírico é construído sob um ponto de vista feminino, a partir do despertar da consciência dessa mulher sobre como os homens enxergam o corpo das mulheres em diferentes etapas da vida (inclusive, modificando a forma como ela enxerga a si mesma e o seu corpo), visão esta estimulada pelas mudanças físicas que as acompanham.

Para fins de análise, o poema foi fragmentado em cinco partes/trechos, de modo que o primeiro trecho versa sobre a maturação do corpo do eu-lírico e a fase na qual ela se dá conta da mudança nos olhares voltados para esse corpo; no segundo, a mudança na visão do eu-lírico em relação ao seu próprio corpo e o ódio por si

mesma; no terceiro, o ponto de vista da mãe do eu-lírico acerca dos olhares direcionados ao corpo da sua filha e sobre os comportamentos tidos como adequados para a sociedade; quarto, a tomada de consciência do eu-lírico sobre a visão masculina que sexualiza o corpo feminino e modifica a visão da mulher sobre si mesma; e, no quinto, a emblemática apropriação do eu-lírico sobre seu corpo e sobre a linguagem para se referir a ele.

Trecho 1

até os doze anos de idade me senti bonita
foi quando meu corpo amadureceu como fruta
e de repente
os homens olhavam meu quadril recém-nascido com água na boca
os meninos no recreio não queriam mais brincar de pega-pega
queriam passar a mão em todas
as minhas partes novas e desconhecidas
as partes que eu não sabia usar
não sabia carregar
e queria esconder nas costelas

O primeiro trecho selecionado por nós corresponde aos 10 primeiros versos do poema. Neles, o eu-lírico reforça a ideia de que se sentia bonita e que gostava de si mesma, até o momento em que seu corpo entra na fase de transição da infância para a adolescência. A partir de então, essa adolescente começa a tomar consciência de que seu corpo passa por mudanças físicas e que essas mudanças modificam os olhares direcionados para ele.

Ao utilizar a afirmação “foi quando meu corpo amadureceu como fruta/e de repente/ os homens olhavam meu quadril recém-nascido com água na boca”, o eu-lírico trata seus novos traços físicos como algo no seu início, retomando a ideia da inocência de criança que está sendo deixada para trás a partir do momento em que esse

corpo se modifica e passa a ser observado por um olhar masculino que o enxerga como algo atrativo e com conotação sexual.

Pode-se observar ainda a metáfora usada pelo eu-lírico quando compara seu corpo com uma fruta madura, logo, levando-nos à percepção de que ele está no ponto certo para ser “degustado”, por ter se tornado atrativo e irresistível.

O eu-lírico novamente remete à fase da infância quando menciona que as brincadeiras, comuns no intervalo do ambiente escolar, não eram mais as mesmas, posto que nessa fase da adolescência os meninos não tinham mais interesse nelas; agora, se interessavam mais em explorar os traços físicos das meninas, em apalpá-las, do que em se divertir brincando.

Ao mencionar que os meninos queriam tocar “*as minhas partes novas e desconhecidas/as partes que eu não sabia usar/não sabia carregar/e queria esconder nas costelas*”, o eu-lírico reforça seu desconhecimento em relação ao próprio corpo, pois até então estava habituada com um corpo infantil. Ela aponta ainda para o fato de querer esconder essas partes novas do seu corpo nas costelas, remetendo-se aos seus seios em desenvolvimento, por não saber usá-los, por não gostar de como eles eram vistos pelos meninos com os quais convivia diariamente.

Com essas colocações percebidas pelo eu-lírico, podemos observar que o corpo da mulher, independentemente da idade, é visto como um objeto sexual no qual os homens projetam suas fantasias e desejos, se achando, inclusive, no direito de tocar nesses corpos (por vezes, mesmo sem o consentimento da mulher), o que sugere uma relação com práticas comumente observadas em diferentes sociedades ao longo do tempo, relacionadas a uma ideologia patriarcal que sustenta uma falsa propriedade sobre o corpo feminino, como menciona Soares (2017, p. 1), ao afirmar que “a noção de pertencimento está de alguma forma ligada à noção de submissão de um domínio, neste caso, masculino”.

A seguir, observaremos essa relação de ódio a si mesma e ao seu próprio corpo, expressa pelo eu-lírico nos próximos 19 versos do poema, reforçada pela sua repulsa diante das atitudes dos meninos e de sua percepção, influenciada por esse fato.

Trecho 2

Peitos

eles falavam

e eu odiava essa palavra

odiava ficar sem graça ao dizê-la

porque mesmo que se referisse ao meu corpo

não me pertencia

pertencia a eles

e eles repetiam como se

meditassem a respeito

peitos

ele disse

deixa eu ver os seus

aqui não tem nada para ver além de vergonha e culpa

quero apodrecer e me juntar à terra onde piso

mas continuo de pé a um só passo

de seus dedos em garra

e quando ele avança para apalpar as esferas

mordo seu braço e decido que *odeio meu corpo*

devo ter feito alguma coisa horrível para merecê-lo

[grifos da autora]

O eu-lírico inicia o segundo trecho evidenciando que, antes mesmo de odiar o referente em si (seus seios), já odiava a própria linguagem usada para designar essa parte do seu corpo. Antes de ficar sem graça com o corpo, é a linguagem que a deixa sem graça e ela “odiava” essa sensação, provocada pela palavra *peitos*, que não era dita por si, mas por “eles”: ela sentia que nem o seu corpo, nem a linguagem usada para falar sobre ele lhe pertenciam.

É possível perceber como a visão masculina acaba moldando o olhar do eu-lírico em relação ao seu próprio corpo. Observou-se que antes ela havia afirmado que se achava bonita, demonstrando uma relação amigável consigo mesma, mas, nesse trecho, o eu-lírico demonstra uma espécie de ódio por si/seu corpo.

A repetição da palavra no poema – *peitos* – representa também a repetição da atitude por que passava essa menina, atacada e ferida desde a palavra até o toque físico. A adolescente sentia-se culpada por ter um corpo sexualizado, por ser olhada daquela maneira, ao ponto de desejar a morte para se esquivar daquela situação e se livrar desse sentimento, utilizando-se do enunciado “*quero apodrecer e me juntar à terra onde piso*”, evidenciando a intensidade desse sentimento e voltando a metáfora do corpo como fruto, cuja etapa final seria o apodrecimento e a consequência o desinteresse de todos: o fruto apodrecido só serve para “juntar-se à terra”.

Ao afirmar “*e quando ele avança para apalpar as esferas*”, pode-se observar que ela mesma se recusa a nomear seu corpo a partir de qualquer palavra que remeta à sexualidade, pois recusa a palavra “peitos”, - que ela odeia e não reconhece como sua – e prefere referir-se aos seios apenas como “esferas”, uma forma geométrica como qualquer outra presente no mundo.

Diante da tomada de decisão do menino em tocar seus seios, o eu-lírico se sente ameaçada e, como um animal ferido, reage com agressão, mordendo o braço do menino que ousa tocá-la sem permissão e antes mesmo que ela pudesse ter entendido o que se passava consigo mesma e com seu corpo; uma reação a todo o desconforto gerado por esse corpo no mundo, a partir das situações vivenciadas.

Outro aspecto importante é a culpa: “*devo ter feito alguma coisa horrível para merecê-lo*”. O corpo, que é ela mesma, aparece como uma punição, cuja existência só poderia ser justificada

por “alguma coisa horrível”. Não raro as mulheres são responsabilizadas pelos abusos que são praticados contra elas, como se a culpa fosse da vítima e não do agressor. Essa ideia é tão presente na sociedade que muitas não chegam a denunciar, por se sentirem culpadas e/ou envergonhadas pelo que lhes aconteceu.

As percepções do eu-lírico abordadas neste trecho sinalizam como a visão masculina pode vir a influenciar e modificar a visão feminina sobre si e seu próprio corpo, despertando sentimentos como ódio, culpa e vergonha.

Trecho 3

em casa eu conto para minha mãe
os homens lá fora estão mortos de fome
ela me diz
que não devo sair por aí com os seios aparecendo
que *os meninos quando veem a fruta ficam com vontade*
diz que preciso sentar com a perna fechada
como toda mulher precisa
ou os homens ficam loucos e perdem o controle
diz que posso evitar essa dor de cabeça
é só aprender a me portar como uma moça [...]

As percepções abordadas no terceiro trecho do poema levantam uma série de questões que merecem a nossa atenção. Partimos do ponto em que o eu-lírico refere-se aos homens por meio de uma figura de linguagem, uma hipérbole, ao afirmar que eles estão “*mortos de fome*”, enfatizando a voracidade com que eles olham para o seu corpo.

Ao recorrer a sua mãe, o eu-lírico busca uma espécie de refúgio, acolhimento e proteção na figura materna, acreditando que ela a defenderia/apoiaria por compreender suas queixas e colocar-se no seu lugar (na posição sujeito de mulher, assim como o eu-lírico). No entanto, o posicionamento da mãe do eu-lírico

acaba por reproduzir um discurso antigo que circula na sociedade há muito tempo de que a mulher quem deve se resguardar, como se o problema estivesse nela. Mais uma vez, tem-se o corpo feminino comparado metaforicamente a uma fruta, despertando vontade nos homens só em vê-lo “*os meninos quando veem a fruta ficam com vontade*”.

A partir de então, a figura da mãe do eu-lírico passa a ditar as regras segundo as quais a menina evitaria uma série de problemas e também aprenderia como se portar socialmente (pernas fechadas, seios cobertos/escondidos, se portar como uma moça), principalmente diante de figuras masculinas.

Com essas colocações da mãe do eu-lírico, podemos novamente evidenciar que o olhar masculino e os discursos propagados socialmente por eles, acabam moldando a forma como a mulher se percebe, como enxerga a si, ao seu corpo e seus comportamentos (mesmo que ela não se dê conta disso), fazendo com que essas mulheres se tornem também propagadoras de tal discurso. Essa ideologia é tão comum e corriqueira que acaba sendo normalizada e disseminada de geração em geração, dificultando uma quebra desse paradigma.

Desse ponto de vista, o homem é colocado na posição de vítima, seduzida pela mulher que supostamente expõe seu corpo e o faz “cair em tentação”. Aqui nesse trecho também há, indiretamente, uma ideia que remete ao “fruto proibido”, que fará o homem cair em desgraça. Assim, a mulher seria a única responsável por evitar que eles cedessem aos próprios desejos, confirmando o que afirma Priori (2011, p. 35) “[...] a mulher era considerada um ninho de pecados” e, por esse motivo, é culpabilizada, inclusive pelo comportamento masculino.

Trecho 4

[...] mas o único porém
é que não faz sentido nenhum
não consigo conceber a ideia
de que é preciso convencer metade da população mundial
de que meu corpo não é uma cama
me ocupo aprendendo que ser mulher tem consequências
enquanto devia aprender matemática e ciência
gosto de acrobacias e ginástica então nem imagino
como vou andar por aí com as coxas grudadas
como quem esconde um segredo
como se a aceitação do meu próprio corpo
atraísse a luxúria de seus pensamentos
não vou me sujeitar a essa ideologia
porque o *slut-shaming* é cultura do estupro
o culto à virgindade é cultura do estupro
não sou um manequim na vitrine
da loja que você é cliente
você não pode me vestir e
me jogar fora quando estiver gasta
você não é um canibal
suas ações não são assunto meu
você precisa se controlar

No quarto trecho é evidenciada a percepção do eu-lírico em relação ao seu próprio corpo e a sua tomada de consciência em relação à não aceitação dessa situação, dessa ideologia, enxergando o real problema de todo esse contexto social.

O eu-lírico se posiciona ao afirmar que, para ela, não faz sentido algum ter que se policiar tanto, em ter que se esconder e ser reprimida; não existe lógica em ter que ocupar seu tempo com preocupações que não deveriam existir. O eu-lírico faz uso de uma metáfora ao comparar seu corpo com uma cama, quando usa a passagem “*não consigo conceber a ideia/de que é preci-*

so convencer metade da população mundial/de que meu corpo não é uma cama”, objeto definido como o lugar onde se pode deitar e dormir, mas que, nesse contexto, ganha um sentido sexual. Ao invés disso, ela poderia se preocupar com coisas importantes de fato, como estudar, por exemplo.

Ao afirmar que gosta de acrobacias e ginástica, o eu-lírico retoma a ideia da sua inocência que lhe fora roubada, a partir do momento em que se vê nessa fase de transição e crescimento. Logo, atividades comuns como as que são mencionadas no trecho, se tornariam um meio de se expor, de mostrar o que a sociedade ensina que deve ser escondido.

O eu-lírico faz menção ao termo *luxúria*, considerado um dos sete pecados capitais, aquele que diz respeito ao desejo intenso e sem controle por prazer sexual, neste caso, presente nos pensamentos masculinos. Ao tocar nessa temática, a protagonista demonstra seu entendimento de que há algo de errado nesta ideologia que enxerga o corpo da mulher e a aceitação do mesmo como uma espécie de “abertura”.

Deixa claro seu ponto de vista, seu posicionamento de que não estará sujeita a essa ideologia, mencionando a prática do *slut-shaming*, comum no dia a dia de muitas mulheres, posto que se configura como uma violência emocional e física que as condena por sua forma de se vestir e se comportar, visando a humilhação das vítimas e acarretando muitas vezes a culpabilidade destas; “porque o *slut-shaming* é cultura do estupro/o culto à virgindade é cultura do estupro”, com essa afirmação o eu-lírico aborda a questão do culto à virgindade da mulher, algo que culturalmente é visto como secreto, que remete a inocência e inexperiência feminina, alvo de violação e cobiça dos homens.

O eu-lírico menciona ainda um manequim de loja, que pode ser vestido, despido e descartado após seu uso, mostrando que

não aceita ser comparada a ele, pois seu corpo não é descartável e não está à disposição de ninguém.

O enunciado “*you não é um canibal/suas ações não são assunto meu/you precisa se controlar*”, coloca em questão o discurso social de que o comportamento sexual masculino é instintivo, próprio de sua natureza. Para o eu-lírico, é algo que não faz sentido, pois todo ser humano é capaz de discernir o certo e o errado, cabendo a cada pessoa controlar suas ações.

Trecho 5

da próxima vez que for à escola
e um menino disser fiu fiu pelas minhas costas
eu o derrubo no chão
dou uma chave de perna
e digo em tom de provocação
peitos
e a expressão nos olhos dele não tem preço

Encerrando o poema, um fato simbólico e significativo é a apropriação do eu-lírico sobre seu corpo e suas percepções sobre ele. Ao dizer “*eu o derrubo no chão/dou uma chave de perna/e digo em tom de provocação/peitos/e a expressão nos olhos dele não tem preço*”, a linguagem volta a ser o foco, onde no início, era como uma palavra que não lhe pertencia e que por isso ela odiava; agora, ela se apropria da palavra e utiliza a linguagem para desferir o último golpe, simbolizando o controle de si e do seu corpo: agora, é o eu-lírico que derruba o menino no chão, dá uma chave de perna - ambos movimentos físicos, corporais - e finaliza atirando-lhe a palavra, que não é mais dele: *peitos*.

Com essa passagem ela declara: o corpo é meu, então a palavra também é. Ela lhe tira todas as suas armas, todo o poder que lhe era atribuído, pois agora não resta a ele nem mesmo a linguagem sobre ela.

Ao final da nossa análise, é importante refletir sobre o fato de que crescer é realmente uma arte, pois envolve uma série de mudanças com as quais precisamos lidar. No caso do eu-lírico do poema analisado, a arte de crescer se deve ao fato de que ela teve que passar por um movimento de crescimento, não apenas físico, mas também mental e emocional.

Nesse contexto, ela sai de menina encurralada/atacada, passa pelo controle social (representado pela mãe e seus conselhos), ao qual a menina-mulher deve se moldar para não ter problemas, e encerra com um processo de emancipação, de tomada de consciência de si/do próprio corpo que a coloca como protagonista de sua própria história, tomando as rédeas da situação. Portanto, podemos observar que há um “crescimento”, permeado por fases e descobertas difíceis, mas que constroem essa consciência final.

Considerações finais

Ao realizar um estudo sobre a temática da sexualização do corpo da mulher constata-se que essa é uma prática tão antiga quanto a existência da humanidade, que vem sendo normalizada ainda na sociedade atual. Sem dúvida, esse modelo de sociedade tem contribuído para a propagação e manutenção de um sentimento de superioridade e posse sobre a mulher, colocando-a em uma posição de submissão e na condição de objeto sexual, à disposição do sexo masculino.

A obra de Rupi Kaur é muito simbólica e característica de uma luta travada contra o sistema social vigente, evidenciando o caráter nocivo e machista deste. Na medida em que a autora, através do eu-lírico do poema, expõe essa ideologia sexista acerca do corpo feminino, ela coloca em evidência o modo como a mulher é vista socialmente – um ser perigoso, que deve se sentir culpado, inferior e sempre se colocar à disposição do homem – ao mesmo

tempo em que deixa clara sua posição em defesa da luta feminina por respeito e igualdade social.

Foi possível observar, através do poema analisado, que o processo de sexualização do corpo feminino pode ser algo que atinge mulheres em todas as idades, inclusive aquelas que estão passando pela fase de transição da infância para a adolescência, tendo sua inocência “roubada” a partir do momento em que se dão conta de como são vistas pelos olhares masculinos, sexualizadas e resumidas à condição de objeto para satisfação dos homens.

No poema *A arte de crescer*, a sexualização do corpo feminino é trazida a partir dessa percepção da mulher (na figura do eu-lírico), sobre como o olhar dela foi moldado pelo olhar masculino, sem que ela se desse conta. Essa forma de a mulher se enxergar tem raízes em discursos que já circulam socialmente e que, muitas vezes, ela absorve e reproduz sem perceber, de forma não intencional.

De maneira geral, existe um contraponto que é construído entre o olhar feminino e o modo como a mulher vai se percebendo ao longo do tempo; e o olhar masculino e o modo como ele, de certa forma, molda a forma de a mulher se enxergar desde os primeiros momentos de seu desenvolvimento.

No entanto, ao observar o desencadear dos acontecimentos, vendo todo esse histórico de vida, o eu-lírico começa a se despertar, tira-se um véu dessa percepção e ela começa a ver como esse processo de sexualização e manipulação acontecia antes e, agora, com um olhar mais maduro, consegue perceber que esse processo não é algo novo, mas, o reflexo de anos.

De maneira geral, o poema *A arte de crescer* é uma obra fortemente marcada por uma ideologia feminista, evidenciada a todo o momento nas discussões levantadas pelo eu-lírico, que expõe e problematiza a forma como o corpo feminino tem sido sexualizado ao longo dos anos e como essa ideologia consegue modificar a maneira como a mulher enxerga a si e ao seu próprio corpo.

Observar e analisar esta obra leva-nos a uma reflexão acerca da temática abordada, colocando em pauta uma ideologia dominante que precisa ser quebrada, numa busca contínua por respeito e igualdade entre os sexos, no âmbito literário e na vida.

Referências

BASEGGIO, Julia Knapp; SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. As condições femininas no Brasil colonial. *Revista Maiêutica*, Indaial, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. [Coleção Primeiros Passos].

COURTINE, Jean-Jacques. *Corpo e discurso: uma história das práticas de linguagem*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.

FERNANDES, Josepha Paloma Neves. *Corpo, sexualidade e relacionamentos: os discursos construídos sobre o feminino por mulheres MCs em músicas do Brega Funk*. 2022. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2022.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

KAUR, Rupí. *O que o sol faz com as flores*. São Paulo: Planeta, 2021.

KLAUS, G. *Mulher e poder: uma análise dos discursos midiáticos sobre a mulher política*. 61 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PRIORI, M. D. *Histórias íntimas*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul. 1995.

SILVA, T. M. *O fenômeno instapoesia na literatura contemporânea: um olhar para a poesia de Rupi Kaur*. 2022. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2022.

SLUT-SHAMING: você pode ser uma vítima sem saber. *Mundo Psicólogos*, 2017. Disponível em: <https://br.mundopsicologos.com/artigos/slut-shaming-voce-pode-ser-uma-vitima-sem-saber>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOARES, M. C. Sexualização e pertencimento do corpo feminino em Florbela, Judith e Valeska Popozuda. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

Transexualidade em cena:

uma análise discursiva do corpo

em *Agreste* (Malva-Rosa)

Cananda Maria Lima Souza
José Domingos

Introdução

As discussões contemporâneas sobre transexualidade exigem compreensão dos processos discursivos que constituem esses sujeitos na sociedade atual. Conforme Foucault (1999), a sexualidade tornou-se, a partir do século XVIII, um mecanismo de regulação dos corpos, estilos de vida e populações por meio da disseminação de regimes de verdade. No Brasil, país que lidera estatísticas de violência contra pessoas trans, com 1057 assassinatos entre 2017 e 2023 segundo a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), torna-se imperativo investigar como os discursos sobre corpos transexuais se materializam em diferentes esferas sociais, incluindo a produção artística.

Em face desta realidade social, este artigo analisa como o corpo do sujeito transexual é discursivizado em *Agreste* (Malva-Rosa) de Newton Moreno, considerando as relações de saber-poder e os regimes de verdade que o constituem na contemporaneidade. A peça narra a história de Etevaldo, homem transexual cuja identidade de gênero é revelada após sua morte, impactando a sociedade rural onde vivia. Para tanto, o objetivo geral é analisar

os discursos por onde se inscrevem as redes de sentidos sobre o corpo a partir da materialidade da peça. Especificamente, busca-se discutir a identidade de gênero como elemento integrante do dispositivo da sexualidade, e compreender os sentidos sobre o corpo transexual a partir da experiência da personagem central.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como os discursos sobre transexualidade operam na sociedade contemporânea, especialmente através de produções artísticas que podem tanto reproduzir quanto questionar estereótipos e normatizações. A análise discursiva da obra teatral permite identificar mecanismos de poder que atuam sobre corpos considerados desviantes da norma heterocisnormativa.

No tocante à metodologia, este trabalho configura-se como uma pesquisa documental, uma vez que elaboramos nossas análises a partir da obra *Agreste (Malva-Rosa)*. Considerando que esta, enquanto documento, é repleta de prescrições normalizadoras e de normativas legais, que orientam modos de viver, de ser, de sentir e de pensar (Foucault, 1996). Assim, nosso estudo segue uma abordagem descritivo-interpretativa de natureza qualitativa, pelo fato de descrever e interpretar o fenômeno em estudo, considerando as especificidades da realidade social recortada. As análises são desenvolvidas a partir de excertos retirados da peça *Agreste (Malva-Rosa)*. Os recortes da obra são feitos na medida em que os diferentes discursos acerca do corpo do sujeito transexual vão sendo evidenciados, para tanto utilizamos o método arqueogenalógico, derivado dos estudos discursivos foucaultianos (1996, 1998, 2008), o qual se volta para a descrição do discurso com valor de acontecimento no interior dos diferentes jogos de saber-poder. Ou seja, analisar os discursos, em uma perspectiva foucaultiana, significa pensá-los a partir de sua inscrição histórica, pondo-se a investigar as condições de possibilidade que levam à emergência e circulação de determinados discursos no tempo presente.

O discurso na perspectiva foucaultiana

Para Foucault (2008), o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa com a qual e pela qual se luta, é o poder do qual procuramos nos apoderar. Nessa perspectiva, o discurso constitui-se como prática social que produz efeitos de verdade através de relações de saber-poder. Desse modo, temos então o discurso como “[...] uma prática que relaciona a língua com ‘outras práticas’ no campo social” (Azevedo, 2013, p. 156).

Sendo assim, podemos afirmar que o saber está ligado à época, pois a formação do saber se dá por intermédio dos enunciados que formam o discurso. Segundo Foucault (2008, p. 132), “Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto” e esses são considerados a todo momento como instáveis. Dessa forma, podemos constatar que os enunciados constituintes de determinado discurso integram uma mesma formação discursiva, isto é, eles mantêm uma regularidade entre si, feixes de relações, aquilo que há de comum entre eles.

Por sua vez, o poder, na perspectiva foucaultiana, não é algo que se possui, mas que se exerce. Ele é produtivo, criando saberes, discursos, corpos e subjetividades (Foucault, 1999). As relações de poder permeiam todo o tecido social, operando através de dispositivos que regulam condutas e produzem sujeitos.

Foucault (1996) explica que há dois tipos de princípios de controle do discurso: os procedimentos externos e internos. Pertencentes à primeira categoria temos a interdição, a segregação e a vontade da verdade. A interdição atua determinando quais palavras podem ou não ser utilizadas por determinados grupos. A segregação, concerne ao silenciamento que a sociedade impõe, determinando o que é moralmente aceitável ou não a ela. Por

fim, a vontade da verdade, que, segundo o estudioso, não é algo absoluto, e sim construído num determinado contexto histórico e social. Ou seja, a vontade da verdade atua como espécie de pressão sobre os discursos que, ligados aos dois procedimentos externos, operam como uma espécie de exclusão envolvendo os discursos que abordam, sobretudo, o poder e o desejo.

Refletindo sobre o funcionamento do poder por meio dos discursos que ressignificam o social, Rago (2014) enfatiza que as discussões feministas da contemporaneidade, junto às reflexões foucaultianas, podem contribuir significativamente para que uma nova forma de pensar, ou seja, para que um novo saber seja propagado, dessa vez, atuando como uma forma de denúncia a essa relação de poder eventualmente assumida pela camada dominante. Em suas palavras, os discursos que levam à prática da violência contra a mulher não ocasionam apenas a exclusão física da mulher na sociedade, mas também a descarta do imaginário social, tendo como resultado uma sociedade cada vez mais hierarquizante e patriarcal. Comungando com as reflexões de Rago, que compactuam com as proposições discursivas de Foucault, conseguimos enxergar que o discurso sobre o sujeito transexual, em geral, também o coloca nesse mesmo lugar de inferiorização posto socialmente, uma vez que este foge dos padrões heteronormativos que foram impostos a nós de maneira naturalizada ao longo da história.

Assim, o discurso, como uma prática, efetiva-se na relação indissociável entre poder-saber e verdade. Desse modo, a verdade é conectada por uma relação circular aos sistemas de poder que a produzem e sustentam e aos efeitos do poder que ela induz e que a reconectam (Foucault, 2009). Nessa direção, a verdade é constitutiva das relações de poder, sendo (re)produzida graças a múltiplas imposições que induzem efeitos regulados do poder. Essa dinâmica contingente entre esses elementos é o que Fou-

cault denomina de regime de verdade, ou seja, um campo estratégico no qual a verdade é produzida e se torna um elemento tático necessário para o funcionamento de várias relações de poder no interior de uma dada sociedade.

O dispositivo da sexualidade e a construção da subjetividade

Ao discutir sobre *O dispositivo da sexualidade*, Foucault desenvolve a concepção de que, ao falar de dispositivo, não devemos voltar nosso olhar apenas para o que é dito em um discurso, nesse caso a sexualidade, mas o quanto é essencial perceber e observar aquilo que é omitido e o que foi feito em relação a determinada situação discursiva. Ou seja, ao considerarmos todas essas partes (o dito e o não dito), estamos articulando uma espécie de rede, que busca estabelecer as relações entre os discursos que a perpassa. Conforme afirma a seguir:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1998, p. 244).

Podemos considerar o dispositivo da sexualidade como uma espécie de método poderoso e astuto que tem por objetivo gerir e controlar a produção dos corpos. Ele funciona como mecanismo de normalização, estabelecendo o que é considerado normal ou anormal, natural ou antinatural. Determinadas identidades sexuais e de gênero são, por meio dele, legitimadas enquanto outras são patologizadas ou criminalizadas.

Outra discussão proposta por Foucault (1999) relacionada ao funcionamento do dispositivo diz respeito à subjetividade, esta

que, segundo o autor, trata-se da forma com que o indivíduo vivencia a sua própria existência em um jogo de verdade, estabelecendo uma conexão consigo mesmo. Conforme reitera Fischer (2012, p. 54), ao estabelecer estudos acerca da subjetividade foucaultiana, afirma que a subjetividade de cada sujeito corresponde “às práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social – pelos quais ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade”. Assim, temos então a subjetividade como meio pelo qual o indivíduo desenvolve sua forma de estar no mundo, sua liberdade, através do tempo, suas práticas, crenças e escolhas.

Ao falarmos de subjetividade não há como deixar de lado uma das maiores marcas de subjetivação dos indivíduos, a sexualidade. Ainda que as primeiras aparições das discussões sobre sexualidade tenham surgido em um cenário social que a repugnava totalmente, ela passa a ganhar visibilidade mediante o levantamento de tantas pautas a ela relacionadas que exigiam sempre mais detalhes e mais informações e atrelada a toda uma produção discursiva, os sujeitos passam a conhecer cada vez mais sobre si mesmos, seus corpos, suas possibilidades de desejos, aspectos quase sempre constitutivos da nossa sexualidade.

Com essa compreensão, Domingos (2020a), afirma que o dispositivo da sexualidade diz respeito a práticas discursivas ligadas a saberes como a religião, a ciência, a moral, a política, a economia que contribuem para controlar, normatizar e estabelecer “verdades” sobre o corpo e os prazeres. Desse modo, ao determinar os valores morais que devem ser praticados pelos indivíduos, este dispositivo os afeta na relação com seus prazeres e com o corpo, do mesmo modo como o faz na constituição das subjetividades. Nesse contexto, “a sexualidade ocupa um duplo e simultâneo papel; de instrumento de subjetivação e de ferramenta de poder” (Domingos, 2020a, p. 33).

Posta de maneira recorrente no discurso, “A sexualidade não é mais o grande segredo, mas ela é ainda um sintoma, uma manifestação do que há de mais secreto em nossa individualidade” (Foucault, 2014b, p. 201).

Assim, Foucault (2014a, p. 251) afirma que “A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade de que gozamos neste mundo. A sexualidade é algo que nós criamos – ela é nossa própria criação, muito mais que a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo.” Pensando dessa forma, refletiremos em nosso trabalho como a sexualidade e a construção da subjetividade de cada sujeito são postas socialmente, analisando não só aquilo que é emitido discursivamente, mas também o que não foi vocalizado e a forma com que isso perpassa o meio social, a partir do texto da peça *Agrete (Malva-Rosa)*.

○ corpo como discurso

Ao discutirmos acerca dos processos que constituem os sujeitos ao longo da história, não há como não pensar o lugar de materialização dos desejos: o corpo. Elemento individual a cada ser, ainda que segundo a ciência todo corpo humano seja formado por uma quantidade igualitária de membros, músculos e ossos, mesmo assim, cada um deles mantém sua singularidade, individualidade, o tornando único, isto que vai além das características físicas existentes em cada um.

1. É fundamental destacar que o filósofo francês questiona a ideia moderna, e freudiana, de repressão da sexualidade. Ao contrário, vai afirmar que uma rede discursiva de saber-poder-prazer sobre as práticas sexuais humanas se monta na sociedade moderna a partir do século XVII. O primeiro traço que surpreende, nos discursos que a cultura ocidental manteve, e mantém, sobre a sexualidade, é que esse discurso assumiu muito rapidamente uma forma que podemos chamar de científica. (Foucault, 2014b). É um discurso que percorre a Teologia moral do século XVII, passa pela Psicologia do século XVIII, a Psiquiatria do século XIX e chega à Psicanálise do século XX até os dias atuais.

Entretanto, diferentemente dessa perspectiva biológica, o corpo, para a Análise do discurso, não representa esse corpo que anda, fala, come, trabalha etc. Para estudarmos o corpo nesta perspectiva, devemos desconsiderar os saberes sociais estabelecidos historicamente relacionados à divisão de gênero com base na biologia predefinida. A análise discursiva foucaultiana não busca afastar o corpo da cultura, ou seja, reconhece que o corpo é o lugar de inscrições sociais, culturais e geográficas. Sendo assim, o corpo não se opõe à cultura, ele é um produto dela.

Porque produto da cultura, o corpo é atravessado pelos saberes sociais que foram ao longo dos anos de certa forma naturalizados pelos seres humanos “[...] o corpo é investido por domínios de poder e de saber, ou seja, ter o seu corpo dominado por preceitos institucionais ou dominar seu corpo, imprimindo-lhes marcas singulares, é incluir-se como sujeito” (Milanez, 2009, p. 218). Desta forma, o corpo é o lugar de produção de sentido, de exteriorização da subjetividade de cada um, que se dá a partir das relações individuais dos sujeitos e por meio da disseminação e grande influência dos discursos de poderes.

Nesta mesma direção, Butler (2018) afirma ser o corpo também uma construção cultural de cada época. São corpos construídos de acordo com o gênero que assimilam e carregam as características dele, isso implica que “Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero” (Butler, 2018, p. 24). E completa: “...os corpos marcados pelo gênero são ‘estilos da carne’. Esses estilos nunca são plenamente originais, pois os estilos têm uma história, e suas histórias condicionam e limitam suas possibilidades” (Butler, 2018, p. 185-186).

No entanto, quando esses corpos destoam das formas instituídas pela sociedade, ou seja, sexo e gênero distintos manifestados em um mesmo corpo, tais corpos causam total estranhamento,

como é o caso do sujeito transexual posto por Newton Moreno em *Agreste (MalvaRosa)*. Nas palavras de Milanez, “[...] o corpo, assim, é o elemento que nos permite criar discursos que falam de nossas necessidades, expondo nossos desejos e emoções” (Milanez, 2009, p. 219-220).

Deste modo, podemos afirmar que o corpo, sendo esse local de produção de sentido, adequase às necessidades e situações discursivas, ou seja, ele é flexível uma vez que as necessidades dos sujeitos mudam constantemente a depender da situação em que ele está inserido e conforme o próprio tempo.

Milanez *et al.* (2019), ao discutirem acerca desses corpos que destoam do binarismo heterossexual, de forma específica, o corpo transexual, pontuam que: “Ao falar em corpo, uma determinada complexidade se instala. Para além da composição biológica, há uma construção discursiva que o compõem” (Milanez *et al.*, 2019, p. 14). O que nos leva a pensar que há uma série de fatores que permeiam o sujeito e o social para que se possa determinar o que cabe a cada corpo.

Os corpos transexuais são, então, elementos transgressores, pois “[...] referem-se às multiplicidades, trânsitos identitários, ressignificações do corpo, redefinições de papéis de gênero, estética, linguagem, promoção de alteridades, performance” (Milanez *et al.*, 2019, p. 58). Isso nos possibilita afirmar que o sujeito trans foge totalmente do que foi instituído social e historicamente ao macho e à fêmea e ao que foi naturalizado ao longo da história. O transexual é um sujeito que transita entre um corpo e outro, que é marcado pela vontade de ser e a falta

Assumir essa posição e encará-la confronta-se com o discurso dominante que impera na sociedade. Foucault (2010), em *Vigiar e Punir*, discute de maneira muito expandida acerca da tentativa de disciplinarização dos corpos que perpassam a sociedade, e afirma ser essa disciplina “[...] um tipo de poder, uma modali-

dade para exercê-lo que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia” (Foucault, 2010, p. 177).

Desse modo, é nítido que a todo momento o poder atua sempre em busca de docilizar os corpos destoantes dos padrões heteronormativos, e de torná-los sempre submissos, manipulados, dominados pelas instâncias governamentais, religiosas etc. A ideia é intervir no seu comportamento, forma de vestir-se, andar, lugares a frequentar, enfim, é uma forma de manipulação sobre os gestos, movimentos e comportamentos acerca desses sujeitos. Esse posicionamento põe o corpo como uma peça pertencente a uma máquina, que seria o poder.

Cabe então, voltarmos nosso olhar para nosso objeto de pesquisa e através dos conceitos levantados analisarmos na sequência como tais noções se materializam no enredo trazido por Newton Moreno em *Agreste (Malva-Rosa)*, no qual o corpo do sujeito transexual torna-se objeto de uma discursividade.

O acontecimento de *Agreste (Malva-Rosa)* e suas condições de possibilidade

Na perspectiva foucaultiana, o acontecimento discursivo (Foucault, 2008) manifesta-se como a irrupção de um novo enunciado que rompe com as regras estabelecidas em determinada formação discursiva. Nesse contexto, *Agreste (Malva-Rosa)* (2001) emerge como um acontecimento que põe em circulação uma discursividade específica em torno da violência sobre os corpos e as formas de desejo não normativos no despertar do século XXI.

Agreste (Malva-Rosa) é uma obra dramatúrgica contemporânea escrita por Newton Moreno, nascido em 1968, natural de Recife, Pernambuco. O autor dedica-se a temas como homoero-

tismo e cultura popular, tendo *Agreste* se tornado sua peça de maior repercussão, estreando em 2004 e conquistando os prêmios Shell de Teatro e APCA. O enredo narra a história de Etevaldo e Maria, casal de lavradores nordestinos que mantiveram um romance através de uma cerca durante anos. Após fugirem juntos e viverem 22 anos em um povoado, a morte de Etevaldo revela seu segredo: ele nasceu biologicamente mulher. Esta descoberta, feita durante a preparação do corpo para o velório, desencadeia uma série de reações violentas por parte das autoridades e da comunidade. O padre recusa-se a realizar o funeral, o delegado proíbe o enterro nas terras do coronel, e a população revoltada atea fogo na casa do casal, resultando na morte de Maria como mais uma vítima do feminicídio ao lado do corpo de seu amado.

Uma das condições históricas fundamentais para o acontecimento de *Agreste* é sua coexistência discursiva com *Grande sertão: veredas* (1954) de Guimarães Rosa. Ambas as obras compartilham o elemento estrutural do personagem principal que assume identidade de gênero masculina - Diadorim em Rosa e Etevaldo em Moreno. Essa herança literária constitui uma “matriz” dos jogos de sentido, estabelecendo um domínio associado onde as duas narrativas se tocam e se distanciam. Enquanto em *Grande sertão* a revelação da identidade biológica de Diadorim redime Riobaldo da sugestão de homossexualidade, em *Agreste* simboliza uma reviravolta trágica nos destinos das personagens, direcionando para um desfecho violento.

O contexto temporal da narrativa remonta aproximadamente à década de 1980, conforme indicado pelo próprio Newton Moreno (2004b), que revela ter sido inspirado pelos relatos de uma companheira de teatro sobre o trabalho com orientação sexual de mulheres camponesas no interior de Pernambuco quinze anos antes da escrita da peça. Essa temporalidade é significativa para compreender a circulação de determinados discursos sobre

sexualidade e corpo em uma época anterior às discussões mais amplas sobre identidade de gênero e transexualidade que emergiram posteriormente.

Ao considerarmos as obras nesse campo de coexistência (Foucault, 2008), é necessário pontuar e reconhecer que elas, tanto se tocam quanto se distanciam, e que pela possibilidade de coexistirem enquanto acontecimentos discursivos, fazem emergir uma nova rede de sentidos. Dessa forma, retomamos *Grande Sertão: veredas* para evidenciar a forma como o enunciado (pensando o texto de *Agreste* enquanto tal), se relaciona com a exterioridade. Nesse sentido, como não há enunciado que não suponha outros (Foucault, 2008), em *Grande Sertão*, em seu caráter universal, “o sertão é do tamanho do mundo” (Rosa, 1994, p. 96), enquanto em *Agreste* a barreira a ser superada contém um “buraco enorme como o sertão” (Moreno, 2004b, p. 98), entendemos esse sinal e concluímos: *Agreste* transcende do mais puramente folclórico para alçar voos universais, partindo de referências regionais para se projetar em temas universais que são próprios de todo ser humano.

Dessa forma, *Agreste (Malva-Rosa)* constitui-se como acontecimento discursivo que articula elementos da tradição literária nordestina com questões contemporâneas sobre identidade de gênero e violência. A obra emerge em um momento histórico específico - início do século XXI - quando os discursos sobre transexualidade começavam a ganhar maior visibilidade social, estabelecendo-se como uma discursividade que problematiza as normas de gênero através da representação teatral da violência exercida sobre corpos considerados desviantes da heteronormatividade.

Funcionamento do dispositivo na materialidade do *corpus*

Considerando nosso *corpus* de análise, a obra *Agreste* (Malva-Rosa), voltaremos nosso olhar inicialmente para o título e subtítulo que a nomeiam. Estes se caracterizam por jogos de sentido que remetem à ambiguidade, alternância entre masculino e feminino, através dos vocábulos que nomeiam o texto. Como sabemos, ambos são elementos que trazem consigo os primeiros indicativos das redes de sentidos que virão a se desenvolver em um texto. O fato é que nem sempre essa relação entre título e obra é possível ser identificada instantaneamente.

Nesse sentido, o termo *Agreste*, como sabemos, corresponde à localização geográfica situada no Nordeste brasileiro, que é conhecida por apresentar um clima um tanto peculiar. Conforme podemos encontrar no Dicionário Houaiss (2001), “Zona fitogeográfica do Nordeste do Brasil, próxima ao litoral, entre a mata e a caatinga, de solo pedregoso e vegetação xerófita”. Assim, através da terminologia *Agreste*, também é possível pensar na caracterização que o local em questão traz consigo.

Deste modo, por conter o clima quente e seco, a região é conhecida pelas predominâncias das atividades agrícolas, por isso é recorrente a ligação feita ao trabalho duro e braçal, este pouco valorizado, que é desenvolvido pela população. Como consequência disso é comum se apresentar a região como um lugar onde a educação fica em segundo plano: com a pouca valorização da mão de obra, a população prioriza mais horas de trabalho e o ensino passa a ter menos importância. Ainda que essa seja uma visão estereotipada do local, quando se reflete acerca da região do Agreste, encontra-se também um imaginário social que se liga à seca, ao trabalho árduo, às condições de vida precárias e pessoas com baixa escolarização. Além disso, Agreste, em um

sentido mais sertanejo do termo, deixa de ser região geográfica característica e passa a ser também adjetivo: alude ao campo semântico do universo masculino caricatural, um lugar de “cabra-macho”, de jagunços, de homens valentes, como personagens da Literatura de Ariano Suassuna, ou das figuras do universo mitológico do cangaço.

Quanto ao subtítulo (*Malva-Rosa*), inicialmente, remete a uma planta comumente encontrada na região e muito utilizada para fins medicinais, a palavra “rosa” que a planta carrega, segundo a paisagista Raquel Patro (2020), indica uma das variações de cores possíveis de serem encontradas em suas flores, além da cor rosa, é comum encontrarmos a malva-rosa em tons de vermelho, branco, amarelo, violeta e até mesmo preta. Cores estas, coincidentemente encontradas na bandeira LGBTQIA+ criada em 1979 pelo ativista gay Gilbert Baker, a pedido do político homossexual Harvey Milk para representar a Comunidade Gay, e acabou se tornando um dos principais símbolos do movimento.

Nessa mesma direção é perceptível, pois, identificar que a palavra “rosa” é frequentemente utilizada na sociedade de forma irônica e pejorativa para referir-se aos sujeitos homossexuais, como meio de associação ao universo feminino. Desta forma, postas no discurso dessa maneira fazem alusões a esses indivíduos quando se deseja sugerir a ideia de um homem frágil, por ele não estar atendendo aos padrões da masculinidade atribuídos socialmente. Assim, considerando a figura do homossexual masculino, há, socialmente, uma construção imaginária que identifica este como mulher, daí a ligação à cor rosa.

Ainda sobre o emprego do vocábulo Malva-Rosa, observamos também o uso dos parênteses, e refletindo acerca do seu emprego, é curioso que no Agreste se tem por costume guardar a flor dessa planta nos armários para combater o cheiro de mofo. Isso porque, suas flores têm um cheiro muito forte e adocicado, odor

este que é associado à feminilidade, por ser esses aromas sutis advindos quase sempre de rosas. Assim, o uso dos parênteses em (*Malva-Rosa*), retoma o lugar simbólico do armário como forma de representatividade do ato de “sair do armário”, uma vez que nela o armário representa uma espécie de esconderijo das verdadeiras identidades dos indivíduos homossexuais, que optam por não expor socialmente sua sexualidade, realidade esta vivida por Etevaldo na peça.

O termo “rosa”, além de fazer referência a uma cor e uma planta, conforme já evidenciadas, é também um nome próprio feminino bastante comum. É possível que, em *Agreste*, este feminino rosa também esteja preso dentro desse armário, dando lugar a Etevaldo, um homem transexual. Este que deixa a feminilidade imposta pelo seu sexo biológico, trancafiada no armário e vive sua identidade silenciada durante parte de sua vida.

Atentemos agora para o título da obra, desta vez integralmente: *Agreste (Malva-Rosa)*. Nele é possível identificar o jogo contrastivo e ambíguo existente nas duas unidades lexicais que o formam. De um lado, temos a palavra *Agreste*: substantivo masculino, caracterizado como aquilo que é duro, áspero. Do outro, *Malva-Rosa*: substantivo e/ou adjetivo feminino, uma planta, leve, com textura agradável e macia. Ou seja, a dualidade entre o masculino e feminino substantivo/adjetivo, presente no título, retrata, através do que não está explícito, do dúbio, do árduo, do desagradável, do que pode ser um e outro: a experiência vivenciada por Etevaldo, um homem transexual, cuja sexualidade e identidade de gênero diferem do seu sexo biológico. Assim, na própria classificação morfológica dos elementos, no primeiro, *Agreste*: substantivo masculino e adjetivo de dois gêneros; no segundo (*Malva-Rosa*): substantivo feminino, tem-se um jogo de gêneros (gramaticais) que lembra a dinâmica das identidades de gêneros sexuais das personagens no enredo.

Consideramos, assim, *Agreste (Malva-Rosa)* um enunciado, dotado de significado, uma vez que este mantém relações específicas com a história enquanto condições de seu aparecimento, que se localizam, segundo Foucault (2008), dentro do campo associado, uma das características da função enunciativa, capaz de determinar a existência de um enunciado em uma dada materialidade. Assim, o enunciado está relacionado a uma série de enunciados anteriores aos quais se referem, ao mesmo tempo que está associado a enunciados que o sucedem e lhe abrem um futuro.

Mediante tais reflexões alicerçadas no interior do dispositivo da sexualidade, temos então através da descrição-interpretação do enunciado *Agreste (Malva-Rosa)*, título e subtítulo da obra, a presença de discursos instituídos dentro de dada formação histórica. Discursos estes que tendem a definir sistemas de regras sob os sujeitos, cuja sexualidade não condiz com os padrões heteronormativos, uma série de condições para viver em sociedade. Decorre do exposto que, para realizar a análise enunciativa, é necessário partirmos da exterioridade, porque são suas condições de possibilidade as relações de poder e as lutas políticas que caracterizam a existência e os efeitos dos enunciados. Para Foucault (2008), na análise dos enunciados, devemos tratá-los na forma sistemática da exterioridade, em suas descontinuidades.

O corpo transexual em *Agreste (Malva-Rosa)*

Foucault (1998) ao discutir acerca do corpo discorre como sendo ele a materialidade que constitui todos os sujeitos, desse modo, ele se torna o foco principal do dispositivo da sexualidade, uma vez que um dos objetivos do dispositivo é exercer controle sobre os corpos e a subjetividade dos indivíduos. Assim, passaremos a observar como o dispositivo da sexualidade atua sobre o corpo trans, tomando como objeto a experiência do personagem Etevaldo.

Amparados nos estudos discursivos de Foucault, compreendemos também no decorrer de nossas discussões que um dispositivo é composto por diferentes discursos. Discursos estes formados por grupos de enunciados, integrantes de uma mesma formação discursiva, provenientes de um conjunto de normas, influenciadas pelo tempo e pelo espaço pertencentes a um período específico da história. Isso se mostra em *Agreste*, onde a discussão acerca do corpo transexual é atravessada por discursos distintos tanto de ordem religiosa e científica como também o discurso político. Isso se dá, segundo Foucault (1999), pois os mecanismos de poder se dirigem aos sujeitos estabelecendo regras de comportamento afirmando ser uma forma de “manutenção a vida”, onde o seu maior propósito é a perpetuação da família burguesa nuclear.

Em *Agreste (Malva-Rosa)*, durante quase toda a narrativa não há fragmento algum que indique o real sexo de Etevaldo, sobre quem os discursos acerca da sexualidade passam a recair. É só após a sua morte, na troca de roupa do defunto, feita pelas senhoras que eram suas vizinhas, que o drama começa a mudar. Vejamos o fragmento:

VELHA 1

Maria de Deus, cadê a trouxa?

CONTADOR(A)

Assustou-se a velha.

VELHA 1

Faz tempo que eu num vejo um, mas isso aqui não é peru.

VELHA 2

Não se avexe não. Espie melhor. Procure direito. (Moreno, 2004a, p. 100)

Nesse trecho nota-se a surpresa com as indagações feitas pelas senhoras que despiam o morto. Como sabemos, a cada sexo (masculino e feminino) é atribuído historicamente um gênero,

onde também a cada um deles, foram designadas especificidades e, dentre elas, está a forma de vestir-se, pois há um certo padrão atribuído aos indivíduos biologicamente masculinos como também aos femininos. É por isso que no trecho em questão há certa insistência em encontrar um “pênis” no corpo de Etevaldo, por ele performar particularidades que foram consagradas ao homem socialmente.

VELHA 1

Creio em Deus Pai todo Poderoso.

VELHA 2

Olhe a teta.

VELHA 1

Menino, isso parece uma quirica

VELHA 2

Creio em Deus Pai, mulher. É um tabaco.

VELHA 1

É mulher. É mulher.

CONTADOR(A)

Disse e saíram correndo casa afora.

AS VELHAS

O marido dela é fêmea!! (Moreno, 2004a, p. 101)

No excerto acima, as mulheres, que, ao desnudar Etevaldo, posicionam-se com espanto ao descobrir o sexo biológico do defunto, são perpassadas pelo discurso heteronormativo. Discurso esse responsável por fundar tais distinções sociais, uma vez que nele o esperado a uma pessoa que mantinha um relacionamento com uma mulher e vestia-se de acordo com o gênero masculino, era que fosse um indivíduo biologicamente do sexo masculino. Isso nos dá a ver como o corpo é atravessado e constituído através das vontades de verdade que surgem de saberes que são socialmente estabelecidos e aceitos ao longo do tempo.

Ainda no momento do descobrimento do sexo de Etevaldo, é possível perceber no discurso da população presente, a obje-

tificação do sujeito em que o corpo transexual é visto como um corpo anormal, conforme observamos nos enunciados: “Súbito, uma multidão fez fila na porta do quarto”; “Incrédulos, alguns faziam o sinal da cruz, outros se penduravam na janela para procurar atentos pelo peru” (Moreno, 2004b, p. 101). Estes fragmentos retomam enunciados advindos dos discursos religiosos, pois trazem algumas características de tal instituição como o ato de fazer o “sinal da cruz”, que emana o efeito de sentido ao corpo trans como um corpo, exótico, não sagrado, que leva as pessoas a se benzerem diante de algo “espantoso”, do mal.

A atitude da população justifica-se por três fatos: o primeiro deles por pertencerem à instituição religiosa que propagava aquele corpo como um corpo inaceitável diante de suas doutrinas; o segundo tem grande influência do período em que se encontra a narrativa, uma vez que por volta dos anos 1980 (quando supostamente se desenrola a ação da história) o acesso às informações, principalmente quando se tratava dos debates que envolviam questões de gênero eram mais escassas que os dias atuais; e o terceiro, a localização geográfica: lugares do interior como o Agreste, no período em que transcorre a narrativa, de acordo com o imaginário social, tratava-se de um lugar povoado por pessoas menos escolarizadas e com pouco acesso à informação. Assim, prevaleciam sempre os valores, práticas e os saberes que já estavam enraizados naquela população.

Determinados saberes, que cruzam os enunciados que constituem cada discurso acerca do corpo, estão circunscritos no que Foucault chama de dispositivo. Ou seja, o dispositivo é um modo sistemático que dita normas e estabelece regras, isto é, o dispositivo da sexualidade ao perpassar a

Pensar a materialidade linguística em uma perspectiva discursiva é importante, pois isso nos mostra, através da fala das senhoras e na reação da população, conforme é descrita pelo

narrador diante do descobrimento do sexo do morto, a relação de saber-poder exercida estrategicamente pelo dispositivo da sexualidade sobre o casal. O fato da revelação do sexo de Etevaldo ocorrer apenas em sua morte mostra que ele também foi afetado pelos discursos dominantes que organizam o dispositivo. Na fala do Delegado “Menino, não é que ele é mulher mesmo? Mas é feio feito um macho” (Moreno, 2004b, p. 103), percebemos que Etevaldo buscou durante toda a sua vida adequar-se aos padrões atribuídos ao gênero com qual ele se identificava, na tentativa de eliminar e cobrir os traços da anatomia feminina que carregava consigo como os seios fartos, quadris avantajados, dentre outras características anatômicas femininas que são capazes de distingui-las do corpo masculino. Esse tipo de atitude, conforme afirma Azevedo *et al.*, 2020:

denota um embate entre o sujeito e as relações de saber-poder que emanam do dispositivo, num processo de objetivação/subjetivação em que o sujeito, ao mesmo tempo, performa o gênero com que se identifica – indo de encontro à matriz heterossexual, mas reproduz modelos de gênero heteronormativos (Azevedo *et al.*, 2020, p. 256).

Nesse cenário, o dispositivo favorece à proliferação de atitudes de exclusão e percepções de inferioridade em relação aos corpos dos sujeitos transexuais. Isso resulta na adoção, por parte deles, de técnicas, artifícios e performance corporais como estratégias de se adequarem às expectativas sociais ligadas ao gênero com o qual se identificam. Estes procedimentos, baseados na perspectiva de Foucault (*apud* Azevedo *et al.*, 2020, p. 252), caracterizam as técnicas de si. Dessa forma, à medida que exploram essas práticas como formas de subjetividades, por exemplo, por meio de intervenções corporais, o indivíduo começa a construir a si mesmo. As técnicas de si “permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos

ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, [...] de perfeição” (Foucault *apud* Azevedo *et al.*, 2020, p. 252).

Quando se trata dos indivíduos transexuais, a busca pelas técnicas de si é feita com o objetivo de atingir um corpo que represente a identidade de gênero com a qual se identificam. No exercício dessas técnicas, observamos o confronto do indivíduo com as relações de poder e saber que o afetam num processo de subjetivação/objetificação. Ele conduz seu corpo a se subjetivar, para expressar o gênero desejado, porém, ao agir assim, imerso no dispositivo da sexualidade, o sujeito acaba reproduzindo padrões heteronormativos que o objetificam. Desse modo, compreendemos que a construção da subjetividade dos sujeitos transexuais se dá a partir de um conjunto de regras que favorecem certos critérios e valores estéticos que foram estabelecidos por meio de normas e regulamentos sociais. O que vai de encontro à realidade vivida por Etevaldo, que para viver em sociedade fez uma constituição de si na direção do gênero com o qual se identificava, cobrindo traços e características que não se adequavam à sua subjetividade.

Refletindo acerca dessa busca do sujeito transexual por um corpo que atendesse a seus desejos, há de fato outro ponto que ganha bastante ênfase nos discursos que rodeiam o casal na peça: a experiência sexual desses sujeitos. A passagem a seguir retrata a forma como ocorria o ato sexual entre Etevaldo e sua companheira Maria:

CONTADOR(A)

... Ouvia-se uma pele rachando na outra, acostumando-se um ao outro, deixando o tempo passar. Um dia, ela se escondeu embaixo do lençol; ele apagou o candeeiro. Por anos, este foi o sinal, o código. Sumir-se embaixo

do lençol. Cobrir a luz com o escuro. E ele apagou muito aquele pavio (Moreno, 2004a, p. 99).

Ao analisarmos o roteiro da cena acima podemos constatar que ela faz ecoar o controle de diferentes instituições sociais, o que nos possibilita extrair dela alguns sentidos. O primeiro é o que pode ser entendido através do discurso religioso. O cristianismo ocidental, com sua grande influência social, passou a propagar que o sexo entre indivíduos antes do casamento era uma espécie de pecado, e aos poucos isto tornou-se algo cultural e que passou de geração em geração. Por isso, criou-se entre os sujeitos o hábito de esconder-se debaixo dos lençóis para satisfazer seus desejos, como forma de ocultar-se daquela heresia. Por outro lado, podemos entendê-la a partir do discurso científico através da psicologia, onde a sexóloga Enylda Motta *apud* Bessas (2022), nos diz que “O que pode estar por trás disso é o desejo de se esconder”, ou seja, transar no escuro é uma forma esconder o corpo seja por insegurança, por medo de julgamentos, críticas e principalmente por receio em não ser aceito no meio social.

Diante desses dois campos discursivos elencados acima, constata-se, pois, que ambos exercem grande controle sobre as práticas e os corpos desses sujeitos, atuando diretamente na forma que se dá a relação sexual entre o casal. No texto da peça, Maria é uma mulher com pouco ou talvez nenhum conhecimento sobre o seu corpo, no fragmento “Viu-se por inteiro pela primeira vez. Descobriu então o que era mulher” (Moreno, 2004b, p. 104), evidencia isso. Percebemos que a posição que Maria ocupa de não conhecimento de si, a torna incapaz de identificar a diferença anatômica existente entre o corpo feminino e o masculino o que reflete no desconhecimento do corpo do seu parceiro Etevaldo. Como vemos no trecho a seguir:

VIÚVA

Nunca que vi Etevaldo nu.

CONTADOR(A)

Revelou. Como se nem ela mesma quisesse ouvir aquela confissão.

VIÚVA

Fechava os olhos quando ele me machucava.

CONTADOR(A)

À noite. No breu. Através do lençol. Desconhecia aquele corpo, mas amava-o. Confessou, roxa de vergonha. E era a primeira vez que ela falava com alguém mais que duas sentenças (Moreno, 2004a, p. 100).

A passagem apresentada posteriormente, no diálogo com o padre, reafirma que Maria não tinha conhecimento de que Etevaldo era um sujeito cujo sexo biológico era o mesmo que o seu. Diante da sua realidade vemos, mais uma vez, na condução de Maria da própria sexualidade, a predominância do discurso de ordem religiosa, em que para ela o único fato de estar sendo interrogada e julgada por toda a população era por ter cometido o “pecado” de dormir com Etevaldo antes do casamento.

PADRE

Minha filha, você dormiu com uma mulher.

VIÚVA

Não, seu padre, eu dormi com Etevaldo. E nunca que gostei. Sabia que num devia.

PADRE

Creio em Deus Pai.

VIÚVA

É por isso que o senhor tá brabo?

PADRE

Não.

VIÚVA

Dormimo junto porque ele gostava. Mas ele me jurou casamento. Se o senhor quiser, eu me caso com ele morto mesmo. O vestido tá aqui guardado.

PADRE

Não é ele, mocinha. É ela.

VIÚVA

É Etevaldo! Benza ele, benza.

PADRE

Nunca! (Moreno, 2004a, p. 101-102).

No diálogo entre o padre e a viúva, é possível perceber a negação do sagrado frente ao profano, especialmente na maneira como o padre reage à menção de Etevaldo. Para o padre, o corpo transexual é simbolicamente profano, representando a transgressão dos preceitos religiosos. A recusa do padre em abençoar Etevaldo, mesmo após a morte, ilustra a extensão de sua condenação. Quando o padre diz “Nunca!” em resposta ao pedido de Maria para benzer Etevaldo, ele reafirma a separação intransponível entre o sagrado (representado pela bênção e pelo ato religioso) e o profano (o corpo de Etevaldo, visto como impuro e condenado). Isso se dá, devido as relações de poder estabelecidas, que tornam a figura do padre uma autoridade, que permite estabelecer julgamentos e veredictos sobre o que é aceitável ou não dentro do contexto religioso.

No que se refere a Etevaldo, compreendemos que a pessoa transexual, como as demais, é atravessada pelo dispositivo da sexualidade que interdita seu corpo, fundamentado em diversos discursos patológicos ou religiosos, que o rotulam como um corpo inadequado, fora do padrão. Esconder seu verdadeiro sexo, assim como ir de encontro a um padrão de gênero construído historicamente, são elementos que mostram o controle do dispositivo da sexualidade sobre o corpo transexual que acaba interditando a experiência com a subjetividade de muitos desses sujeitos, assim como fez o personagem Etevaldo em *Agreste*. Tal dispositivo, segundo Foucault (2010), usa estratégias de disciplinarização, de modo a levar esses indivíduos a se ajustarem às normas estabelecidas pelas instituições, buscando torná-los úteis e dóceis. Ou seja, um corpo dócil, é um corpo que deixa ser dominado e influenciado pelas estruturas de poder.

Outra estratégia de silenciamento dos sujeitos transexuais pelas instâncias sociais pode ser evidenciada em:

PADRE

Etevaldo. Eles sabem que eu sei que ele é mulé. Pelo menos se tivesse me chamado antes, nós teríamos feito de outro jeito. Ninguém tomaria conhecimento, minha filha. Já enterrei gente que nem você e ela... Etevaldo. Gente que morreu fazendo menos barulho. (Moreno, 2004a, p. 102).

Neste recorte, podemos perceber no discurso de ordem religiosa mais uma forma de disciplinamento dos corpos destoantes. Na fala do padre que assevera que se o sexo biológico de Etevaldo não houvesse sido revelado a público, ele seria sepultado dentro das diretrizes cristãs, o que mostra mais um mecanismo de controle e ocultação desses corpos designado pelo poder, que ocorria até mesmo quando estes estavam mortos na tentativa de eliminá-los da realidade social pois, quanto mais sujeitos como este fossem expostos, menos o poder conseguiria controlá-los. Nessa passagem da peça ressoa um discurso bastante comum historicamente no interior de muitas instituições, como as forças armadas², a igreja, que consiste em desencorajar que pessoas LGBTQIA+ revelem publicamente sua orientação sexual sob pena de serem banidas dessas instituições. É aconselhado que pessoas dessa comunidade vivam sua sexualidade de forma oculta, sem exposição pública. Ainda que, muitas vezes, estes traços da sexualidade estejam evidentes, não afirmá-los é um modo de invisibilizar as manifestações da sexualidade tidas como desviantes.

2. Até 2010 vigorou uma antiga política de restrição das forças armadas americanas, denominada “não pergunte, não conte”, que proibia homossexuais de declararem sua orientação sexual enquanto servissem às forças armadas. A lei foi revogada pelo presidente Barack Obama. (Domingos, 2020b).

A rejeição ao transexual torna-se evidente no texto de *Agreste*, o que reforça que um dispositivo é perpassado pelas relações de saber-poder que nele se instauram. Podemos, então, considerar que esta realidade sócio-histórica levou Etevaldo, ainda que morto, a ser tratado com uma pessoa que não merecia sequer um sepultamento digno de gente. Conforme evidenciado na fala do delegado:

DELEGADO

A senhora deve de saber que amanhã findando o enterro, a senhora vai presa. Isso quer dizer depois que a senhora arranjar um lugar para enterrar seu macho.

Ele mandou dizer que nas terra dele não se enterra.

Vocês são que nem as quenga, as rapariga, as catráias, as sapuringa, que são tudo enterrada longe, no eito, nas brenha esquecida. Nas terra dele só esterco bom. E vocês fedem a adubo estragado (Moreno, 2004a, p. 103).

Conforme observamos na sequência enunciativa acima, colocando esses indivíduos sempre em um lugar de inferiorização. É possível perceber o sentido de insignificância que recai sobre a existência dos corpos desses sujeitos. Na fala do delegado, eles não têm valor algum, são comparados com os piores tipos à luz da sociedade daquela época, até mesmo a “adubo estragado”.

No fragmento em questão, temos agressões de Cunhos verbais e morais sobre o sujeito trans, práticas que circulam e são comumente encontradas e motivadas pelos discursos odiosos, que consistem na promoção ou estímulo ao ódio, discriminação ou hostilidade direcionados a um indivíduo devido ao preconceito baseado em uma de suas características (como sua orientação sexual ou identidade de gênero). Conforme aponta o *Dossiê: assassinatos e violências contra Travestis e transexuais brasileiras* (Benevides, 2023), o Brasil continua sendo líder na prática do desrespeito e violência com pessoas transexuais, sendo conside-

rado também na publicação do Dossiê em 2024, o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ nos últimos 15 anos.

Esse discurso excludente é resultado da relação saber-poder que busca a todo momento a dominação e controle dos sujeitos e de seus corpos nos espaços sociais. Imersos nessa espécie de mecanismo, entre saber e poder, os indivíduos destoantes do padrão social são excluídos e postos à margem da sociedade, conforme percebido na passagem do texto na peça:

CONTADOR(A)

Foi só delegado sair latindo pela caatinga, e os gritos voltaram. Um grupo velou a madrugada inteira com impropérios, xingamentos, escárnios, maldições, pragas. Criaram um ódio.

Desenterraram a pior parte deles.

Desenterraram as piores palavras da língua. Nem bem a madrugada se punha, trancaram portas e janelas da casa delas. Envergonhavam-se delas. Queriam apagá-las de suas memórias. Cercaram a casa. Enterravam-nas vivas. Não se sabe quem foi, quantos eram.

Nem quem acendeu o primeiro fósforo. Começaram a incendiar o casebre (Moreno, 2004a, p. 103).

O desfecho da obra resulta no transfeminicídio, por mais que Etevaldo já estivesse morto conforme evidenciado acima, é ateado fogo sobre sua casa, onde estava o corpo do defunto e o de sua companheira Maria. A fúria da comunidade ao incendiar a casa retoma, na dispersão de uma exterioridade constitutiva do discurso (Foucault, 2008), a fúria divina, representada pelo fogo que arrasou as cidades de Sodoma e Gomorra e, em última análise, o destino bíblico reservado àqueles que vivem e morrem em “pecado escuro” (Moreno, 2004b, p. 102): o inferno apocalíptico. Da mesma forma que a Igreja Católica, que condenava os “sodomitas” às chamas da Santa Inquisição, a comunidade também agiu antecipando o infortúnio que acredita aguardá-los após a morte.

O ato de desfazer-se dessas pessoas é uma prática comum, conforme dados antes mencionados, motivada pelo discurso odioso, que também já elencamos, resultado de uma vontade de verdade, própria dessa prática discursiva, que atua silenciando e limando desses corpos a possibilidade de existirem social e humanamente. Vontade de verdade que se materializa em negação do outro, violência e morte e que se traduz numa expressão do próprio dispositivo sobre as formas de existência não normativas no campo da sexualidade. Pensar no discurso enquanto prática nos mostra “como as proibições, as exclusões, os limites, as valorizações, as liberdades, as transgressões da sexualidade, todas as suas manifestações, verbais ou não, estão ligadas a uma prática discursiva determinada” (Foucault, 2008, p. 216), que leva às ações concretas dos sujeitos.

Outro dado relevante sobre a prática do discurso de ódio trazido pelo Dossiê (2023, p.39) dá conta que os crimes em questão, no caso o transfeminicídio, “Geralmente, ocorrem contra pessoas trans empobrecidas que têm pouco acesso às tecnologias de gênero, à saúde, à educação e/ou as políticas públicas, sejam os direitos básicos comuns a toda população ou específicos alcançados pela comunidade trans”. Diante desse cenário, constatamos que o discurso de ódio propagado por figuras públicas, que em princípio, deveriam promover a segurança dos vulneráveis, como a do delegado em *Agreste* (ou de uma autoridade política fora da dramaturgia), leva à prática do crime de ódio aos sujeitos destoantes dos padrões da hétero-cis normatividade.

Considerações finais

Retornando à questão norteadora deste trabalho, a análise de *Agreste* (Malva-Rosa) revelou como o corpo transexual é constituído discursivamente através do dispositivo da sexualidade, que opera mediante relações de saber-poder para normalizar

e regular os corpos considerados desviantes. Etevaldo representa o “corpo dócil” que, embora tenha resistido às normas de gênero ao viver como homem, foi constantemente submetido aos mecanismos disciplinares que visavam adequá-lo às expectativas sociais de masculinidade. Desse modo, a aceitação social de Etevaldo dependia de sua capacidade de performar adequadamente a masculinidade esperada. Seu corpo foi docilizado através de práticas disciplinares que o tornaram “útil” para o trabalho rural e “obediente” às normas de gênero.

Por outro lado, a trajetória de Etevaldo revela tanto momentos de resistência quanto de assujeitamento ao dispositivo da sexualidade. Sua decisão de viver como homem pode ser interpretada como forma de resistência às normas que o designavam como mulher, mas também como reprodução da lógica binária do sistema sexo-gênero. O amor entre Etevaldo e Maria constitui um espaço de resistência às normatizações, mas é constantemente ameaçado pela vigilância social (dos dispositivos). Assim, os discursos religioso, médico e jurídico convergem para criminalizar e patologizar a transexualidade, demonstrando como diferentes instâncias do dispositivo atuam conjuntamente para manter a ordem heteronormativa.

Assim, a pesquisa demonstrou que os discursos sobre transexualidade materializados na peça reproduzem e, simultaneamente, questionam as normatizações vigentes: a morte de Etevaldo como efeito da violência do dispositivo, ao lado de suas possibilidades de resistência às normas heterocisnormativas. Os resultados apontam para a necessidade de investigações futuras que aprofundem a compreensão sobre como os discursos artísticos podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e a promoção de maior visibilidade e respeito às identidades trans.

Em *Agreste (Malva-Rosa)*, Moreno arremata a narrativa com a seguinte passagem “[...] O dia amanhecia e as fagulhas resis-

tiram queimando por dias. Cinzas. Silêncio. As fagulhas, em suspenso, como um eco, pairavam, sobre lavouras, varais e gerações” (2004, p. 103). Essa metáfora discursiva nos faz refletir sobre a realidade das vidas que são eliminadas repetidamente pela violência e intolerância. As fagulhas em suspenso, como um eco, representam a memória das vidas perdidas, que continuam a pairar sobre a sociedade como um lembrete das consequências da intolerância e do ódio para que não caiam no esquecimento.

Isso posto, entendemos que discutir acerca da sexualidade por meio do texto dramatúrgico atualmente adquire grande relevância, já que reflexões desse tipo podem contribuir para se repensar os discursos patriarcais que ainda fundamentam relações de poder e a forma como as subjetividades do nosso tempo se manifestam presas a sentidos de outras formações históricas. Com isso, ansiamos que as reflexões aqui estabelecidas possam colaborar significativamente para os estudos acerca do corpo e suas múltiplas possibilidades de existência numa perspectiva do campo da linguagem, além de almejarmos que sirvam para contribuir nas pesquisas acerca das relações entre saber e poder e práticas de constituição dos sujeitos à luz dos estudos discursivos foucaultianos.

Referências

AZEVEDO, M. P. *et al.* O corpo trans em galeria: reflexões sobre o dispositivo da transexualidade. *Heterotópica*, v.2, n.2, 2020.

AZEVEDO, S. D. R. *Formação discursiva e discurso em Michel Foucault*. Filogênese. Marília: UNESP, v. 6, n. 2, 2013.

BENEVIDES, B. G. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022* / Bruna G. B. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BESSAS, A. *Amor, apaga a luz: fazer sexo só no escuro limita as possibilidades de prazer*. O tempo, 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/amor-apaga-a-luz-fazer-sexoso-no-escuro-limita-as-possibilidades-de-prazer-1.2734066>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.

DOMINGOS, J. *Discurso, poder e subjetivação: uma discussão foucaultiana*. 4. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020a.

DOMINGOS, J. *Do armário ao altar: a constituição do sujeito homoafetivo no discurso midiático*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020b.

FISCHER, R. M. B. “Foucault e o desejável conhecimento do sujeito”. In: *Trabalhar com Foucault: uma arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade do saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980*. Tradução: Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 251-263.

FOUCAULT, M. Uma entrevista de Michel Foucault por Stephen Riggins. In: *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 192-206.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

LOPES, M. M.; DE CASTRO, R. P. Discurso de ódio homofóbico nas redes sociais: uma análise a partir das falas públicas da família Bolsonaro. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 17, p. 118-139, 2022.

MILANEZ, N.; AMARAL, R.; MOURA, I. *Transexualidades: o que pode o corpo?* João Pessoa, PB: Marca de Fantasia, 2019.

MILANEZ, N. Corpo cheiroso, corpo gostoso: unidades corporais do sujeito no discurso. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v.31, n.2, p. 215-222, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.6684>>. Acesso em: 28 agos. 2023.

MORENO, N. Agreste (Malva-Rosa). In: *Sala Preta*, v. 4, p. 97-104, 2004a.

MORENO, N. Agreste: uma nostalgia das origens. In: *Sala Preta*, v. 4, p. 93-96, 2004b.

PATRO, R. *Malva-Rosa*. Jardineiro.net. 2020. Disponível em: <https://www.jardineironet/plantas/malva-rosa-alcea-rosea.html>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 2, 1994.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>

E-mail: domingosuepb@gmail.com.

Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

E-mail: linduartepr@gmail.com

Antônio Eudênis de Lima Soares

Graduando em Filosofia (Bacharelado) pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica/CE).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2436-0764>.

E-mail: 2023010435@unicatolicaquixada.edu.br.

Antônio Batista Fernandes

Doutor e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Editor da Revista Dialogando: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Teologia. Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús / Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Docente do Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica de Quixadá). Desenvolve pesquisas nas áreas de Filosofia Política

ca, Republicanismo, Ética e Educação, com ênfase no pensamento de Hannah Arendt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3754>

E-mail: antoniofernandes@unicatolicaquixada.edu.br.

Cananda Maria Lima Souza

Graduada do curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1062-9839>

E-mail: canandasouza90@gmail.com

Cristina Miyuki Hashizume

Professora associada da Universidade Estadual da Paraíba, onde atua no curso de Psicologia e nos programas de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde (PPGPS) e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), orientando trabalhos de TCC, IC, Mestrado, Doutorado. Pós-doutoranda no PPGESIA (UNIFESP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9772-2672>.

E-mail: cristina.mhashizume@servidor.uepb.edu.br

Danielly Vieira Inô

Professora Doutora do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português) da Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA/UEPB) e membro do Grupo de Estudos em História da Cultura Escrita (GEHCE/UFAL) e do Grupo de Pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3492-4522>.

E-mail: daniellyino@servidor.uepb.edu.br.

Edmilson Luiz Rafael

Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP), professor titular de língua portuguesa e linguística da Unidade Acadêmica de Letras e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>.

E-mail: eluizrafael@gmail.com.

Élida Karla Alves de Brito

Mestra em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutoranda em Ensino pela mesma instituição. Docente de Filosofia da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1797-2792>.

E-mail: elida.brito17@hotmail.com

Francisco Vieira da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>.

E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

Guilherme Arruda do Egito

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4052-3626>.

E-mail: guilhermeegito@gmail.com.

Josepha Paloma Neves Fernandes

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus VI), Pós-Graduada em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia pela Faculdade Focus.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1517-0189>.

E-mail: josephapaloma@gmail.com.

Osilene Cruz

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Professora Adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - para os cursos de graduação e pós-graduação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6566-8966>

Email: osilene@ines.gov.br

Reginaldo Gurgel Moreira

Professor da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na área da Filosofia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) campus Coari. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE), vinculado à linha de pesquisa Estudos Críticos da Linguagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8869-3873>

E-mail: reginaldomoreira@unicatolicaquixada.edu.br

Renato Araújo

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Professor da Educação Básica da Paraíba. Membro do Grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8436-3375>

E-mail: renatoozem@gmail.com

Sueli Salles Fidalgo

Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, onde atua na Licenciatura em Letras (Português-Inglês), no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (PPGESIA) e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), orientando trabalhos de TCC, IC, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>.

E-mail: ssfidalgo@unifesp.br.

Viviane da Silva Pinheiro

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (UFF). Mestre em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense sob a orientação da Dra. Osilene Cruz. Componho atualmente a equipe do Centro de Apoio ao Discente como psicopedagoga na Fiocruz.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8177-1867>

Email: vivianesp@id.uff.br

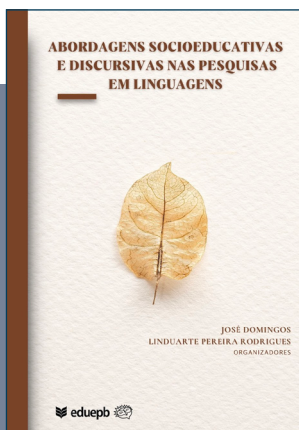
Viviane Lione

Professora da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora na área do autismo e mãe do Davi, autista nível 2 de suporte. Também atua na área do Ensino, sendo professora do Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão e da Pós-graduação (doutorado) em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenadora do Grupo de Estudos em Trans-torno do Espectro do Autismo – UFRJ e integrante do NEPA - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Autismo.

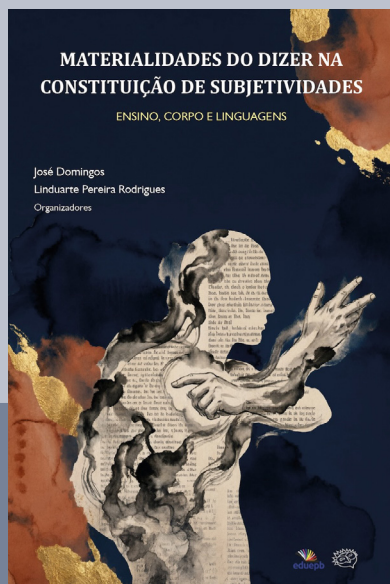
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4225-698X>

Email: vivianelione@gmail.com

Leia outras publicações do TEOSSENO



<https://www.marcadefantasia.com/livros/livros.html#linguagemediscurso>



Os oito capítulos que compõem este volume testemunham a vitalidade de um campo investigativo que não cessa de se renovar pela incorporação de novos objetos, pelo cruzamento de perspectivas teóricas dos estudos da linguagem e pelo comprometimento com perguntas que emergem de contextos sociais concretos. Da sala de aula ao serviço de saúde, do imaginário nordestino ao corpo trans na literatura, há um fio que percorre todos esses trabalhos: a convicção de que a linguagem importa, e que compreendê-la é, em alguma medida, participar das condições em que os sujeitos vivem, ensinam e resistem.