

Luciano Mendes Saraiva
Wilder F. Santana
(Orgs.)

CADERNO DIALÓGICO: Saberes interdisciplinares

Vol. ②



Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO: **Saberes interdisciplinares**

Vol. 2

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciano Mendes Saraiva; Wilder Kleber Fernandes de Santana [Orgs.]

CADERNO DIALÓGICO: Saberes interdisciplinares. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 320p. 16 x 23 cm.

ISBN: ISBN: 978-65-265-2781-8 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e a todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

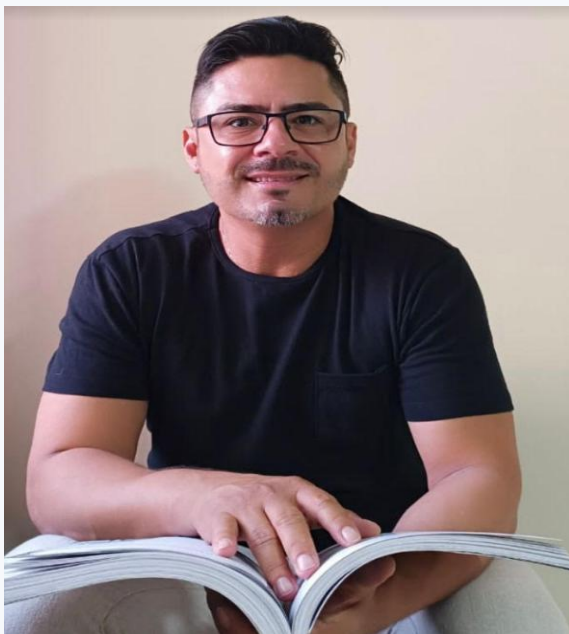
Agradecemos, respeitosamente, a cada um(a) pela partilha, pela permanência e pela Confiança em nosso Trabalho.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americana. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da Ufac. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.
E-mail: wildersantana92@gmail.com

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



AMONY DA FLORA BONIFÁCIO SAULOSSE

Doutor em Letras e Linguística pela PPGLL-FL-UFG. Mestre em educação/ensino de português pela universidade pedagógica de Moçambique. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Leitura e Escrita em Línguas Estrangeiras. Professor da Universidade Rovuma – Moçambique.



ANDRIO ALVES GATINHO

Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica - PPEB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Pesquisador de Políticas Educacionais, Curriculares e de Ações Afirmativas. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades - LEPED.



CLAUDIO LUIZ DA SILVA OLIVEIRA

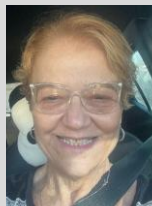
Professor da Universidade Federal do Acre vinculado ao Centro de Educação e Letras – Campus Floresta. Graduado em Letras – Português/Espanhol. Mestre em Letras e Doutor em Estudos da Tradução. Especialista em Metodologia do ensino de inglês e espanhol e Tecnologias de informação e comunicação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.



CLAUDIO PRIMO DELANOY

Professor adjunto na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Líder do grupo de pesquisa Discursos em Diálogo (certificado pelo CNPq). Doutor em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Tem pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



DARCILIA MARINDIR PINTO SIMÕES

Professora Titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ- DEPTO LIPO - (Aposentada). Membro das Associações: Inter. de Linguística do Português - AILP; Assoc. de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL; Fed. latinoamericana de Semiótica - FELS. Prof colaboradora no POSLLI - - Câmpus Cora Coralina. Pós-doutorado em Linguística (UFC, 2009) Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994).



DANIEL NOVAES GOMES PEREIRA

Doutor em Educação. Atualmente é Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - (USF), Líder do Grupo de Pesquisa e Coletivo de Estudos em Autismo, Educação e Techn(é)ologias - (ARAUETÉ) e Editor chefe da Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-histórico-cultural e da Atividade (A3).



DOMINGOS NETO JOÃO JOAQUIM

Docente na Universidade Católica de Moçambique. Doutorando em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Mestrado em Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-Graduado em Ensino a Distância e E-Learning pela Universidade Católica Portuguesa.



LUCIANO MENDES SARAIVA

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ. Mestre em Letras: linguagens e identidades pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas e Editor Chefe da Revista GEADEL. Professor Adjunto IV do Centro de Educação, Letras e Artes - CELA, da Universidade Federal do Acre- UFAC.

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



MARIA ISABEL BORGES

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná.



PATRÍCIA LORENA QUITÉRIO

Professora associada pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela UERJ. Psicóloga e Pedagoga. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS-UERJ).



ROBSON FIGUEIREDO BRITO

Doutor em Linguística, Professor Adjunto II do Departamento de Filosofia da PUC Minas, pesquisador do NELLF PPG Letras. Psicólogo Clínico, Pós-Doutor em Ensino. Atualmente é Coordenador de extensão no curso de Filosofia.



VALCI VIEIRA DOS SANTOS

Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/Mestrado da UNEB. Pós-Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas-PPGLEV da UFRJ (2024) e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL da UFES (2021). Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada pela UFF (2013).

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



VALTENIR SOARES DE ABREU

Diretor de Assuntos Acadêmicos da UFRR, professor do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) e professor substituto do Curso de Pedagogia da UFRR. Doutor em Linguística Aplicada. Mestre em Letras (UFRR, 2016), Licenciado em Pedagogia (UERR, 2007) e Licenciado em Letras (FAVENI, 2024).



WILLIANICE SOARES MAIA

Professora das línguas: Portuguesa, Espanhola e Libras no Instituto Federal de Alagoas (IFAL-AL). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora *Honoris Causa* em Educação. Mestre em educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.



WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA

Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais.

APRESENTAÇÃO **A PALAVRA EM MEIO AOS FENÔMENOS** **TECNOLÓGICOS**

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

O **Volume 2** do Caderno Dialógico reafirma e aprofunda o compromisso deste projeto editorial com a produção e a socialização de conhecimentos críticos no campo da educação, consolidando-se como um espaço de interlocução entre diferentes áreas, instituições e sujeitos envolvidos com o ensino, a pesquisa e a extensão. Organizado pelos professores Dr. Luciano Mendes Saraiva e Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana, este volume dá continuidade a uma proposta que se ancora no diálogo como princípio epistemológico, metodológico e político, valorizando a diversidade de perspectivas e a pluralidade de experiências formativas.

Inserido em um contexto histórico marcado pela intensificação dos processos de digitalização da vida social, pela expansão das tecnologias da informação e comunicação e pelo avanço da inteligência artificial nos mais diversos campos, este volume reúne uma coletânea de textos que se dedicam a problematizar os impactos, desafios e possibilidades da tecnologia e da era digital no campo educacional. Trata-se de um conjunto de estudos que ultrapassa abordagens instrumentais, propondo reflexões críticas sobre linguagem, ensino, formação docente, inclusão, políticas educacionais, práticas pedagógicas e produção de sentidos em contextos mediados por tecnologias.

Os capítulos que compõem esta obra dialogam com diferentes níveis e modalidades de ensino — da alfabetização ao ensino superior — e abordam temas contemporâneos de grande relevância, como o uso do audiovisual como estratégia formativa, as metodologias de ensino mediadas por tecnologias digitais, os gêneros textuais em ambientes escolares, as redes sociais como espaços de interação e aprendizagem, os aplicativos educacionais, os multiletramentos, a educação antirracista, o desenho universal para a aprendizagem e os desafios da

autoria em tempos de inteligência artificial. Esses estudos evidenciam que a tecnologia, longe de ser neutra, participa ativamente da constituição das práticas educativas e das relações sociais que se estabelecem no interior e fora da escola.

Ao mesmo tempo, o volume articula as discussões tecnológicas a questões estruturais da educação brasileira, como a formação inicial e continuada de professores, a residência pedagógica, as condições de trabalho docente, a carreira e a remuneração dos profissionais da educação, bem como as políticas públicas que incidem sobre o cotidiano escolar. Dessa forma, os textos reafirmam a necessidade de compreender a tecnologia de modo contextualizado, considerando as desigualdades sociais, econômicas, culturais e regionais que atravessam o sistema educacional.

Outro aspecto relevante desta coletânea é o seu caráter interdisciplinar. Os estudos aqui reunidos mobilizam aportes teóricos da Linguística, da Educação, da Sociologia, da Literatura, da Psicologia e das Ciências Humanas em geral, fortalecendo a compreensão de que os fenômenos educacionais contemporâneos exigem olhares múltiplos e integrados. Essa diversidade teórico-metodológica contribui para enriquecer o debate acadêmico e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica nos diferentes contextos educativos. O Caderno Dialógico – Volume 2 dirige-se a pesquisadores, docentes da educação básica e do ensino superior, estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a todos aqueles interessados em refletir criticamente sobre os desafios e as transformações da educação na era digital. Mais do que apresentar soluções prontas, a obra propõe questionamentos, provocações e caminhos possíveis, reafirmando o diálogo como elemento central na construção do conhecimento e na transformação das práticas educativas.

Assim, este volume se configura como uma contribuição significativa para o campo educacional, ao articular teoria e prática, pesquisa e experiência, tecnologia e compromisso social. Que os textos aqui reunidos inspirem novas leituras, pesquisas e ações pedagógicas, fortalecendo uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de responder às demandas do tempo presente sem perder de vista a formação humana em sua dimensão ética, política e cultural.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
A PALAVRA EM MEIO AOS FENÔMENOS TECNOLÓGICOS.....	6
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	6
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	6
 ENTRE O MÉRITO E O SILÊNCIO: RACIONALIDADE NEOLIBERAL E	
APAGAMENTO DE GÊNERO NO LIVRO FACE TO FACE	16
Saide Feitosa da Silva (UFAC)	16
Luciano Mendes Saraiva (UFAC)	16
 UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO: O AUDIOVISUAL COMO	
ESTRATÉGIA FORMATIVA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	36
Rodrigo de Souza Pain (CPDA-UFRRJ)	36
 METODOLOGIAS NO ENSINO DE ESPANHOL NO FUNDAMENTAL II:	
ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE.....	50
Marie Rocha Gomes (UFAC)	50
Maria Alberlani Moraes de Brito (UFAC)	50
 DIÁLOGOS DE UM GRUPO DE PESQUISA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	
E EFEITOS DE SENTIDOS NA INTERFACE “CIÊNCIA, LINGUAGEM E	
ENSINO”	62
Alberto Lopo Montalvão Neto (UFTM).....	62
Éber José dos Santos (Fatec Cruzeiro).....	62
Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (UFV).....	62
 O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL	
NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO	80
Alex Caldas Simões (IFES).....	80
Kaio Rangel da Silva Dias (SEDU - ES).....	80

PROGRAMA PROJECT CORE APLICADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL..... 93

Raquel Delgado Ramos (Instituto Ahimsa)..... 93

Shirley Rodrigues Maia (Instituto Ahimsa) 93

COMO OS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL INTERAGEM COM OS CONTEÚDOS NAS REDES SOCIAIS?.....105

Damara Moreira de Carvalho (UERJ).....105

Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ).....105

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves (UERJ).....105

A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA BÁRBARA DO PARÁ: IMPLICAÇÕES DO FUNDEB E DO PSPN 118

Bruna Safira Araújo Costa (UFPA-Belém)..... 118

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL NO TEXTO ‘EL MOTÍN’ EM LOS RÍOS PROFUNDOS DE ARGUEDAS.....132

Chirley Ruth Caro Valencia (SEE/AC)132

Janeth Soares de Lima (SEE/AC).....132

AUTORIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 144

Darlean de Sá Ramos (SEDUC) 144

Najara Conceição de Oliveira Vieira (SEDUC)..... 144

A COESÃO EM TEXTO DISSERTATIVO DE VESTIBULANDO INDÍGENA 153

Anelí Divina Funghetto (UNIOESTE).....153

O USO DA REDE SOCIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA167

Lorrane Alves de Sousa (UFPI)167

Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI)167

APLICATIVOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....182

Bruno Eduardo Oliveira de Araújo (UFPA).....	182
Marcelo Marques de Araújo (UFPA)	182
André Assunção dos Santos (UFPA)	182
Renato Sousa da Silva (UFOPA)	182

ESTRATÉGIAS LÚDICAS E RECURSOS ADAPTADOS PARA AUXILIAR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ATÍPICAS..... 202

Vera Lúcia de Sousa Gomes (PMC).....	202
Ludmylla Dornelas de Oliveira (PMC).....	202
Jerlane Carla Chacon Santos (PMC)	202

OS MULTILETRAMENTOS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 215

Maria Leuziedna Dantas Alves (IFPB).....	215
Jane Sinara Clementino de Andrade (UFCG)	215

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFAC – CAMPUS FLORESTA 223

Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC).....	223
--	-----

DIA INTERNACIONAL DA LÍNGUA MATERNA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM ALUNOS DA MODALIDADE DO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE..... 233

Amony da Flora Bonifácio Saulosse (UniRovuma –Moçambique).....	233
--	-----

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO 248

Sandra Pottmeier (SED-SC / UDESC)	248
Lais Donida (UFSC).....	248

**UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO
DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS..... 262**

Cícero Gabriel dos Santos (UFPB) 262

**DESAFIOS E APRENDIZADOS: UMA JORNADA NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA..... 278**

Cláudio Pereira Maciel Junior (UFAL)..... 278

Húudson Kléber Palmeira Canuto (IFAL) 278

Willianice Soares Maia (UFAL)..... 278

**PERCURSOS DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO BRASIL E NO
ESPÍRITO SANTO: O QUE NOS APONTAM AS PESQUISAS..... 292**

Patrícia Pereira Nascimento (UFES) 292

Cleonara Maria Schwartz (UFES)..... 292

ENTRE O MÉRITO E O SILÊNCIO: RACIONALIDADE NEOLIBERAL E APAGAMENTO DE GÊNERO NO LIVRO *FACE TO FACE*

Saide Feitosa da Silva (UFAC)¹

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)²

Introdução

O livro didático ocupa um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se não somente como um instrumento pedagógico, mas também como um dispositivo ideológico de ampla circulação social. Estudos no campo da educação crítica têm evidenciado que esses materiais não são neutros, e sim atravessados por visões de mundo que refletem relações de poder historicamente constituídas (Apple, 1995; Fairclough, 2003). Assim, o livro didático participa ativamente da produção de sentidos e da formação identitária dos sujeitos, legitimando algumas formas de existência ao passo que subalterniza outras.

Apple (1995) argumenta que recursos curriculares funcionam como difusor de “conhecimento oficial”, selecionando e organizando saberes de acordo com interesses sociais dominantes. Tal processo implica necessariamente na hierarquização de vozes e perspectivas, de modo que determinadas experiências sociais são apresentadas como universais, enquanto outras são obliteradas (Fairclough, 2003).

A circulação de ideologias por meio de textos socialmente legitimados não se restringe ao campo educacional, isto porque diferentes esferas da atividade humana organizam-se em torno de discursos relativamente estabilizados que funcionam como veículos de ideologias formais, como textos religiosos, econômicos e midiáticos, só para citar alguns dos mais hegemônicos.

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (UFAC). Contato: saide.silva@ufac.br.

² Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Letras Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre. Contato: luciano.saraiva@ufac.br

No contexto atual, merece destaque o discurso político veiculado por plataformas digitais e redes sociais, que têm se consolidado como espaços privilegiados de disseminação de ideologias simplificadas, desinformação e narrativas falsas, frequentemente mobilizadas para produzir adesões afetivas e polarização. Tais discursos, ao circularem massivamente, contribuem para a legitimação de projetos autoritários e para a eleição de representantes inescrupulosos e extremistas.

À luz do pensamento do círculo de Bakhtin, Volóchinov (2018) defende que tais discursos podem ser compreendidos como materialização da ideologia formal, em outras palavras, são sistemas relativamente estáveis de ideias que se difundem por meio de gêneros discursivos. Esses doutrinamentos dialogam continuamente com a ideologia do cotidiano, na qual os sentidos são produzidos, negociados e naturalizados nas interações ordinárias da vida social.

No que concerne ao âmbito pedagógico, a educação configura-se como uma ideologia formal que se materializa, de modo privilegiado, nos livros didáticos. Estes funcionam como um dos principais meios de circulação da ideologia educacional, organizando saberes e regulando modos de ser, agir e se posicionar em sociedade. No ensino de línguas, essa função adquire espaço de relevo, uma vez que a língua não é apenas um objeto de ensino, mas um espaço de constituição de identidades e de (re)produção de subjetividades (Pennycook, 2001).

É nesse contexto que o presente artigo se insere, tomando como objeto de investigação a coleção *Face to Face*, amplamente utilizada no ensino de língua inglesa. Parte-se do pressuposto de que o discurso didático nela presente funciona como um espaço privilegiado de circulação de ideologias heteronormativas, entendidas como regimes discursivos que naturalizam a masculinidade heterossexual como norma social e organizam as relações de gênero de modo binário e hierarquizado (Butler, 1990).

Para fins analíticos, essa dinâmica é compreendida a partir da oposição entre duas categorias centrais: masculinidade normativa e feminilidade subalternizada. Esta refere-se à construção recorrente do masculino como eixo simbólico do discurso, associado ao protagonismo, à racionalidade e à autonomia, frequentemente

apresentado como universal e idealizado. Aquela, em contraste, diz respeito às formas pelas quais o feminino é representado de modo apagado ou domesticado, associado à dependência, à esfera privada e a papéis sociais restritivos, posições problematizadas neste estudo.

Embora o material analisado também veicule valores associados ao neoliberalismo, como meritocracia, individualismo e performatividade, tais valores são entendidos neste artigo como expressões de uma lógica que atua em articulação com a ideologia heteronormativa. Sustentamos que o ideal neoliberal do sujeito “bem-sucedido” tende a reforçar a masculinidade normativa como modelo implícito de sucesso, uma vez que esse ideal é frequentemente associado a atributos socialmente masculinizados.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar de que modo o discurso didático da coleção *Face to Face* constrói e naturaliza representações de gênero alinhadas à ideologia heteronormativa, evidenciando os mecanismos discursivos que “privilegiam” o masculino e “marginalizam” o feminino. Ao fazê-lo, buscamos contribuir para as discussões sobre o papel ideológico dos livros didáticos no ensino de línguas, compreendendo esse espaço como um campo de disputas simbólicas que incide diretamente sobre a formação identitária dos aprendizes. A seguir apresentamos o arcabouço conceitual que norteia esse estudo, centrado principalmente na Análise Dialógica do Discurso.

Vozes Dissonantes: Fundamentos da Análise Dialógica do Discurso e Gênero

Antes de nos dedicarmos à descrição dos insumos da coleção *Face to Face*, apresentamos algumas considerações acerca da Análise Dialógica do Discurso (ADD), episteme que orienta o desenvolvimento deste estudo. Sob essa perspectiva, o livro didático é compreendido como um documento constituído por uma multiplicidade de gêneros discursivos, os quais se constituem como linguagem viva e se concretizam na comunicação dialógica por meio de anunciações historicamente situadas.

De acordo com Brait (2012, p. 84), a ADD “[i]nstaure-se a partir da maneira como as obras escritas por Bakhtin e pelos demais

membros do Círculo foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas, particularmente no Brasil”. A autora ainda destaca que a ADD tem uma concepção de linguagem histórico-social-cultural, pois considera que linguagem, história e sujeito estão em intrínseca correlação (Brait, 2012).

Com efeito, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) investiga a articulação do discurso com dimensões temporais pretéritas e prospectivas, bem como os modos pelos quais ele se atualiza em situações concretas de interação, considerando os contextos de produção e as intenções enunciativas dos sujeitos.

É válido destacar que o discurso, ao se apropriar de sua força criadora e produtiva, mobiliza-se para disseminar ideologias que atendem certos interesses. Nessa perspectiva, ele engajar instrumentos de controle, por meio da circulação de estereótipos que inferiorizam identidades, sejam de ordem racial, religiosa, etária, capacitista, de gênero etc. Tais processos se constituem nas relações dialógicas, mediadas pela palavra, espaço privilegiado de disputa de sentidos. Para Volóchinov,

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, na comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (Volóchinov, 2018 [1929], p. 106).

Na acepção do filósofo russo, a palavra constitui um veículo privilegiado da ideologia. Dessa forma, a coleção *Face to Face* concentra, em suas unidades de ensino, significativas marcas ideológicas ao incorporar gêneros discursivos que refletem lutas sociais e relações de classe. Ao abordar temáticas como gênero, racismo e diversidade cultural, tais enquadramentos tendem a produzir representações parciais, contribuindo para a manutenção de desigualdades simbólicas e para a exclusão de múltiplas formas de subjetividade.

Volóchinov (2018 [1929]) compreende a palavra como um “indicador” das transformações sociais, defendendo que a ideologia deve ser analisada em sua materialidade. Para o autor, “tudo que é ideológico possui uma significação” e se constitui como signo, de

modo que onde não há signo, tampouco há ideologia (Volóchinov, 2018 [1929], p. 91). Assim, a análise dos enunciados do livro didático torna-se fundamental para evidenciar a constituição de discursos hegemônicos que, ao mobilizarem crenças naturalizadas sobre uma suposta superioridade masculina.

Ainda que questionado por estudiosos, o conceito de heteronormatividade refere-se à suposição de que a heterossexualidade constitui a orientação sexual legítima ou natural, a partir da qual se organizam expectativas sociais sobre desejo, afetividade e comportamento. Nesses termos, a heteronormatividade sustenta o alinhamento normativo entre sexo atribuído ao nascimento, identidade de gênero e práticas sexuais, operando como princípio regulador das relações sociais.

Segundo Judith Butler (1990), a heteronormatividade pode ser compreendida como um sistema discursivo e cultural que naturaliza a heterossexualidade como norma legítima, sustentando um binarismo rígido entre “homem” e “mulher”, fundamentado na coerência presumida entre sexo, gênero e desejo. Tal lógica contribui para a manutenção da ordem patriarcal e das relações de dominação, na medida em que o próprio “sexo” biológico é concebido como uma construção cultural, e não como uma base neutra ou pré-discursiva do gênero.

Butler (2017) assinala que, se os gêneros constituem os significados culturais atribuídos ao corpo sexuado, não se pode afirmar que decorram diretamente do sexo de maneira necessária ou natural. Levado a seu limite lógico, o binômio sexo/gênero aponta para uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos (p. 15).

Como professores de línguas, reconhecemos que o livro didático constitui um suporte teórico e prático para o aluno, além de um instrumento de apoio ao professor, na medida em que organiza e sistematiza os conteúdos. Contudo, entendemos também que esse material pode configurar-se como um veículo de propagação de ideologias que, em determinadas circunstâncias, desrespeitam ou silenciam corpos e vozes de sujeitos socialmente atuantes. Nesse sentido, corroboramos Moita Lopes ao apontar que:

[...] os ideais de modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição de sujeito social como homogêneo, trazendo à tona atravessamentos identitários, construídos no discurso, como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimentos sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (Moita Lopes, 2006, p. 22-23).

Alinhados ao pesquisador carioca, recusamos a concepção de sujeitos homogêneos, sobretudo no que se refere à figura feminina, ao compreender que os indivíduos são constituídos por trajetórias e subjetividades diversas. Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de um olhar analítico atento às diferenças, capaz de tensionar concepções cristalizadas que desconsideram o papel das dimensões sociopolíticas e da linguagem na vida social. Assim, ao analisar os enunciados do livro, buscamos problematizar discursos que privilegiam o protagonismo masculino em detrimento do feminino, conforme se discutirá a seguir.

A Heteronormatividade como Ideologia do Cotidiano: Família, Trabalho e Normalização da Desigualdade de Gênero

Como aludido anteriormente, em tempos recentes, o livro didático tem sido reconhecido como um artefato discursivo complexo que extrapola sua função instrumental, materializando-se como espaço privilegiado de circulação de valores socialmente legitimados. Longe de se constituir como objeto neutro, ele articula linguagem verbal e visual de modo a refratar visões de mundo, participando ativamente da formação de subjetividades. Aliás, a educação, enquanto ideologia formal (Volóchinov, 2018), assume papel central na naturalização e estabilização de normas sociais.

Entre as ideologias que atravessam o discurso pedagógico, destaca-se a heteronormatividade, compreendida aqui não apenas como um regime de sexualidade, mas como um princípio organizador das relações sociais. Ao estruturar expectativas sobre família, trabalho, sucesso e pertencimento social, essa ideologia apresenta determinados arranjos como “desejáveis”, enquanto outras formas de existência são silenciadas. Em consonância com Butler (2003), tais

normas atuam pela repetição regulada de performances de gênero que, ao se apresentarem como evidentes, produzem a ilusão de uma ordem social estável.

No contexto brasileiro, marcado recentemente pelo fortalecimento de discursos conservadores, a heteronormatividade articula-se a valores tradicionalistas que exaltam a família nuclear heterossexual e reforçam hierarquias de gênero. O livro didático de língua estrangeira ocupa, nesse cenário, posição estratégica, quando combina o ensino de conteúdos linguísticos com representações de cenas cotidianas e trajetórias sociais supostamente universais. As imagens que compõem esses materiais, frequentemente tratadas como meramente ilustrativas, configuram-se como gêneros discursivos dotados de relativa estabilidade, capazes de (re)produzir sentidos e orientar valores sob o signo da normalidade.

À luz da perspectiva de Volóchinov (2018), toda forma de linguagem é atravessada por valores sociais e ideológicos, sendo a ideologia do cotidiano aquela que se manifesta nas práticas ordinárias da vida social, apresentando-se como neutra e desprovida de intencionalidade. Em diálogo com Butler (2003), compreendemos que tais enunciados visuais não apenas refletem, mas reiteram normas de gênero por meio da repetição de atos, corpos e posições socialmente inteligíveis, contribuindo para a manutenção de regimes de poder.

É a partir desse quadro teórico-crítico que se insere o presente artigo, cujo propósito é analisar como ideologias cotidianas de heteronormatividade se manifestam por meio das imagens do livro didático *Face2Face - Elementary*. A investigação do gênero diálogo, dada sua importância analítica, é assumida por nós como desdobramento desta pesquisa noutro momento. A seguir apresentamos as duas subseções que ensejam o fechamento de nosso estudo.

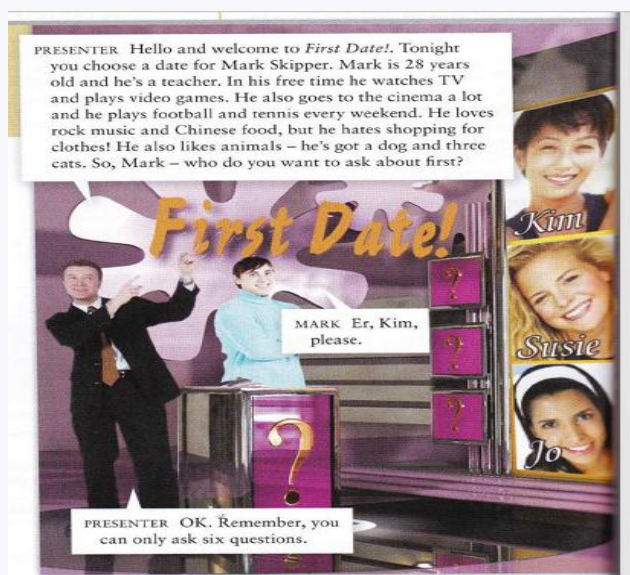
Ode à Família Tradicional: O Homem como Ideal e a Mulher como Suporte Afetivo- Reprodutivo

O conjunto de imagens analisado nesta subseção constrói uma narrativa visual coerente que “glorifica” a família heterossexual como horizonte almejável de felicidade, ao mesmo tempo em que reafirma a

masculinidade hegemônica como centro organizador da vida social. Nessas imagens, o homem aparece reiteradamente como sujeito idealizado, desejável e bem-sucedido, enquanto a mulher é posicionada como aquela que deve buscá-lo, conquistá-lo e, por meio dele, alcançar plenitude afetiva, reconhecimento social e pertencimento familiar.

Conforme Judith Butler, trata-se de um regime de inteligibilidade de gênero no qual os corpos e os desejos só se tornam socialmente legíveis quando alinhados à matriz heteronormativa, que articula sexo, gênero, desejo e parentesco em uma sequência naturalizada. As imagens, embora aparentemente banais, funcionam como dispositivos pedagógicos que ensinam não apenas *como* amar, mas *quem* deve ser amado e *com que* finalidade. Senão, vejamos:

Imagem 1 - *First Date*: o homem como prêmio simbólico



Fonte: [F2F – Elementary p. 34]

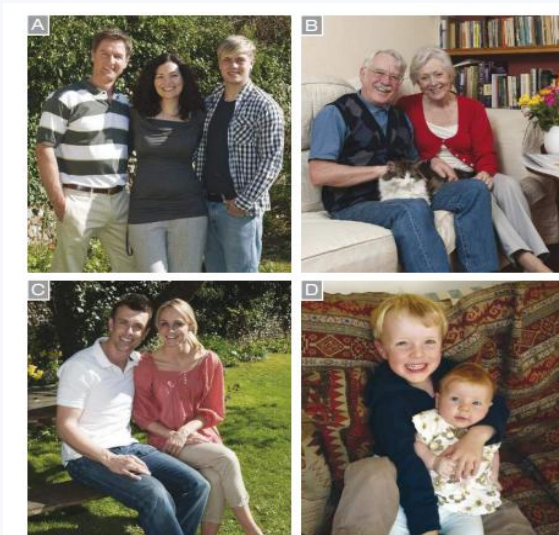
Na imagem *First Date* [primeiro encontro], o enredo é denotadamente estruturado em torno de um homem que ocupa o centro da cena e da narrativa. *Mark* é apresentado com riqueza de detalhes: idade, profissão, hobbies, gostos pessoais, hábitos culturais.

Sua identidade é construída integralmente, interessante e digna de atenção. As mulheres, por outro lado, surgem margeadas, reduzidas a retratos e nomes próprios, sem história ou agência discursiva.

No enunciado, esse desequilíbrio verbo-visual é decisivo. O homem é o sujeito da escolha; as mulheres são dispostas como itens de um “menu” simbólico. A lógica implícita é a do mercado interpessoal heteronormativo, no qual a masculinidade ocupa o lugar do valor fulcral, e a feminilidade é impelida a competir pela validação do outro. O relacionamento estável aparece, assim, como um troféu a ser alcançado pela mulher em sua performance de feminilidade.

Nos termos de Butler, essa cena exemplifica a performatividade de gênero: a repetição de atos discursivos que produzem a ilusão de que é “natural” que homens escolham suas “prendas”. No contexto brasileiro, essa lógica conversa com discursos amplamente difundidos que associam o sucesso feminino à capacidade de arrumar um “bom partido”, especialmente aquele que articula **estabilidade econômica** e **status social**, elementos centrais da masculinidade normativa.

Imagem 2 - *Traditional Family*: o destino naturalizado da conquista



Fonte: [F2F – Elementary p. 19]

A imagem da *Traditional Family* [família tradicional] atua como a promessa final do percurso iniciado em *First Date*. Aqui, o casal heterossexual, os filhos e a harmonia intergeracional aparecem como o desfecho feliz da escolha “certeira”. A mulher, agora esposa e mãe, surge plenamente integrada ao espaço doméstico e afetivo, enquanto o homem figura como o “esteio” simbólico da família.

O que está em jogo não é apenas a representação da família, mas a naturalização de um roteiro de vida. Como em uma sequência lógica: desejar o homem ideal - formar um casal heterossexual - reproduzir - garantir continuidade social. Butler argumenta que o parentesco heterossexual é um dos principais mecanismos de regulação dos corpos e dos desejos, pois define quais formas de afeto merecem reconhecimento e legitimidade.

Nesses termos, a mulher aparece como suporte reprodutivo do projeto familiar, sendo sua realização pessoal indissociável do sucesso do homem ao seu lado. No Brasil, essa ideologia se articula fortemente com discursos religiosos, midiáticos e educacionais que exaltam a família nuclear como célula moral da sociedade, frequentemente responsabilizando as mulheres por sua manutenção e “harmonia” na dinâmica da vida conjugal.

Imagem 3 - *Work Reunion*: a masculinidade produtiva como credencial afetiva



Fonte: [F2F – Elementary p. 11]

Embora situada em um ambiente profissional, a imagem da *Work Reunion* [reunião de trabalho] reforça a mesma lógica de valorização da masculinidade. Os homens aparecem em posições de maior centralidade espacial e interacional, sugerindo competência, liderança e pertencimento ao espaço público produtivo. Essa performance profissional funciona, simbolicamente, como credencial para o sucesso familiar.

Para as mulheres, a presença nesse espaço não subverte a lógica nefrágica: sua legitimidade continua atrelada à capacidade de se alinhar à masculinidade dominante, seja por meio do apoio, da admiração ou da complementaridade. O homem produtivo e sociável emerge, mais uma vez, como indivíduo desejável, apto a ser o chefe tanto na família quanto no trabalho.

Imagem 4 - *Social Gathering*: a consagração do casal heteronormativo



Fonte: [F2F – Elementary p. 26]

A cena de *Social gathering* [Encontro social], aparentemente informal, reforça a culminância do projeto heteronormativo. O casal heterossexual ocupa o centro da imagem, trocando gestos de intimidade que funcionam como sinais visuais de sucesso relacional. A

sociabilidade aqui não é neutra: ela celebra e legitima publicamente a união entre homem e mulher como forma superior de vínculo.

A mulher, novamente, aparece como aquela que se ajusta emocionalmente e corporalmente ao homem, validando sua proeminência. A felicidade feminina é representada como reflexo direto da escolha pontual do parceiro, robustecendo a ideia de que o amor heterossexual é o ápice da realização subjetiva.

Butler nos convoca compreender que a repetição incessante de cenas de felicidade heterossexual não apenas representa a norma, mas a produz, ao reiterar regimes de inteligibilidade que legitimam determinadas formas de desejo, parentesco e vida, enquanto outras são tornadas invisíveis. No contexto brasileiro, essas imagens dialogam com práticas sociais que celebram o casal heterossexual em eventos familiares, festas, espaços públicos e narrativas midiáticas, consolidando a figura do macho “imbroxável” como marido probo e moralmente íntegro.

Todavia, essa idealização da masculinidade doméstica convive com contradições evidentes nas sociabilidades cotidianas fora do espaço familiar. A dissociação entre o “homem de família” e determinadas condutas no espaço público mascara uma permissividade cultural que relativiza práticas de objetificação e desrespeito ao feminino. Expressões amplamente circulantes no discurso social, como “pintou um clima”, operam nesse contexto como formas de banalização simbólica de situações assimétricas de poder, inclusive quando envolvem adolescentes.

Aliás, a naturalização da família tradicional e da masculinidade hegemônica, tal como construída nas imagens analisadas, não se limita à organização dos afetos e do parentesco, mas projeta seus efeitos para além do espaço doméstico, incidindo diretamente sobre a inserção social e econômica das mulheres. Se, no âmbito privado, a mulher é posicionada como suporte afetivo do projeto familiar, no espaço público-profissional essa mesma lógica se desdobra em formas sutis de hierarquização de gênero. Tema contemplado a seguir.

Mundo do Trabalho: Subemprego e Apagamento da Agência Feminina

As imagens que compõem esta subseção deslocam a lógica heteronormativa do espaço doméstico para o mundo do trabalho, indicando que as ideologias do cotidiano operam de forma transversal, reorganizando-se sem, contudo, romper com os mesmos regimes de poder.

Se, na subseção anterior, a mulher era construída como “rainha do lar”, aqui ela passa a ocupar o lugar da “serva tutelada”, enquanto o homem é “reificado” como sujeito do saber e autoridade. Trata-se, portanto, de uma mudança de cenário que não implica transformação estrutural, mas antes a reafirmação das hierarquias de gênero sob novas lentes discursivas. Atentemos, agora, para as imagens a seguir.

Imagem 1 - *The Good Doctor*: masculinidade, sinônimo de competência



Fonte: [F2F – Elementary p. 81]

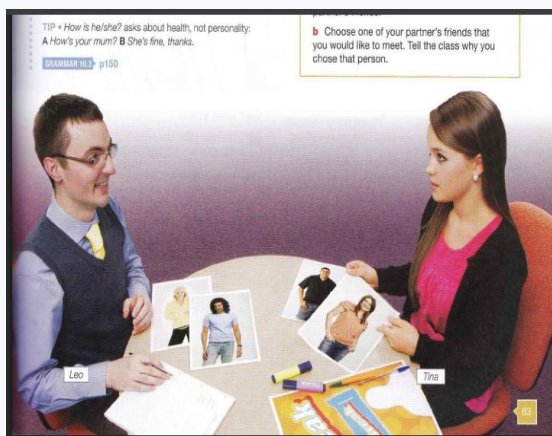
Em *The Good Doctor* [O Bom Doutor], observamos um homem ocupando a posição de médico, figura historicamente associada ao saber científico, à autoridade institucional e ao prestígio social. À mulher cabe o papel de paciente, corpo a ser avaliado, “mensurado”, ainda que cotejada de forma amistosa. A cena é marcada por uma dissimetria leve, porém significativa; o homem detém o conhecimento

técnico, manipula os instrumentos e conduz a situação; a mulher sorri, aguarda e se submete ao procedimento.

Essa configuração visual funciona como ideologia do cotidiano ao naturalizar a associação entre masculinidade e trabalho qualificado e bem remunerado, ao passo que o corpo feminino aparece como objeto de intervenção. Ainda que não haja coerção aparente, a imagem reforça a ideia de que os melhores empregos, aqueles ligados ao saber e decisão, são naturalmente ocupados por homens, enquanto às mulheres restam posições subservientes, associadas ao labor mecânico.

Sob a perspectiva do heterodiscurso, diferentes falas sociais: médicas, midiáticas, institucionais, convergem para o mesmo efeito discursivo: homens são mais “aptos” para funções de prestígio, enquanto mulheres são associadas a papéis auxiliares. No contexto brasileiro, essa lógica articula-se diretamente com discursos públicos que justificam desigualdades salariais e de acesso a cargos de liderança com base em argumentos biologizantes ou moralizantes, como a suposta “indisponibilidade” das mulheres devido à maternidade.

Imagem 2 – *The instructor: a pedagogia da dependência feminina*



Fonte: [F2F – Elementary p. 83]

Na segunda imagem - *The instructor* [o preceptor], um homem instrui uma mulher recém-chegada ao ambiente de trabalho,

assumindo o papel de mentor profissional. A mulher surge como inexperiente e desqualificada, como as tantas estagiárias em busca de um *start* profissional, alguém que precisa ser guiada e formada para poder atuar no ambiente de trabalho.

Essa cena reinscreve, no âmbito profissional, a mesma lógica já observada no espaço familiar: o homem como aquele que sabe, conduz e legitima; a mulher como aquela que aprende, segue e agradece. A ideologia do cotidiano teima em se apresentar como natural, pedagógica e até benevolente, mascarando o fato de que a autoridade masculina é pressuposta, enquanto a competência feminina precisa ser constantemente comprovada.

Do ponto de vista do heterodiscurso, diferentes narrativas: empresariais, educacionais e políticas reiteram essa estrutura de poder ao sustentar que as mulheres necessitam de maior preparo, orientação ou tempo para alcançar posições de autonomia. No contexto brasileiro, tais discursos se materializam em enunciados de figuras públicas que, sob justificativas econômicas ou administrativas, defendem a remuneração inferior das mulheres, amparando-se em argumentos como a licença-maternidade ou uma suposta menor produtividade. Ainda que os enunciados assumam formas distintas, o **coro discursivo “conservador”** converge para a naturalização da desigualdade de gênero no ambiente de trabalho.

Imagem 3 - *The entrepreneurs* – Sucesso condicionado



Fonte: [F2F – Elementary p. 99]

Na sequência, vemos um casal identificado como *restaurant owners*, [donos de restaurantes] posicionado neste espaço, cenário que, à olhos incautos, parece celebrar a autonomia, o empreendedorismo e a mobilidade social. No entanto, sob uma leitura ancorada em Volóchinov (2018), a cena materializa um **heterodiscurso** que articula vozes sociais contraditórias apenas em aparência. O discurso da emancipação feminina é tensionado e, ao mesmo tempo, neutralizado por um conjunto de marcas visuais e verbais que reinscrevem a desigualdade de gênero como ideologia cotidiana.

Embora a mulher seja apresentada como coautora da mudança de vida, abandono do emprego formal para o empreendimento próprio, sua agência se mostra, de novo, **condicionada**. A presença masculina não é apenas complementar, mas estruturante; o homem figura como **alicerce simbólico**, como se a ação feminina carecesse de validação masculina para existir socialmente. Trata-se de uma agência permitida, porém **regulada**, típica das ideologias do cotidiano que, segundo Volóchinov, incidem precisamente por meio da naturalização das assimetrias.

Esse mecanismo se intensifica quando observamos a **hierarquização simbólica das profissões evocadas no texto**. O passado profissional do homem como professor, ainda que reconhecidamente mal remunerado, carrega um capital simbólico superior ao da mulher, reduzida à condição de *office worker* [escriturária]. O livro didático aciona, assim, um repertório enunciativo que associa novamente o masculino ao prestígio intelectual e à autoridade social, enquanto o feminino permanece vinculado a funções de baixa valorização simbólica. O heterodiscurso aqui não é apenas de gênero, mas também de classe e status.

Visualmente, essa disparidade é reforçada pela **indumentária**. O homem veste o uniforme de *chef*, signo socialmente carregado de liderança e criatividade. Ele encarna o empreendedor visível, o ente “principal” da ação econômica. A mulher, por sua vez, surge como figura “coadjuvante”, portando um bloco de anotações, remetendo à mera função burocrática. Mesmo sendo “dona” do restaurante, não mais do lar, sua posição visual a reinscreve numa lógica de **subalternidade funcional**, evidenciando que a igualdade discursiva anunciada pelo texto não se sustenta na concretude imagética.

Outro ponto relevante é a **construção do casal como unidade indissociável**, apagando qualquer possibilidade de leitura de autonomia feminina individual. O empreendimento não é dela apenas, mas sempre “deles”, aliás, a centralidade simbólica recai sobre o masculino. Tal operação discursiva dilui conflitos e disparidades sob a fachada de parceria harmoniosa, funcionando como um artifício anunciativo de apagamento de desigualdades.

Imagem 4 - *Home queen* - lazer domesticado



Fonte: [F2F – Elementary p. 50]

Escolhida deliberadamente para encerrar nossa análise, a imagem intitulada - *Home queen* [rainha do lar] sintetiza, de forma categórica, a **arquitetura heteronormativa** que perpassa o livro didático e se dilui nas ideologias do cotidiano em meio a diferentes lentes heterodiscursivas. Sob o verniz lustroso de uma cena afetuosa, a imagem encena um complexo arranjo enunciativo que naturaliza papéis de gênero, distribuindo funções, espaços e relações de maneira profundamente enviesada.

Sim, à mulher é concedido o “direito” a diversão, mas trata-se de um **lazer domesticado**, circunscrito à vida privada. O sofá, a sala de

estar e a televisão configuram um “sítio” onde o descanso feminino não se desvincula de sua função primordial: o cuidado. Mesmo no momento de relaxamento, ela permanece responsável pelos filhos, como evidencia a criança em seu colo, enquanto os demais corpos infantis orbitam seu entorno, sob sua tutela implícita.

O homem, por sua vez, aparece relaxado, fisicamente afastado das tarefas de amparo direto, ocupando uma posição de lazer integral, não interrompido pela exigência da guarda parental. A cena constrói uma divisão silenciosa, porém eficaz, entre o ócio **masculino pleno** e a recreação **feminina funcional**, reforçando a noção de que a acolhimento doméstico é uma extensão natural “dEla”, e não uma responsabilidade compartilhada.

Outro aspecto que merece relevo é a **centralidade da televisão**, mediadora do tempo livre e símbolo da cultura de massa. A família reunida diante do aparelho reforça a dimensão pedagógica da cena: aprende-se, ali, não apenas a assistir, mas a **habitar os papéis sociais corretos**. O livro didático, ao incorporar essa imagem, não apenas refrata uma realidade social, mas a reinscreve como modelo desejável, operando como um artefato de padronização heteronormativa.

Nessa mirada, as imagens em foco atuam como **enunciados ideológicos** que, embora sob o véu da isenção e banalidade, participam ativamente da produção de sentidos sobre gênero, trabalho, família e agência. Em consonância com o CB e Butler, interpretamos que não se trata de imagens inocentes, mas de materializações discursivas que organizam o mundo social ao naturalizar desigualdades. O livro didático, assim, funciona como um **agente pedagógico potente da heteronormatividade**, ensinando “veladamente” *quem pode agir, como agir e até onde essa ação deve ir*.

Algumas Considerações

Este estudo percorreu um caminho teórico-metodológico voltado à problematização das (des)construções discursivas sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, a partir da análise de enunciados visuais presentes no livro didático *Face to Face*. Partimos do pressuposto de que o livro didático não se limita à função

instrucional, mas atua como mediador cultural, ao selecionar, organizar e legitimar saberes, valores e modos de ser socialmente desejáveis.

Nessa direção, compreendemos que os materiais didáticos são atravessados por crenças, valores e ideologias relacionadas a gênero, família, sexualidade e trabalho, atuando incisivamente na normatização da vida social. Quando tais representações desconsideram a pluralidade de experiências e subjetividades, recorrem à homogeneização e à estereotipação, contribuindo para o apagamento de identidades e para a reprodução de desigualdades, especialmente no que concerne às mulheres.

À luz da Análise Dialógica do Discurso, em consonância com Volóchinov (2018 [1929]), reafirmamos que não há discurso neutro: todo enunciado é ideologicamente orientado. Assim, representações que aparentam naturalidade ou neutralidade ocultam escolhas discursivas materializadas na articulação entre palavras e imagens, produzindo efeitos de sentido que, não raro, se alinham a perspectivas conservadoras e heteronormativas. No caso analisado, tais escolhas reiteram assimetrias de gênero, silenciando ou minimizando o protagonismo feminino no âmbito familiar e profissional.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se central. Ao reconhecer o livro didático como um dispositivo ideológico de amplo alcance, capaz de moldar percepções e subjetividades, sobretudo de alunos ainda em processo de formação crítica, cabe ao docente assumir uma postura ética e política frente aos discursos que circulam na sala de aula. Trata-se de tensionar sentidos cristalizados, problematizar representações naturalizadas e transformar o material didático em espaço de reflexão, e não de mera reprodução.

Por fim, este estudo buscou problematizar como a racionalidade neoliberal, ao se articular a discursos aparentemente meritocráticos e neutros, contribui para o apagamento de gênero e para a manutenção de hierarquias simbólicas. Ao tornar visíveis essas operações discursivas, defendemos que a análise crítica do livro didático constitui um gesto fundamental de resistência, comprometido com uma educação que valorize a pluralidade, a justiça social e a equidade de gênero.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em busca de uma prática crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23–49.
- REDSTON, Chris; CUNNINGHAM, Gillie. **Face2face Elementary: Student's Book**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. ISBN 978-1-108-73334-2 (Student's Book).
- VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO: O AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Rodrigo de Souza Pain (CPDA-UFRRJ)¹

Introdução

A produção audiovisual como recurso didático

A incorporação de recursos audiovisuais ao cotidiano escolar tem adquirido centralidade crescente nos debates contemporâneos sobre práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no campo das Ciências Humanas. Em um contexto marcado pela expansão da cultura digital e pela predominância da comunicação imagética na vida social, o cinema e o curta-metragem configuram-se como instrumentos privilegiados para mediar processos de ensino-aprendizagem que dialoguem com as experiências, repertórios e formas de sociabilidade dos estudantes. Dentro desse contexto, compreender o papel formativo do audiovisual implica reconhecer a escola como espaço que também deve responder às transformações tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo.

É nesse horizonte que se inscreve o projeto de extensão Cinema, curta-metragem e o ensino da Sociologia na Educação Básica, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2018. O projeto parte do pressuposto de que a linguagem cinematográfica possui não apenas potencial motivador, mas sobretudo capacidade de problematização crítica quando articulada de forma planejada ao currículo da Educação Básica. O objetivo central consiste em fortalecer o cinema como recurso didático estruturante, capaz de dinamizar as práticas docentes e tensionar a reprodução de modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na exposição oral e no livro didático.

¹ Rodrigo de Souza Pain (rodrigo.pain@gmail.com) é Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ). É Professor Associado de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: rodrigo.pain@gmail.com

Ao serem integrados ao cotidiano escolar, filmes, vídeos e documentários tornam-se mediadores para a discussão de fenômenos sociais amplos, favorecendo a construção de leituras sociológicas sobre temas contemporâneos e históricos. Tal perspectiva permite minimizar lacunas ainda presentes em diversas escolas públicas, muitas vezes marcadas por limitações estruturais e pela ausência de práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura audiovisual que já constitui parte significativa da vida dos estudantes. Assim, o projeto busca construir uma ponte entre universidade e escola, promovendo a circulação de saberes, a troca de experiências e a ressignificação dos modos de ensinar Sociologia.

Refletir sobre o uso pedagógico do audiovisual implica, necessariamente, uma discussão mais ampla sobre o papel do professor na mediação do conhecimento. A docência não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a produção de saberes profissionais, a interpretação das realidades escolares e a construção de estratégias didáticas contextualizadas. Entretanto, esse processo ocorre em meio a condições adversas: desvalorização social da profissão, precarização das estruturas escolares, ausência de políticas continuadas de formação e a sensação recorrente de isolamento que marca o cotidiano de muitos educadores.

Diante desse cenário, o projeto de extensão surge como espaço formativo e de apoio, no qual docentes da escola básica e licenciandos da UERJ podem refletir coletivamente sobre práticas pedagógicas, problematizar desafios e elaborar propostas que rompam com dinâmicas solitárias de trabalho.

“Quando recebi o projeto na escola, confesso que estava exausta. A rotina, a burocracia e a falta de estrutura já tinham me tirado o brilho de muitas iniciativas. Mas a presença dos licenciandos e a proposta de trabalhar o cinema de forma crítica reacenderam algo que eu já não sabia mais nomear. Vi meus alunos, que muitas vezes chegam desmotivados ou descrentes, reagirem de maneira diferente diante das imagens. Eles perguntavam, questionavam, discordavam. Era como se o audiovisual lhes devolvesse a possibilidade de interpretar o mundo com a autonomia que tantas vezes lhes é negada. Esse projeto me lembrou que ensinar Sociologia não é sobreviver ao cotidiano escolar, mas encontrar brechas para reinventá-lo.” Professora de Sociologia (Rede Estadual, 14 anos de carreira)

A interação entre universidade e escola, nesse sentido, não apenas qualifica a formação inicial dos futuros professores, mas também contribui para a renovação das práticas docentes e para o fortalecimento do ensino de Sociologia como campo crítico e interdisciplinar.

O cinema, enquanto linguagem artística e tecnológica, não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como um potente recurso pedagógico capaz de ampliar a mediação docente e favorecer processos significativos de aprendizagem. Como observa Napolitano (2009), o cinema constitui uma forma privilegiada de leitura do mundo social, permitindo ao estudante articular sensibilidade estética, percepção histórica e reflexão crítica.

“Eu nunca tinha parado para pensar que um filme podia explicar coisas da vida real. Na escola a gente sempre vê tudo muito separado: uma matéria fala de uma coisa, outra matéria fala de outra. Mas quando os estagiários vieram, mostraram o filme e depois conversaram com a gente, parece que as coisas se juntaram. Comecei a ver que o jeito que a sociedade funciona não é normal, é construído. Fiquei até pensando mais sobre as regras que a gente segue sem perceber. Foi a primeira vez que senti que eu conseguia entender Sociologia de verdade.”
Depoimento de um estudante do segundo ano do ensino médio.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) indicam que o trabalho pedagógico em Sociologia – e, por extensão, nas demais disciplinas das humanidades – pode ser organizado a partir de três eixos principais: conceitos, temas e teorias. O primeiro eixo, “conceitos”, refere-se ao desenvolvimento de instrumentos analíticos que permitam ao estudante compreender de modo racional e sistemático a realidade social. Contudo, a mera apresentação conceitual pode gerar distanciamento e abstracionismo, sobretudo quando os estudantes não conseguem relacionar tais conceitos às suas próprias experiências.

O segundo eixo, “temas”, enfatiza a mobilização de questões concretas e situações do cotidiano dos alunos, permitindo que os conteúdos escolares se tornem mais significativos. Como apontam Candau e Sacristán (2013), a aprendizagem se potencializa quando vinculada às experiências socioculturais dos sujeitos. A abordagem

temática amplia a motivação dos estudantes, especialmente quando envolve assuntos de atualidade e debates públicos, mas exige, por parte do professor, sólida formação teórico-analítica e capacidade de relacionar macroprocessos sociais e realidades locais.

O terceiro eixo refere-se às “teorias”, entendidas como modelos explicativos que permitem aos estudantes compreender as bases epistemológicas e analíticas das ciências humanas. Moraes e Guimarães (2010) destacam que, na educação básica, a apropriação teórica precisa ser mediada por recursos didáticos que aproximem o conteúdo da realidade discente, evitando um discurso excessivamente acadêmico e distante do cotidiano dos jovens.

Nesse sentido, o cinema e o curta-metragem tornam-se instrumentos privilegiados para articular conceitos, temas e teorias. O uso de produções audiovisuais possibilita aproximar abstrações teóricas de situações vividas ou observáveis, ao mesmo tempo em que estimula análises críticas e interpretações múltiplas. Para C. Wright Mills (1982), recursos que ampliam a imaginação sociológica permitem ao estudante “usar a informação e desenvolver a razão”, de modo a compreender tanto os processos sociais amplos quanto sua própria experiência no mundo (Mills, 1982, p. 11). O autor distingue, nesse sentido, “problemas pessoais” (personal troubles) de “questões públicas” (public issues). Enquanto os primeiros dizem respeito ao cotidiano e à biografia dos indivíduos, as segundas remetem às estruturas e instituições sociais. A imaginação sociológica consiste justamente em articular biografia e história, sujeito e sociedade.

Os recursos audiovisuais também favorecem a alfabetização sociológica, que se refere ao processo inicial de introdução aos conceitos, categorias e instrumentos básicos da Sociologia. Trata-se de uma etapa formativa voltada à aquisição dos fundamentos da linguagem sociológica, permitindo que o estudante reconheça e compreenda noções elementares do pensamento social. Além disso, também beneficia o letramento sociológico, que por sua vez, corresponde a um nível mais complexo e aprofundado de domínio do conhecimento sociológico, no qual o estudante é capaz de mobilizar conceitos, teorias e métodos para interpretar criticamente a realidade social.

O filme, portanto, constitui uma representação sobre a realidade, e não um espelho neutro dos fatos. Conforme argumenta Engerhoff (2014), toda obra audiovisual é uma construção discursiva, atravessada por escolhas estéticas, ideológicas e narrativas. Cabe ao professor, nesse processo, realizar a mediação crítica entre o conteúdo disciplinar e o material cinematográfico, estimulando o protagonismo interpretativo dos estudantes.

O conceito de pedagogias da imagem refere-se ao conjunto de práticas, teorias e processos educativos que tomam a imagem – fotográfica, cinematográfica, digital, midiática, artística ou cotidiana – como mediadora central na constituição do sujeito, do conhecimento e das relações de poder. Diferentemente de abordagens tecnicistas que tratam a imagem apenas como “ilustração”, as pedagogias da imagem assumem que ver é sempre um ato político, situado e produtivo: a imagem não reflete apenas a realidade, mas a constrói, organiza e distribui sentidos.

Para Henry Giroux (1997), o cinema e a cultura visual não são meros entretenimentos ou recursos didáticos auxiliares, mas espaços centrais de produção de sentidos, valores e subjetividades. Inserido no campo da pedagogia crítica, Giroux compreende a cultura – especialmente a cultura midiática – como um locus pedagógico que educa continuamente os sujeitos, muitas vezes de forma mais intensa do que a escola formal. Giroux desenvolve o conceito de pedagogias culturais para analisar como filmes, séries, publicidade, música e demais produtos da cultura visual ensinam modos de ser, pensar e agir no mundo. Essas pedagogias operam na constituição das identidades, na naturalização de hierarquias sociais (de classe, raça, gênero) e na legitimação de determinadas visões de mundo, frequentemente alinhadas a projetos hegemônicos.

A obra cinematográfica do cineasta, roteirista e artista plástico estadunidense David Lynch (2007) pode ser compreendida como uma forma de pedagogia cultural crítica, uma vez que suas construções estéticas e narrativas atuam na formação de subjetividades e modos de percepção para além dos espaços escolares. Ao recusar a linearidade narrativa e a transparência dos significados, seu cinema educa o olhar e a sensibilidade por meio do estranhamento e da ambiguidade, exigindo do espectador uma postura ativa e reflexiva

diante das imagens. Nesse sentido, a produção lynchiana constitui uma ferramenta pedagógica relevante para o ensino de Sociologia e para os estudos da cultura visual ao possibilitar a problematização de representações naturalizadas da realidade social, bem como de relações de poder, ideologia e construção simbólica do cotidiano.

Também reflexivo sobre o cinema em espaços educacionais, Alain Bergala (2008) parte de uma crítica contundente à forma como o cinema tradicionalmente é incorporado à escola, muitas vezes reduzido a recurso didático auxiliar, destinado a “ilustrar” conteúdos curriculares previamente definidos. Para o autor, esse uso empobrece a experiência cinematográfica, pois subordina a obra fílmica a finalidades externas a ela, anulando sua dimensão estética, sensível e simbólica. Em contraposição, defende a inserção do cinema na escola como linguagem autônoma, com estatuto artístico próprio, capaz de produzir deslocamentos no modo de ver, sentir e pensar dos estudantes.

Bergala propõe o cinema como uma “hipótese pedagógica”, isto é, como uma aposta formativa que não se apoia na transmissão de conteúdos fechados, mas na criação de condições para a experiência estética. A noção de transmissão, central em sua reflexão, não se confunde com ensino técnico ou historiográfico do cinema; trata-se, antes, de favorecer o encontro dos sujeitos com as obras, com os gestos de criação e com a alteridade radical que o cinema pode provocar.

Ao mobilizar recursos audiovisuais em sala de aula, o docente opera uma mediação que ultrapassa o uso ilustrativo do filme. Trata-se de transformar a imagem em problema sociológico: questionar representações, identificar relações de poder, analisar categorias como classe, raça, gênero e geração, compreender dinâmicas institucionais, processos de socialização e mecanismos de dominação simbólica. O cinema, nesse sentido, atua como um artefato cultural que permite acessar dimensões da vida social que nem sempre emergem apenas da análise textual.

If cinema enters the school only as a tool at the service of other disciplines, it is already lost. Cinema must be introduced as an art in its own right, capable of disturbing habits, shaking certainties, and opening spaces of freedom for thought and sensitivity. (Bergala, 2016,

p. 22) - Se o cinema entra na escola apenas como uma ferramenta a serviço de outras disciplinas, ele já está perdido. O cinema deve ser introduzido como uma arte em si mesma, capaz de perturbar hábitos, abalar certezas e abrir espaços de liberdade para o pensamento e a sensibilidade (traduzido pelo autor)

No contexto contemporâneo, marcado pela ubiquidade das tecnologias digitais, torna-se ainda mais urgente refletir sobre sua presença no cotidiano escolar. Os atuais estudantes, definidos por Prensky (2001) como “nativos digitais”, cresceram imersos em ambientes mediados por computadores, jogos eletrônicos, redes sociais e internet. Assim, o desafio docente não é apenas incorporar tecnologias, mas utilizá-las de modo crítico e pedagógico, explorando suas potencialidades para favorecer aprendizagens significativas. O uso do celular, frequentemente proibido em muitas instituições, pode se tornar um recurso educativo relevante quando orientado por objetivos formativos claros. Segundo o crítico de arte britânico John Berger, “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Nunca olhamos apenas para uma coisa; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos” (1972, p. 8).

A escola, por sua vez, precisa se adaptar aos novos formatos de produção e circulação do conhecimento. Embora o cinema não seja novidade nos processos educativos, sua articulação com a cultura digital e a cibercultura amplia possibilidades de análise e debate sobre fenômenos sociológicos, históricos, filosóficos e geográficos. Como enfatiza Martín-Barbero (2014), compreender a cultura contemporânea implica reconhecer o papel central das mediações tecnológicas na formação de sensibilidades, identidades e modos de interpretar o mundo.

Formação Docente e o Audiovisual como Mediação Pedagógica

Refletir sistematicamente sobre o currículo – seja no âmbito escolar ou universitário – constitui tarefa fundamental para qualquer docente comprometido com o aperfeiçoamento de sua prática. A constante atualização profissional, associada à reflexão crítica sobre a ação pedagógica, é parte constitutiva do trabalho docente. Nesse

horizonte, a incorporação de recursos audiovisuais não é um adendo periférico, mas elemento intrínseco à renovação das práticas educativas e às demandas formativas contemporâneas.

Para a execução deste projeto de extensão, estabelecemos inicialmente contato com docentes da rede estadual do Rio de Janeiro, egressos da Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ. Em seguida, realizamos encontros com licenciandos da universidade, com o objetivo de analisar não apenas o contexto social, mas também as condições materiais e simbólicas de diferentes escolas públicas. Reconhecendo que o cotidiano escolar é marcado por tensões, desigualdades e múltiplas formas de opressão, tornou-se essencial promover debates preliminares que permitissem compreender o perfil do alunado e as dinâmicas institucionais que os licenciandos encontrariam.

Nesse processo formativo, a obra de Michel Foucault mostrou-se especialmente profícua. Seu conceito de corpos dóceis (Foucault, 1987), entendido como a produção de sujeitos treinados para absorver normas e orientações sem resistência, possibilitou aos licenciandos perceberem como as instituições escolares podem operar como espaços de disciplinamento, vigilância e normalização dos comportamentos.

“O que mais me marcou foi perceber que os estudantes não são sujeitos passivos, mas sujeitos produzidos nessas relações de poder – e também capazes de resistir a elas. Em um dos debates, quando um aluno questionou por que certos comportamentos eram punidos com tanta rigidez enquanto outros eram ignorados, senti um arrepio: era o momento exato em que ele estava percebendo os mecanismos da norma, aquilo que Foucault chama de ‘poder disciplinar’. Eu me emocionei porque ali compreendi que ensinar Sociologia não é apenas transmitir conceitos, mas abrir espaços para que os jovens identifiquem e interroguem os dispositivos que organizam suas vidas”.
Estagiária do projeto de extensão Cinema, curta-metragem e o ensino da Sociologia na Educação Básica em 2025

Muitos dos futuros professores desconheciam a realidade social das escolas públicas, e o debate inspirado na análise foucaultiana permitiu-lhes problematizar as assimetrias de poder, os mecanismos

de controle e as práticas institucionais que estruturam o cotidiano educacional.

Apresentação de um curta-metragem no Colégio Estadual Amaro Cavalcante, Largo do Machado, Rio de Janeiro - R.J, 04 de novembro de 2025.



Da mesma forma, os aportes teóricos de Pierre Bourdieu foram fundamentais para compreender as relações entre estrutura social, subjetividade e disposições incorporadas. Partimos do conceito de habitus, entendido como um conjunto de esquemas duráveis de percepção e ação socialmente constituídos (Bourdieu, 2007). O habitus é resultado da interiorização das estruturas sociais ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, especialmente por meio da socialização familiar, escolar e de classe. Essas estruturas incorporadas tornam-se esquemas de ação e de avaliação que operam, em grande medida, de forma pré-reflexiva, isto é, sem necessidade de cálculo consciente a cada situação vivida. Discutimos como o habitus dos estudantes das classes populares difere substancialmente daquele dos professores formados em universidades públicas, e como essas diferenças incidem sobre práticas pedagógicas, expectativas escolares e formas de apropriação cultural. No âmbito educacional, o conceito de habitus é fundamental para compreender como a escola tende a valorizar determinados modos de falar, pensar e agir – associados às classes dominantes – convertendo desigualdades sociais em desigualdades escolares, frequentemente percebidas como “mérito” individual.

Nesse sentido, refletimos sobre o desafio de trabalhar produções audiovisuais com estudantes que, muitas vezes, tem acesso limitado a filmes, cinemas ou espaços de fruição cultural — justamente por isso, sujeitos que mais se beneficiam desse tipo de intervenção pedagógica.

“Cada roda de conversa me marcou de um jeito diferente. Os estudantes, muitas vezes vistos como ‘desinteressados’, mostravam um olhar crítico e maduro quando se sentiam respeitados. Em uma das aulas, depois de um curta-metragem, uma aluna compartilhou sua história com uma coragem que me deixou sem palavras. Naquele momento eu percebi que o cinema não era só um recurso pedagógico; era uma ponte para a vida real. Voltei para casa com a sensação de que escolhi a profissão certa.” Estagiário do projeto de extensão Cinema, curta-metragem e o ensino da Sociologia na Educação Básica

Ao revisitar “A reprodução”, obra clássica de Bourdieu e Passeron (1992), reforçamos a compreensão de que a escola, em sociedades estratificadas, tende a privilegiar e legitimar os capitais culturais das classes dominantes, naturalizando desigualdades classificatórias por meio de critérios aparentemente neutros. A instituição escolar, longe de ser um espaço homogêneo, é atravessada por mecanismos de seleção simbólica, que valorizam determinados modos de falar, vestir e agir, ao passo que desqualificam repertórios culturais populares.

Nesse sentido, como destacam Álvares e Pinheiro (2014), a escola atua como reprodutora da ordem social, contribuindo para a manutenção das assimetrias de classe. Ainda assim, defendemos que essa dimensão reprodutiva não inviabiliza o potencial transformador da educação, sobretudo quando práticas pedagógicas críticas buscam tensionar e redefinir esses limites.

A partir dessa base teórica, a fase de planejamento do projeto considerou aspectos essenciais para o uso de filmes, documentários e curtas-metragens no ensino. A seleção do material audiovisual deve sempre manter relação orgânica com o conteúdo curricular, evitando escolhas arbitrárias ou meramente motivacionais. A apresentação contextualizada da obra, o esclarecimento de sua sinopse e a explicitação de seu vínculo com os objetivos pedagógicos são estratégias fundamentais para enriquecer o processo formativo.

Embora muitos docentes optem por filmes recentes, produções nacionais ou títulos amplamente difundidos pela indústria cultural, é importante reconhecer que documentários e obras menos comerciais podem oferecer densidade analítica e ampliar repertórios socioculturais, mesmo que inicialmente gerem estranhamento no alunado.

Apesar do potencial pedagógico do audiovisual, enfrentamos obstáculos concretos durante o desenvolvimento do projeto. A carência de infraestrutura tecnológica em algumas escolas – equipamentos obsoletos, ausência de projetores, falhas de rede elétrica, indisponibilidade de caixas de som – evidencia desigualdades que impactam diretamente a prática docente. Não são raros os contextos em que a escola sequer dispõe de aparelhagem audiovisual adequada, o que reforça as assimetrias estruturais já discutidas anteriormente.

Diante desse cenário, buscamos construir uma proposta metodológica que dinamizasse a formação inicial em Ciências Sociais, integrando o uso de produções audiovisuais às discussões teóricas das humanidades. Ao promover a articulação entre universidade e educação básica, o projeto busca: (i) ampliar o repertório pedagógico dos licenciandos; (ii) fortalecer o diálogo entre pesquisa acadêmica e práticas escolares; (iii) socializar a produção cultural universitária; e (iv) inserir no cotidiano escolar debates teóricos por meio do cinema – seja documentário, ficcional ou de curta duração. Assim, consolidamos uma prática formativa que reconhece, no audiovisual, não apenas um recurso didático, mas uma ferramenta crítica de leitura do mundo social.

Conclusão – O Potencial Formativo dos Recursos Audiovisuais na Educação Básica

A utilização de recursos audiovisuais na educação básica revela-se um instrumento privilegiado para ampliar o repertório analítico dos estudantes e favorecer processos de leitura crítica da realidade social. Longe de se constituírem como simples elementos motivacionais, filmes, vídeos e documentários operam como dispositivos pedagógicos que articulam conceitos, teorias e temas de maneira

integrada, aproximando o conhecimento acadêmico das experiências concretas vividas pelos discentes.

Quando incorporados a práticas educativas planejadas e teoricamente fundamentadas, os recursos audiovisuais possibilitam desnaturalizar fenômenos sociais, evidenciar sua historicidade e convidar os estudantes a estranhar comportamentos, valores e estruturas que, à primeira vista, parecem naturais ou inevitáveis. Esse estranhamento – elemento central da análise sociológica – permite que os discentes percebam as relações de poder, os mecanismos de dominação, as desigualdades estruturais e os condicionamentos sociais que atravessam a vida cotidiana.

Nesse processo, o professor assume papel fundamental. Cabe a ele promover o engajamento estudantil, sustentar o diálogo crítico e propor estratégias metodológicas diversificadas que evitem a monotonia dos conteúdos e estimulem a participação ativa dos alunos. Como enfatiza Pischetola (2016), o desenvolvimento de práticas inovadoras – entre elas o uso do audiovisual – constitui um caminho relevante para superar o tédio, a fragmentação e a baixa identificação dos estudantes com os conteúdos tradicionais das disciplinas de humanidades.

Ao longo do projeto de extensão aqui analisado, reafirmamos a convicção de que o audiovisual possui enorme potencial interdisciplinar, podendo ser utilizado em Sociologia, História, Filosofia e Geografia, entre outras áreas. Mais do que reforçar os conteúdos específicos de cada disciplina, o uso crítico das produções audiovisuais possibilita tensionar currículos, questionar discursos hegemônicos e promover debates que situam a escola no centro das disputas políticas mais amplas. Afinal, como argumenta Apple (2006), o currículo é sempre um terreno em disputa; nele se jogam projetos de sociedade, de formação e de memória coletiva.

Assim, é fundamental reconhecer os recursos audiovisuais como parte das lutas contemporâneas por uma educação pública democrática, laica, gratuita e socialmente referenciada. Utilizados de modo consciente e crítico, eles não apenas ampliam horizontes culturais, mas também fortalecem a capacidade dos estudantes de compreender, interpretar e transformar o mundo social em que vivem. O cinema – e o audiovisual de modo geral – revela-se, portanto, não

apenas como ferramenta didática, mas como instrumento político e epistemológico indispensável para uma formação humana crítica, sensível e emancipadora.

Referências

- ALVARES, Camila Costa de Oliveira Teixeira.; PINHEIRO, Veralúcia. **Da escola e democracia de Demerval Saviani à educação para a democracia de Vitor Paro**: questões sobre a função da escola e da educação da Antiguidade até a contemporaneidade. Enciclopédia Biosfera, Goiânia: Centro Científico Conhecer, 2004.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERGALA, Alain. **The cinema hypothesis**: teaching cinema in the classroom and beyond. Translated by Madeline Whittle. Vienna: Austrian Film Museum, 2016.
- BERGER, John. **Ways of seeing**. London: Penguin Books, 1972.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**: Sociologia. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CANDAU, Vera Maria; SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ENGERROFF, Ana Martina Baron et al. Estudo da ferramenta cinema presente nos livros didáticos de Sociologia. **Mosaico Social – Revista do Curso de Ciências Sociais**, Florianópolis: UFSC, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LYNCH, David. **Em águas profundas**: criatividade e meditação. Rio de Janeiro: Gryphus, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Coleção explorando o ensino. Brasília: MEC, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

METODOLOGIAS NO ENSINO DE ESPANHOL NO FUNDAMENTAL II: ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE

Marie Rocha Gomes (UFAC) ¹

Maria Alberlani Morais de Brito (UFAC) ²

Introdução

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não ocorre de maneira homogênea entre os sujeitos, uma vez que está diretamente relacionado às condições sociais, culturais, educacionais e geográficas às quais cada estudante esteve exposto ao longo de sua trajetória escolar, sendo essas condições determinantes para o acesso, a familiarização e o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A importância do ensino da Língua Espanhola também se reflete no âmbito das políticas públicas educacionais, especialmente a partir da Emenda Constitucional sancionada em 21 de maio de 2019, que alterou o inciso V do artigo 194 da Constituição do Estado do Acre, tornando obrigatória a oferta da Língua Espanhola no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Essa decisão representa um avanço significativo no reconhecimento do espanhol como língua estratégica para a formação dos estudantes acreanos, sobretudo em um território marcado por intensas relações históricas, culturais e econômicas com países hispanofalantes.

Historicamente, a Língua Espanhola ocupou uma posição secundária no currículo escolar brasileiro, o que resultou em menor investimento na formação de professores, na produção de materiais didáticos e na consolidação de metodologias específicas para o ensino do idioma. Essa marginalização contribuiu para a construção de um cenário em que o professor de Língua Espanhola precisa constantemente se reinventar, buscando estratégias pedagógicas que

¹ Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Graduada em Letras Espanhol. Contato: marie.gomes@sou.ufac.br

² Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, Professor Adjunto do Centro de Educação e Letras. Mestra em Letras. Graduada em Letras Espanhol. Contato: maria.brito@ufac.br

tornem o ensino mais atrativo, dinâmico e significativo, especialmente no Ensino Fundamental II, fase considerada crucial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes. Nesse contexto, o ensino do espanhol exige práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos, valorizem o uso comunicativo da língua e promovam a construção de uma aprendizagem crítica e contextualizada.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar as metodologias utilizadas no ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental II em escolas de Cruzeiro do Sul, Acre, considerando as condições institucionais, os recursos disponíveis e a atuação docente. A investigação busca compreender de que forma o contexto escolar influencia as práticas pedagógicas adotadas, bem como identificar os desafios e as possibilidades presentes no ensino do espanhol em uma região de fronteira. Ao refletir sobre essas questões, pretende-se contribuir para o fortalecimento do ensino da Língua Espanhola, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que promovam maior equidade, valorizem a disciplina e garantam condições adequadas para uma aprendizagem mais significativa e socialmente relevante.

Fundamentação Teórica

O ensino da Língua Espanhola no contexto educacional brasileiro, especialmente nas regiões de fronteira, deve ser compreendido a partir de uma perspectiva ampla que considere não apenas os aspectos linguísticos, mas também os fatores históricos, geográficos, culturais, sociais e institucionais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem. No estado do Acre, essa discussão se torna ainda mais relevante em razão de sua localização geográfica estratégica, marcada pela proximidade com países hispanofalantes, como Peru e Bolívia, o que favorece intensas trocas culturais, sociais e comerciais. Essa condição confere ao espanhol um caráter funcional e socialmente necessário, uma vez que o idioma está presente nas relações cotidianas da população, seja no comércio, nos serviços públicos ou na convivência intercultural. Nesse sentido, o ensino da Língua Espanhola nas escolas acreanas não pode ser

concebido apenas como cumprimento curricular, mas como uma prática educativa voltada para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente em um contexto multicultural e plurilíngue.

O Parecer nº 9/2006 reconhece essa realidade ao afirmar que o estado do Acre, “pela sua condição histórica e geográfica, configura-se como região de fronteira com países que falam o idioma espanhol”, destacando a importância da permanência da implantação do ensino da Língua Espanhola para comunidades que mantêm contato cotidiano com esses países (Acre, 2006, p. 3). Tal reconhecimento institucional reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam a presença efetiva do espanhol nas escolas, assegurando condições adequadas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A posterior Emenda Constitucional sancionada em 21 de maio de 2019, ao tornar obrigatória a oferta da Língua Espanhola no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio no estado do Acre, representa um avanço significativo nesse processo, embora a efetivação dessa obrigatoriedade ainda enfrente desafios relacionados à carga horária, à formação docente e à disponibilidade de materiais didáticos específicos.

Sob a perspectiva sociocultural da aprendizagem, Vygotsky (2007, p. 57) compreende que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, aprender uma língua estrangeira significa ampliar as formas de interação social, de participação cultural e de construção de sentidos. O ensino da Língua Espanhola, especialmente em regiões de fronteira, deve, portanto, privilegiar práticas que favoreçam a interação, o diálogo e o uso real da língua, permitindo que os alunos compreendam o idioma como ferramenta de comunicação e não apenas como um conjunto de regras gramaticais. Essa concepção desloca o foco do ensino tradicional para uma abordagem mais dinâmica, contextualizada e significativa.

O papel do professor assume centralidade nesse processo, uma vez que atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, conforme destaca Leite (2014, p. 13), ao afirmar que o docente é a ponte entre o sujeito em formação e o meio social. No entanto, essa mediação não ocorre de forma isolada, estando diretamente

condicionada às possibilidades oferecidas pela instituição escolar. Libâneo (2013, p. 28) ressalta que a prática pedagógica é influenciada pelas condições institucionais, pelos recursos disponíveis e pela organização do trabalho docente, enquanto Pimenta (2012, p. 42) reforça que o exercício da docência não pode ser dissociado das condições concretas em que se realiza. Assim, as escolhas metodológicas dos professores de Língua Espanhola refletem não apenas suas concepções pedagógicas, mas também os limites e possibilidades impostos pelo contexto escolar.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, Freire (1996, p. 25) defende uma educação pautada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento, compreendendo o ensino como um ato político e transformador. Essa perspectiva contribui para entender o ensino da Língua Espanhola como uma prática que deve valorizar a realidade sociocultural dos alunos, promovendo uma aprendizagem crítica e significativa. Em consonância com essa abordagem, Zabala (1998, p. 37) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos escolares se articulam com a vivência dos estudantes, favorecendo o engajamento e a participação ativa no processo educativo. Dessa forma, o ensino do espanhol deve considerar os interesses, as experiências e o contexto social dos alunos, especialmente no Ensino Fundamental II, etapa marcada por intensas transformações cognitivas e sociais.

Blanco (2021, p. 67) amplia essa discussão ao afirmar que a língua estrangeira só ganha sentido quando é vivenciada, experimentada e utilizada em situações reais de comunicação, o que reforça a importância de metodologias comunicativas, interativas e contextualizadas no ensino da Língua Espanhola. A adoção dessas metodologias contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, possibilitando que utilizem a língua de forma funcional em diferentes contextos sociais. Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de condições materiais adequadas, como acesso a recursos didáticos, tecnologias educacionais e tempo pedagógico suficiente.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 112) destaca que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação, o que

explica as diferenças metodológicas observadas entre escolas situadas em contextos distintos. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Língua Espanhola refletem, portanto, tanto seus conhecimentos teóricos quanto as condições institucionais nas quais estão inseridos. Essa compreensão permite analisar o ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental II de forma crítica, reconhecendo as desigualdades existentes entre os diferentes contextos escolares e a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade educacional.

Dessa forma, a fundamentação teórica apresentada sustenta a análise das práticas metodológicas investigadas neste estudo, ao evidenciar que o ensino da Língua Espanhola é influenciado por fatores geográficos, culturais, institucionais e pedagógicos. Compreender essas influências é essencial para refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino do espanhol em uma região de fronteira, bem como para propor práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e socialmente relevantes, capazes de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Análise e Resultados

O presente estudo reúne e analisa as respostas fornecidas por três docentes de espanhol que atuam em diferentes realidades educacionais de Cruzeiro do Sul: uma professora de escola privada, uma professora de um colégio católico em novo formato institucional e uma professora da zona rural. Cada participante apresenta uma trajetória formativa distinta e práticas metodológicas que refletem tanto suas escolhas pedagógicas quanto as condições estruturais de suas escolas.

A docente da escola privada, com quatro anos de experiência e formação em Letras Espanhol, afirma que utiliza aulas expositivas e dialogadas, compreensão e interpretação de gêneros textuais variados, oralidade, escrita, gramática, tradução e abordagem intercultural. A professora explica que segue o planejamento do Sistema Positivo (*Sistema Positivo de Ensino: Um dos maiores e mais reconhecidos sistemas de ensino do país, o sistema oferece material didático alinhado à BNCC, soluções digitais inovadoras, plataformas de*

gestão, formação continuada de professores e avaliações que apoiam a evolução dos alunos) de Ensino, que estrutura as atividades desde o fundamental I até o ensino médio, mas destaca que realiza adaptações quando necessário, considerando as dificuldades e habilidades dos alunos e agregando conteúdos relevantes sempre que julga pertinente. Para isso, utiliza livro didático, slides, áudios, vídeos, músicas e quadro branco. Em relação à participação da turma, avalia como mediana, variando conforme o conteúdo, a turma e os recursos utilizados, observando que ainda existe resistência nas atividades gramaticais ou escritas. Como principal desafio, menciona a dificuldade de fazer com que os estudantes compreendam a importância do espanhol para diversas dimensões da vida, como comunicação intercultural, mundo do trabalho e formação pessoal.

Quanto ao ensino de cultura hispânica, busca integrá-lo ao trabalho linguístico, abordando variação linguística, arte, literatura, história, curiosidades e festas típicas. Também afirma que adapta sua metodologia ao contexto sociocultural de Cruzeiro do Sul, relacionando os conteúdos com a vivência local, mostrando a relevância do espanhol na acolhida de imigrantes e missionários que chegam à região.

Para desenvolver as quatro habilidades linguísticas, utiliza textos autênticos, produções escritas, áudios, vídeos e músicas; a fala é incentivada por meio de diálogos e momentos de interação. Ela avalia o aprendizado dos estudantes como muito positivo, especialmente entre aqueles que reconhecem a importância da língua.

Afirma participar de formações continuadas e cursa especialização em metodologia do ensino de espanhol, além de outros cursos específicos. Para a professora:

[...] o ensino do idioma no Ensino Fundamental II contribui para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes, ampliando a visão de mundo e fortalecendo respeito e empatia como sugestão, considera necessário que estados, municípios e professores reconheçam a importância da língua, além de investimentos em tempo, recursos, motivação e clareza sobre o que ensinar. (P1)

Por fim, destaca a relevância da relação pedagógica entre professor e aluno, bem como o potencial da disciplina para abordar temas transversais e promover consciência social.

A segunda participante, docente do colégio católico, graduada em Letras Espanhol e com três anos de experiência, afirma trabalhar metodologias ativas que colocam os estudantes como protagonistas. Utiliza abordagens comunicativas e interativas, incorporando músicas, vídeos, jogos didáticos, textos autênticos e produções orais e escritas.

Desenvolve as quatro habilidades linguísticas em contextos reais e integra constantemente a cultura hispânica aos conteúdos. Também trabalha com grupos e projetos temáticos que favorecem autonomia e colaboração.

Seu planejamento é elaborado com base nas necessidades e interesses dos alunos, começando por um diagnóstico dos conhecimentos prévios, permitindo adaptar atividades para promover aprendizagem significativa.

Valoriza a integração entre teoria, prática comunicativa e reflexão cultural, alinhando seu trabalho às competências da BNCC. A docente utiliza com frequência recursos audiovisuais, livros didáticos, slides, atividades interativas e materiais impressos ou digitais.

Em relação ao interesse dos estudantes, observa boa participação em atividades lúdicas e culturais, embora muitos sintam vergonha de se expressar oralmente. Aponta como desafios a percepção reduzida da relevância da disciplina na matriz curricular, a ausência de livros didáticos específicos e a necessidade de constante preparação e adaptação de materiais.

Afirma integrar cultura e língua em suas aulas, abordando festas, culinária, música, filmes e tradições dos países hispanofalantes. Relata adaptar suas metodologias ao contexto de Cruzeiro do Sul, utilizando referências locais que dialogam com o cotidiano dos alunos e incentivando a comparação entre cultura local e hispânica.

As quatro habilidades linguísticas são desenvolvidas de forma integrada: escuta com músicas e vídeos, leitura com textos variados, escrita com pequenas produções e fala com dramatizações e atividades orais. Sobre a avaliação, explica que adota uma perspectiva contínua e diversificada, que considera desempenho diário e

progresso individual. Participa de formações continuadas e eventos educacionais, mantendo-se atualizada. Para a professora 2:

[...] o ensino do espanhol amplia a visão de mundo, estimula respeito à diversidade e fortalece o desenvolvimento cognitivo e intercultural como sugestões para melhorar o ensino no município, menciona investimento em materiais didáticos, formações continuadas, uso ampliado de tecnologias e projetos culturais, também ressalta a importância da valorização da disciplina no currículo. (P 2)

Como consideração final, destaca a necessidade de iniciar o ensino da língua desde as séries iniciais e reforça o papel da integração entre língua e cultura.

A terceira participante, professora da zona rural, formada em Letras Inglês e cursando sua segunda graduação em espanhol, atua há três anos ela afirma utilizar metodologia ativa, libertadora e elementos da abordagem tradicional, especialmente na transmissão de conteúdos.

Explica que seu planejamento considera a realidade dos alunos e as ferramentas pedagógicas disponíveis, reconhecendo que a localização rural impõe desafios significativos à aprendizagem.

Utiliza como principais recursos o quadro, o data-show e materiais impressos. Avalia o interesse dos estudantes como bom, mas contextualiza afirmando que muitos alunos atualmente demonstram pouco entusiasmo pelos estudos, pela ausência de perspectivas e sonhos, o que considera preocupante.

Como desafio principal, destaca a dificuldade de cumprir o plano de curso devido ao tempo reduzido: apenas uma hora semanal, o que torna complexo alcançar os objetivos propostos. Trabalha cultura hispânica de forma expositiva, utilizando imagens, culinária, músicas e trabalhos em grupo, observando que os alunos apreciam essas atividades.

Em relação à adaptação metodológica ao contexto local, afirma que alguns conteúdos podem ser trabalhados com a realidade do município, enquanto outros não permitem adaptação.

Para desenvolver as quatro habilidades linguísticas, utiliza leitura de textos, músicas e produções escritas, avalia o aprendizado

como muito bom, ressaltando que a semelhança entre espanhol e português facilita a compreensão.

Participa de formações continuadas e considera o espanhol uma língua pela qual tem grande apreço. Para a professora 3:

[...] o ensino do idioma no Ensino Fundamental II é essencial, especialmente por ser uma língua falada por mais de 500 milhões de pessoas no mundo e relevante para a vida pessoal e profissional. (P 3)

Como sugestão, enfatiza a necessidade de investimentos didáticos e tecnológicos. Não acrescentou comentários adicionais ao questionário.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental II ocorre em três escolas do município de Cruzeiro do Sul, Acre, considerando as metodologias empregadas e a influência das condições estruturais e socioculturais sobre a prática docente. A análise dos dados demonstrou que o contexto escolar exerce papel decisivo na efetivação das abordagens de ensino, confirmando a perspectiva de Libâneo (2013, p. 28), ao afirmar que “a prática pedagógica é condicionada pelas condições institucionais e pelos recursos disponíveis”. Tal constatação evidencia que o ensino de línguas estrangeiras não pode ser compreendido apenas a partir da atuação individual do professor, mas deve ser analisado à luz das condições concretas em que o trabalho docente se desenvolve.

Os principais resultados indicam que as escolas que dispõem de melhor infraestrutura, recursos didáticos e apoio institucional conseguem implementar metodologias comunicativas, interculturais e ativas, favorecendo um ensino mais significativo da Língua Espanhola. Essas práticas dialogam diretamente com os pressupostos de Vygotsky (2007, p. 57), ao defender que “a aprendizagem é um processo social mediado pela interação”, no qual o professor assume o papel de mediador e o aluno participa ativamente da construção do conhecimento. Observou-se, ainda, a presença de práticas coerentes com a noção de aprendizagem significativa proposta por Zabala (1998,

p. 37), especialmente no colégio confessional, onde o estudante aparece como protagonista do processo educativo, participando de atividades colaborativas, contextualizadas e relacionadas à sua realidade sociocultural.

Em contraste, a escola localizada na zona rural enfrenta limitações estruturais que comprometem a aplicação de metodologias contemporâneas. A carga horária reduzida, a escassez de materiais pedagógicos e a infraestrutura precária dificultam a realização de práticas comunicativas contínuas e dialógicas, o que retoma a crítica de Freire (1996, p. 25), ao afirmar que “não há prática educativa neutra, pois ela está condicionada pelas estruturas sociais, políticas e econômicas”. Ainda assim, os dados revelam que a docente demonstra sensibilidade pedagógica ao buscar articular os conteúdos à realidade local dos alunos, preservando o princípio freireano de que o ensino deve manter vínculo com o contexto social e cultural dos educandos, mesmo diante de condições adversas.

A pesquisa respondeu à questão central ao evidenciar que as diferenças observadas nas práticas pedagógicas não decorrem exclusivamente da formação ou da intencionalidade das professoras, mas, principalmente, das condições estruturais que favorecem ou limitam o trabalho docente. Esse achado converge com Tardif (2014, p. 112), quando afirma que “o desempenho do professor está diretamente relacionado às condições concretas de exercício profissional”, reforçando a ideia de que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação, experiência e contexto de atuação.

A relevância deste estudo reside em demonstrar que o ensino de Língua Espanhola em Cruzeiro do Sul não pode ser analisado de forma isolada da realidade sociopolítica e institucional que molda cada escola. Os dados obtidos contribuem para o campo da Educação e do Ensino de Línguas ao reforçar que a adoção de metodologias inovadoras exige investimentos contínuos, valorização institucional da disciplina, infraestrutura adequada e tempo pedagógico suficiente para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que o comprometimento das professoras, embora fundamental, não substitui políticas públicas

consistentes que garantam igualdade de oportunidades entre contextos escolares distintos.

Como encaminhamentos, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o número de escolas participantes, incluindo instituições urbanas, rurais e ribeirinhas, a fim de possibilitar uma compreensão mais abrangente das desigualdades regionais que impactam o ensino da Língua Espanhola no Acre. Recomenda-se, ainda, a realização de observações diretas em sala de aula, uma vez que esse procedimento metodológico permite analisar não apenas o discurso das professoras, mas também as práticas efetivamente desenvolvidas, a interação pedagógica, o comportamento dos estudantes e o uso real dos materiais disponíveis. Além disso, estudos que avaliem o impacto da ampliação da carga horária da disciplina de espanhol mostram-se especialmente relevantes, pois podem evidenciar em que medida o aumento do tempo pedagógico contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, para a adoção de metodologias comunicativas e para a motivação discente, fornecendo subsídios importantes para a formulação de políticas curriculares mais equitativas, contextualizadas e alinhadas às demandas regionais.

Referências

ACRE. **Conselho Estadual de Educação**. *Parecer nº 09/2006*. Rio Branco: CEE/AC, 2006.

ACRE. **Emenda Constitucional nº 51, de 21 de maio de 2019**. Altera a redação do inciso V do art. 194 da Constituição do Estado do Acre. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar_emendas/51. Acesso em: 28 jul. 2023.

BLANCO, S. V. N. **Encenações nas aulas de língua espanhola: uma intervenção didática**. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. *Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LEITE, S. L. A. **A profissão docente na sociedade contemporânea**. Curitiba: CRV, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, E. P. D.; BATISTA, I. C.; SOUZA, M. L. D. S. **O processo didático educativo:** uma análise reflexiva sobre o processo de ensino e a aprendizagem. *Webartigos*, v. 1, n. 1, p. 1–13, jan. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/4ce/210/5884ce210ed21689966238.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

DIÁLOGOS DE UM GRUPO DE PESQUISA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E EFEITOS DE SENTIDOS NA INTERFACE “CIÊNCIA, LINGUAGEM E ENSINO”

Alberto Lopo Montalvão Neto (UFTM)¹

Éber José dos Santos (Fatec Cruzeiro)²

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (UFV)³

Introdução

Os Grupos de Pesquisa, tacitamente, são espaços de discussão e ampliação do conhecimento. Quando articulados com outros saberes, reforçam os seus objetivos e contribuem para a difusão de conhecimentos, os quais, muitas vezes, são construídos em aspectos de interdisciplinaridade. Destarte, esse movimento de construção coletiva, a partir do diálogo de múltiplos saberes, tem ocorrido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Especificamente, a Linha de Pesquisa 1 – Educação Científica e Crítica (GEPPFOR/UFV) tem procurado promover eventos que se traduzem em diálogos consistentes com diferentes áreas do conhecimento. Um exemplo são os Ciclos de Palestras, realizados em 2024 – intitulado *Análise de Discurso Pecheutiana no Ensino de Ciências: possibilidades, desafios e tendências* – e em 2025, denominado *Linguagem, Discurso e Ensino: Diálogos Plurais na Educação Científica*. Esses eventos propiciaram interfaces profícuas entre a Análise do Discurso (AD) de vertente pecheutiana e o Ensino de Ciências e, por isso, são foco de nossas discussões.

1 Doutor em Educação. Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: alberto.montalvao@uftm.edu.br.

2 Doutor em Língua Portuguesa. Professor do Magistério Superior na Fatec Cruzeiro. Contato: ejsantos2010@gmail.com.

3 Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Contato: rmello@ufv.br.

Nessa relação com as teorias da linguagem, é válido destacar o que Eni Orlandi aponta sobre a AD. A partir da concepção de que o discurso é “efeito de sentido entre interlocutores” (Orlandi, 1994, p. 53), compreende-se que, quando um sujeito diz algo, o faz a partir de um lugar demarcado na sociedade e se direciona a um outro alguém, que também ocupa uma determinada posição social socio-historicamente constituída. É exatamente isso que permite a significação.

Na AD, nos interessa a produção de efeitos de sentidos pelos sujeitos. O sujeito é sócio-histórico, e, portanto, não é a origem do dizer, ainda que os mecanismos da linguagem nos façam estabelecer tais compreensões (Orlandi, 2003). Nesse viés, nos importa a produção de efeitos de sentidos mediante condições de produção em sentido estrito (imediatas) e amplo (históricas). Daí, a pretensão deste estudo em compreender como diferentes sujeitos mobilizam mecanismos da linguagem para expressarem gestos de interpretação sobre a AD no Ensino de Ciências, o que nos parece uma favorável possibilidade para a construção de efeitos de sentidos outros. Outrossim, como apontam Montalvão Neto e Simas Filho (2021), as questões científicas e do seu ensino podem considerar perspectivas polissêmicas, abrindo margens à multiplicidade de sentidos.

Nesse sentido, este capítulo objetiva apresentar as condições de produção e efeitos de sentidos produzidos a partir dos diálogos com especialistas convidados nos dois encontros, demonstrando possibilidades de relação entre as teorias da linguagem e da ciência com o tripé pesquisa, ensino e extensão. Por meio de movimentos descritivos e interpretativos, buscamos responder à seguinte questão: que efeitos de sentidos podem ser produzidos a partir de Ciclos de Palestras com a temática “Linguagem no Ensino de Ciências”, considerando as redes de sentido mobilizadas por diferentes pesquisadores e condições de produção relacionadas?

Desse modo, este capítulo, para além da Introdução e das considerações finais, é composto pelas seguintes seções: referencial teórico, no qual abordamos sobre teorias da linguagem; percurso metodológico e condições de produção, com o percurso descritivo-interpretativo da pesquisa; e, por fim, análises, com a descrição dos Ciclos de Palestras, seguida de gestos de interpretação à luz da AD.

Referencial Teórico

Considerando que, neste capítulo, abordaremos condições de produção e sentidos produzidos em Ciclos de Palestras voltados às teorias da linguagem, com enfoque na AD, se faz necessário abordar alguns aspectos a esse respeito. Nesse sentido, a seguir, trazemos aspectos gerais sobre as teorias da linguagem e, depois, alguns constructos da AD com os quais dialogaremos.

Reflexões Acerca das Teorias da Linguagem

As teorias da linguagem oferecem um vasto campo para a pesquisa e apresenta concepções sobre a natureza da língua. Com o desenvolvimento da linguística moderna, vertentes se consolidaram e contribuíram para o entendimento da linguagem como fenômeno estrutural, cognitivo, social e discursivo.

Precursor dessas vertentes, Ferdinand de Saussure sistematizou o estruturalismo. Para o autor, a língua constitui um sistema de signos no qual cada elemento adquire valor por sua relação com os demais, logo, é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea dos outros (Saussure, 2012). Ao fazer a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*), Saussure estabelece a língua como objeto social e coletivo, relativamente estável, que pode ser descrito cientificamente; já a fala, refere-se a um ato individual de vontade e de inteligência. Essa perspectiva permitiu a análise formal das estruturas linguísticas, embora tenha sido posteriormente criticada por minimizar o papel dos contextos históricos e sociais na produção de sentidos.

Em oposição às concepções formalistas, as abordagens funcionalistas compreendem a língua como instrumento de interação social, cujas estruturas se organizam em função das necessidades comunicativas. Nessa perspectiva, a gramática não é um sistema autônomo, mas resultado do uso recorrente da linguagem em contextos específicos. Conforme destaca Givón (2011), linguista norte-americano, as formas linguísticas tendem a se estabilizar a partir de funções discursivas frequentes, revelando a estreita relação entre estrutura e uso. Assim, o funcionamento da língua é explicado a partir

de suas funções comunicativas, cognitivas e sociais, oriundas do processo criativo dos usuários da língua em adaptar sua fala aos diferentes contextos de comunicação.

A sociolinguística, por sua vez, rompe com a noção de homogeneidade linguística ao demonstrar que a variação é constitutiva das línguas naturais. Labov (2003) evidenciou que as diferenças linguísticas observadas entre grupos sociais seguem padrões sistemáticos e refletem estruturas sociais. Para ele, a variação não é um ruído no sistema linguístico, mas parte integrante de sua organização. Essa concepção contribuiu para o reconhecimento científico das variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos, especialmente no contexto educacional.

No campo das teorias enunciativas e discursivas, destaca-se a contribuição de Bakhtin, que concebe a linguagem como essencialmente dialógica. Para o autor, todo enunciado se constrói em relação a outros enunciados anteriores e antecipa respostas futuras, configurando um processo contínuo de interação social. Conforme Bakhtin (2006, p. 115), “[...] a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. O sentido, nessa ótica, não reside na estrutura abstrata da língua, mas na interação entre sujeitos historicamente situados. Essa concepção fundamenta diversas correntes da AD, que investigam os efeitos ideológicos e sociais das práticas linguísticas.

As teorias cognitivas da linguagem, por sua vez, propõem que o significado está profundamente enraizado na experiência humana. Lakoff e Johnson (2015) defendem que o pensamento humano é amplamente estruturado por metáforas conceituais, que organizam a compreensão de conceitos abstratos a partir de experiências corporais concretas. Para os autores, “[...] a metáfora permeia o cotidiano, não só a linguagem, mas também o pensamento e a ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff; Johnson, 2015, p. 39). Essa abordagem aproxima linguagem, cognição e cultura, além de mostrar que os sentidos linguísticos refletem modos de perceber e experienciar o mundo.

Diante dessas contribuições, percebe-se que as teorias da linguagem não se excluem mutuamente, mas iluminam dimensões

complementares do fenômeno linguístico. Enquanto algumas enfatizam a estrutura formal e os mecanismos cognitivos, outras privilegiam a interação social, a historicidade e os processos discursivos. Assim, compreender a linguagem em sua complexidade exige uma abordagem plural, capaz de articular forma, uso, cognição e contexto sociocultural.

Diante do exposto, entendemos que as teorias da linguagem são válidas para pensarmos nas relações expressas neste capítulo, as quais centrar-se-ão na relação Ciência, Linguagem e Ensino. Considerando nosso enfoque, abordaremos, a seguir, algumas noções e princípios desse referencial teórico-metodológico.

Alguns Constructos da Análise de Discurso Pecheutiana

Para a AD, o discurso tem centralidade. Este é compreendido como o efeito de sentido que pode ser produzido na relação entre interlocutores.

A AD se mostra potencial para a compreensão das estruturas sociais e a produção, circulação e cristalização ou rompimento de sentidos, assim, é um referencial teórico e metodológico pautado na relação língua-história-sujeito-mundo (Orlandi, 2003).

Para Pêcheux, há mecanismos sociais “[...] que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso” (Orlandi, 1983, p. 19). Trata-se de um espaço de representações sociais que permitem aos sujeitos significar. Nesse sentido, Orlandi (1983, p. 19) aponta que “[...] todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro”, demarcando, assim, um processo institucionalizado e, também, a importância do “já-dito” na enunciação. Em outras palavras, o dizer sempre pode ser outro. Entretanto, para Orlandi (2003), por meio da memória discursiva, sempre nos filiamos a dizeres existentes, de modo que haja a sua retomada sob outras formas do dizer. Contudo, isso não implica na impossibilidade de outros gestos de interpretação.

É importante dizer que há modos de antecipar-se, a partir de um mecanismo que possibilita aos interlocutores enunciar por meio daquilo que imaginam que o outro, em seu lugar historicamente demarcado, busca significar (Orlandi, 1983). Por exemplo, ao falarmos

da posição-sujeito pesquisador, necessariamente, nos filiaremos à formação discursiva concernente. Em outros termos, “As palavras não têm sentido em si mas nas construções que integram a relação entre diferentes formações discursivas” (Orlandi, 1995, p. 45). E, por formação discursiva compreende-se aquilo que pode e deve ser dito (Foucault, 1996) numa dada conjuntura. Ou seja, não dizemos qualquer coisa, de qualquer maneira, mediante a posição que ocupamos enquanto sujeito, dentro de específicas condições de produção. Daí, a ideia de que “forma” é indissociável de “conteúdo” é salutar para compreender o jogo discursivo.

Entendemos que a interpretação “[...] não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentidos. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social” (Orlandi, 1996, p. 67). Na AD, saímos da centralidade na estrutura (“forma”), existente em outras teorias da linguagem, para centrar-se na concepção de que a linguagem é acontecimento (Pêcheux, 1990), e a produção de sentidos está condicionada a aspectos sociais e históricos que possibilitam gestos de interpretação.

Por sua vez, a produção de sentidos pelos sujeitos ocorre na necessária relação com suas histórias de vida, de leitura e mediante condições de produção demarcadas no momento da enunciação (Montalvão Neto, 2023). Daí, se entendermos a Ciência não apenas como uma forma de linguagem, mas como um produto cultural, político e sócio-historicamente construído, podemos dizer que a linguagem científica, por mais aparentemente neutra, objetiva e canônica que pareça, é passível de interpretações outras, numa pluralidade de significações.

É comum que os sentidos que se buscam produzir de/sobre Ciência apontem para “[...] a (re)afirmação de um efeito de verdade, antecipando-se aos possíveis sentidos que o leitor pode produzir, de modo a estabilizar e direcionar as interpretações” (Montalvão Neto, 2021, p. 95). No entanto, compreendemos a Ciência como uma importante forma de “ler o mundo”. Isso quer dizer que, a partir dos conhecimentos e formações discursivas que se relacionam à Ciência, é possível produzir gestos de interpretação sobre o mundo. Então, o que se questiona não é o caráter da validade do conhecimento científico.

Pautados em Orlandi (2003), a questão seriam as relações de força e silenciamentos produzidos a partir de movimentos que buscam a estabilização de sentidos (parafrásticos), e que levariam à impossibilidade de interpretações outras, em busca de uma transparência da linguagem e dos sentidos, que, como sabemos, torna-se impossível, ainda que os sujeitos recaiam sobre essa notória ilusão.

Da mesma forma, ao dizer algo, deixamos de dizer outra coisa. Em outras palavras, o silêncio é constitutivo da linguagem. No entanto, conforme Orlandi (2007), outras formas do silêncio podem ser consideradas, como o fundador, ou ainda, o interdito, a nível da censura (silêncio local). Entretanto, é fato que o silêncio é parte fundamental do processo de significação, mas isso não implica que o “não-dizer” deixa de ter significados ou que a multiplicidade de sentidos não seja possível.

Diante do exposto, mobilizamos alguns constructos da AD para refletir sobre os Ciclos de Palestras foco deste capítulo. Para isso, a seguir, apresentamos o percurso metodológico e as condições de produção da pesquisa.

Percurso Metodológico e Condições de Produção do Estudo

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR) está vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e é certificado tanto pela IES quanto pelo CNPq.

Em atividade desde 2021, o grupo atua na promoção de estudos e pesquisas em Políticas Públicas e Formação Docente. Atualmente, com quase 80 membros, entre graduandos, pós-graduandos e pesquisadores de todo o território nacional, selecionados por meio de processo seletivo anual, o GEPPFOR mantém cinco Linhas de Pesquisa, quais sejam: Linha 1 – Educação Científica Crítica; Linha 2 – Alfabetização Tecnológica e Metodologias Ativas; Linha 3 – Neurociência Aplicada; Linha 4 – Universidade das Crianças; e Linha 5 – Linguagem, Ciência e Ensino. Ainda, para o seu bom funcionamento administrativo, integra três Diretorias: de Pessoas, de Divulgação e Tecnologia e de Extensão.

Durante o ano, os membros se encontram, remotamente, em reuniões gerais e, internamente, realizam encontros nas respectivas linhas. Participam de eventos científicos dos mais diversos, sem perder o foco na educação.

O grupo produz e publica, substancialmente, trabalhos que contemplam as temáticas de cada Linha de Pesquisa. Para 2026, está prevista a publicação de uma coletânea de capítulos com os mais variados temas ligados à educação.

Além disso, a fim de manter a difusão do conhecimento, o GEPPFOR realiza, anualmente, o Encontro GEPPFOR, que, em 2025, chegou a sua 6ª edição. Internamente, o grupo promove Ciclos de Palestras, encontros com especialistas, entre outras atividades, sempre com o intuito de popularização da ciência e de seus aspectos educacionais nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino.

Realizado no mês de junho de 2024, o I Ciclo de Palestras, intitulado “Análise de Discurso pecheutiana no Ensino de Ciências: possibilidades, desafios e tendências”, teve como intuito apresentar um panorama das pesquisas em linguagem no Ensino de Ciências. O evento abordou questões que se pautavam nos pressupostos teóricos e metodológicos da AD franco-brasileira, que tem em Michel Pêcheux um de seus principais articuladores na França e Eni Orlandi como uma das estudiosas de destaque no Brasil. Nesse sentido, ao longo de quatro palestras, discutimos noções e princípios que podem ser mobilizados na AD no âmbito da educação científica, pensando em desdobramentos possíveis.

No ano de 2025, mais precisamente no mês de outubro, realizamos o II Ciclo de Palestras – “Linguagem, Discurso e Ensino: diálogos plurais na Educação Científica”. Promovido pela sublinha “Linguagem no Ensino de Ciências”, então inserida na Linha 1 do GEPPFOR, neste ciclo, tivemos como objetivo apresentar um panorama das pesquisas na área, fundamentadas em perspectivas teóricas e metodológicas das teorias da linguagem, em especial da AD. Destarte, contamos a promoção de diálogos plurais, a partir de um conjunto de quatro palestras com diferentes pesquisadores que se debruçam sobre perspectivas das teorias da linguagem no âmbito do ensino, contribuindo com importantes reflexões.

É importante salientar que esses eventos se estruturaram da seguinte forma: palestra inicial com um pesquisador da área da linguística, abordando conceitos basais da AD, seguida de três palestras com pesquisadores do Ensino de Ciências, a saber: Ensino de Biologia, Ensino de Química e Ensino de Física.

Em geral, as palestras contaram com duração de pouco mais de 1 hora, tendo o seguinte formato: i) explicação ao público sobre o evento, com abordagem da sua origem e finalidade; ii) apresentação do palestrante de cada dia (leitura do minicurriculo); iii) proferimento de palestra por cada participante, com os principais enfoques de estudo; iv) abertura ao público para perguntas, com consequente momento para respostas; v) finalização.

Metodologicamente, a pesquisa classifica-se como básica, isto é, não se propõe à aplicação prática e atende aos interesses universais (Prodanov; Freitas, 2013). A abordagem é descritiva-interpretativa. Gil (2002) complementa e afirma que pesquisas dessa modalidade tratam de descrever as características de um fenômeno e são seguidas de uma análise interpretativa, que se liga a outros conhecimentos dos analistas e à fundamentação teórica escolhida.

Ademais, o principal suporte teórico foi a AD de vertente pecheutiana, em diálogo com as diferentes correntes de estudos da linguagem, que propiciou reflexões sobre as proposições dos palestrantes. Assim, neste estudo, não é nossa pretensão realizar uma análise do discurso das palestras, mas valer-se de noções e princípios da AD para tecer reflexões na relação Ciência, Linguagem e Ensino.

O estudo ainda se enquadra como uma pesquisa documental, com dados inéditos, pois ainda não tratados cientificamente (Minayo, 2009), haja vista que a análise será feita a partir da base de dados – gravações de 8 (oito) encontros do I e II Ciclo de Palestras disponibilizados no Canal GEPPFOR do Youtube⁴.

No que diz respeito à abordagem do problema, é uma pesquisa qualitativa, a qual “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21) e se concretiza em “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser

4 Disponível em: www.youtube.com/@geppfor8853. Acesso em: 08 fev. 2026.

traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70), mas descrito, analisado e interpretado à luz de teorias da linguagem, como é a AD.

Desse modo, procurou-se compreender como os pesquisadores convidados, cada qual em seu campo de atuação, trabalham a linguagem, em suas diferentes vertentes teóricas, sobretudo em diálogo com a Ciência e seu ensino.

Linguagem, Ciência e Ensino: Ciclos de Palestras na Produção de Sentidos

Como mencionado, em cada evento houve quatro palestras. No quadro 1, apresentamos as palestras de cada ano, com o seu título, o nome de cada palestrante, a filiação institucional e a área a que pertencem.

Quadro 1 – Palestras ministradas nos eventos de 2024 e 2025.

Nº	Ano	Título	Palestrante	Instituição	Área
1	2024	Discurso, relações de poder e efeitos de sentido na contemporaneidade	Éderson Luís da Silveira	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Linguística
2	2024	Funcionamentos discursivos de enunciados em Educação Ambiental e Ensino de Ecologia	Wanderson Rodrigues Morais	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Ensino de Biologia
3	2024	Propostas para o trabalho com leitura e escrita em aulas de química tendo a AD de linha francesa como referencial teórico-metodológico	Cristhiane Carneiro da Cunha Flôr	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Ensino de Química
4	2024	Alguns aspectos da análise de discurso em pesquisas de Ensino de Ciências/Física	Maria José P. M. de Almeida	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Ensino de Física
1	2025	Arquivo, Discurso, Universidade: entre a contenção e a deriva dos sentidos.	João de Deus Leite	Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)	Linguística
2	2025	Discurso, Ciência e Ensino: efeitos de sentido e gestos de autoria na educação científica	Alberto Lopo Montalvão Neto	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Ensino de Biologia

3	2025	Argumentação como Tema Central na Constituição de um Grupo de Pesquisa em Educação em Química	Salete Linhares Queiroz	Universidade de São Paulo (USP)	Ensino de Química
4	2025	Circulação e textualização das ciências: aspectos históricos, culturais e políticos nos modos como as ciências têm habitado mundos	Henrique César da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ensino de Física

Fonte: os autores.

É interessante notar que os(as) pesquisadores(as) são doutores(as) e a maioria pertence a instituições federais. As duas palestrantes que excedem a esse padrão são de instituições estaduais paulistas.

Ademais, há predominância de palestrantes da região sudeste (5), com participações de palestrantes da região sul (2) e centro-oeste (1), o que não necessariamente significa uma predominância de pesquisadores da AD nestas regiões. Acreditamos que a questão se deve, sobretudo, às histórias de vida e de leitura do coordenador do evento nas duas edições e autor deste manuscrito. Isso porque, em sua maioria, os(as) convidados(as) foram escolhidos(as) por terem participado, de alguma forma, da trajetória deste pesquisador, seja em experiências acadêmicas formativas (aulas, palestras e afins), seja por meio de textos que ele leu ao longo do percurso e que fizeram com que, na interação texto-leitor, produzisse um imaginário social sobre o trabalho dos(as) pesquisadores(as) palestrantes.

A seguir, procedemos com descrições gerais sobre cada palestra, seguidas de reflexões e diálogos com aspectos teóricos da AD pecheutiana.

Primeiramente, vamos descrever sobre as **palestras de 2024**.

A **palestra nº 1** introduziu noções e princípios da AD, como discurso, gestos de interpretação, posição-sujeito, ideologia, não-dito, tudo isso analisado a partir das *fake news* e refletindo sobre acontecimentos históricos, como as enchentes no Rio Grande do Sul. Como conclusões, o palestrante afirmou que o sujeito é clivado, sendo perpassado pela ação do inconsciente. Logo, como aponta Orlandi (2003), o sujeito que enuncia não é dono do seu dizer, além de que, a relação da linguagem com a ideologia leva os sujeitos a produzirem

gestos de interpretação específicos, ainda que os sentidos sempre possam ser outros.

Já a **palestra nº 2** centrou-se nas questões da Educação Ambiental e na relação com a Biologia e seu ensino, principalmente em discursos materializados em livros didáticos sobre a Ecologia de ecossistemas e, também, perfis identitários, como sujeito ecológico, sujeito mosaico e sujeito ecopolítico, do Projeto EArte⁵. Outros conceitos, como as noções de pré-construído, silêncio (Orlandi, 2007), e o que o pesquisador chamou por “limite de materialidade”, foram mobilizados.

A noção de pré-construído, cunhada por Pêcheux e menos trabalhada do que outras na área, foi explorada por Montalvão Neto, Moraes e Simas Filho (2021). De igual modo, ao se referir à ausência de materialidade, o palestrante remonta a questões discutidas em Moraes, Montalvão Neto e Moraes (2021), que indicam silenciamentos e a falta de pertencimento dos sujeitos diante de determinadas questões, como, por exemplo, os discursos biotecnológicos e sobre as vacinas. Concluiu-se que, ao questionar discursos hegemônicos como o desenvolvimento sustentável despolitizado, a AD contribui para a formação de sujeitos críticos.

Na **palestra nº 3**, a temática abordou questões sobre a dita “virada linguística”, em uma compreensão da linguagem como mediação fundamental por meio da qual os sujeitos produzem sentidos. Tratou-se, ainda, das relações de força, de sentidos e do mecanismo de antecipação (Orlandi, 2003), tendo como pano de fundo o discurso pedagógico do ensino de Química. Conforme Almeida (2012), este discurso institucionalizado, comum ao âmbito escolar, apesar de caracteristicamente autoritário, carece de posições mais críticas, que permitam torná-lo polêmico. Para Orlandi (2003), o discurso polêmico permite abertura à polissemia, ou seja, sentidos menos estabilizados, que possibilitam gestos outros de interpretação.

5 Conforme disposto no site deste grupo, trata-se de um projeto de Educação Ambiental, que visa trabalhar com o estado da arte de pesquisas na área. Como principal enfoque, o Earte desenvolve a Plataforma Fracalanza, que “[...] reúne teses e dissertações em Educação Ambiental selecionadas e classificadas pelo Projeto EArte, com base nos critérios definidos para a seleção dos trabalhos que integram a análise documental, concluídos a partir de 1981”. Disponível em: <https://earte.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 09 fev. 2026.

Como conclusão, defendeu-se a necessidade de revisar currículos, incluir autores(as) e saberes marginalizados nas referências teóricas, a fim de enfrentar a colonialidade do saber, do poder e do ser no ensino de Ciências. Nesse sentido, a palestra dialoga com algumas tendências atuais do ensino de ciências, como é o caso das pesquisas decoloniais (Quijano, 2005, Walsh, 2019).

Por fim, a **palestra nº 4** focou no ensino de Física, com a afirmação de que as interações discursivas constituem elemento central para o desenvolvimento do pensamento científico e crítico dos estudantes. Dentre as conclusões, destaca-se que a AD contribui para compreender os processos de produção de sentidos no ensino, porém, exige rigor epistemológico, clareza teórica e atenção às tensões que emergem quando se busca dialogar com outros campos do saber.

Vale ressaltar que a palestra foi proferida por uma expoente pesquisadora da área. Como uma das pioneiras na produção de pesquisas com pressupostos da AD no ensino de Ciências, a pesquisadora contribuiu com produções e orientações diversas, inclusive do primeiro autor deste estudo (Montalvão Neto, 2023).

No tocante às **palestras de 2025**, podemos sintetizar que:

A **palestra nº 1** desenvolveu reflexões ancoradas na AD materialista. Baseou-se na articulação entre conceitos de arquivo, discurso e universidade, sob o binômio teórico da contenção e deriva dos sentidos. Isso ocorreu a partir de um *corpus* constituído de cartazes e comunicados oficiais de uma Pró-Reitoria, gerados em razão da mobilização estudantil da UFNT (Araguaína). Tal paralisação foi motivada por problemas no funcionamento do Restaurante Universitário (RU) da instituição.

É importante ressaltar que a relação arquivo e discurso, há muito, é objeto da AD. Em Pêcheux (1994) são demarcadas reflexões sobre os diferentes gestos de leitura possíveis em meio às várias informações materializadas sob a forma de arquivos. Mesmo sendo um texto de 1982, trata-se de uma questão atual diante de tantas informações que circulam nos meios digitais de comunicação, levando à dualidade colocada pelo palestrante entre a contenção e deriva dos sentidos.

Como conclusões, o palestrante esclareceu que o analista do discurso deve cuidar para não fazer uma análise excessivamente

linguística ou sociológica. Assim, deve encontrar o “tom da análise” discursiva e como fazer o batimento, inclusive, com aquilo que a teoria e a materialidade mobilizada permitem.

Na **palestra nº 2**, a temática recaiu sobre linguagem e ensino de ciências, especialmente nos processos de leitura, escrita e autoria, compreendidos a partir do referencial da AD franco-brasileira. O palestrante, também coordenador do evento e autor deste manuscrito, traçou o seu percurso acadêmico da graduação ao doutoramento para enfatizar os trabalhos realizados sobre os discursos científicos. Trata-se, como diz Orlandi (2003), da mobilização de histórias de vida e de leitura, que confluem com efeitos de sentido produzidos em dadas condições de produção, que levam a relações de sentidos importantes à pesquisa no ensino de Ciências e Biologia. Na conclusão, o pesquisador defendeu, assim como coloca em sua tese (Montalvão Neto, 2023), a leitura e a escrita mediadas como práticas fundamentais para a formação de sujeitos autores, capazes de produzir sentidos próprios e participar criticamente da construção social da ciência.

Já a **palestra nº 3** tratou sobre a argumentação como eixo estruturante das investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa em Educação em Química (GPEQ-IQSC). Foram mostradas várias pesquisas que utilizam o padrão argumentativo de Toulmin (Lamim; Queiroz, 2022), empregado para examinar a estrutura dos argumentos produzidos por estudantes. Outro ponto importante foi a apresentação dos estudos de caso interrompidos⁶, ainda pouco difundidos no Brasil, e construídos a partir de artigos científicos originais, com dados reais de pesquisa. As conclusões direcionaram para o fato de que a construção e a avaliação de argumentos colaboram para o pensamento reflexivo e científico dos estudantes.

O Ciclo finalizou com a **palestra nº 4**, na qual foi apresentada a trajetória intelectual e coletiva do Grupo “Fluxo – Circulação e Textualização da Ciência e Educação Científica”, que chega, hoje, à

6 Sobre este tipo de estudo, Cunha, Almondes e Queiroz (2025, p. 1) apontam que: “Divididos em partes (daí a denominação de “interrompidos”), nas quais são reportados dados fundamentais para a sua solução, os ECI [estudos de caso interrompidos] ocupam várias páginas, caracterizam-se pela adição gradativa de informações à narrativa, usualmente inspirada em textos originais de pesquisa (artigos, teses, dissertações, trabalhos apresentados em eventos etc.), de modo a que retratem um problema que foi realmente enfrentado por pesquisadores”.

problematização das narrativas que produzem o mundo contemporâneo, assumindo a educação em ciências como espaço político, cultural e epistemológico de invenção de outros futuros possíveis. Vimos, novamente, preocupações que não se encerram nas questões da linguagem, pois buscam diálogos com questões e epistemologias outras, quebrando com a ideia de ciência neutra, sobretudo ao buscar compreender como ela se materializa em diferentes formas verbais e não verbais (Orlandi, 1995b). Assim, entendendo a ciência como prática cultural indissociável da forma como seus conteúdos textualizam e circulam na sociedade, este grupo não apenas dialoga com a AD, mas com autores como Donna Haraway, Isabelle Stengers, Anna Tsing, Bruno Latour, Ailton Krenak, entre outros, que buscam pensar outras formas de narrar o mundo. Como conclusões, entende-se que a educação científica deve reconhecer a parcialidade dos saberes, a localização dos conhecimentos e a necessidade de composições entre múltiplas perspectivas, em lugar da busca por explicações totalizantes e universais.

Destarte, as palestras que compuseram o evento em 2024 e 2025 trazem como fio condutor as questões da linguagem, com enfoque na AD, o que, desde o princípio, era a proposta do evento. No entanto, a alteração de nome da primeira para a segunda edição do evento foi proposital. Isso porque, considerando a multiplicidade da linguagem e de suas abordagens na pesquisa e no ensino, sentimos a necessidade de abrir espaço a outras visões para além da AD.

Nesse sentido, emergiram palestras com enfoque na argumentação, e ainda, narrativas outras, que mostram como a pesquisa em Linguagem no Ensino de Ciências tem se modificado, abrindo-se às condições de produção que atravessam o nosso tempo e aderindo a certas formações discursivas, que passaram a fazer parte da academia nos últimos anos, como é o caso dos enfoques interculturais e decoloniais (Quijano, 2005, Walsh, 2019). Este é um caminho que, inclusive, o idealizador destes Ciclos de Palestras tem começado a seguir em trabalhos recentemente publicados (Montalvão Neto, 2025, Montalvão Neto, 2025b). Possivelmente, optar-se-á, a partir de agora, por diálogos destes referenciais com as teorias da linguagem em trabalhos e eventos futuros de sua autoria.

Considerações Finais

Neste estudo tivemos a pretensão de apresentar condições de produção e alguns gestos de interpretação a partir dos diálogos construídos entre especialistas convidados, que proferiram falas em dois Ciclos de Palestras sobre questões da linguagem no ensino de Ciências. Para isso, realizamos movimentos descritivos e interpretativos, dialogando com constructos da AD para apontar as principais tendências e os sentidos emergentes destes momentos.

Nossos resultados demonstram que os eventos, realizados em 2024 e 2025, no âmbito do GEPPFOR/UFV, são potencializadores para diferentes reflexões, demonstrando abertura à pluralidade de sentidos e gestos de interpretação, a partir da mobilização de diferentes formações discursivas e redes discursivas. Ademais, mostrou-se o quão profícuos são os diálogos interdisciplinares, sobretudo ao vislumbrarmos a relação entre Ciência, Linguagem e Ensino e, adicionalmente, com temáticas contemporâneas e epistemologias emergentes. Trata-se, portanto, de mais do que uma junção de conhecimentos de diferentes campos do saber. Há, sobretudo, diálogos de saberes, que apontam para oportunidades de (re)pensar aspectos da ciência e dos sujeitos construídos socio-historicamente como neutros e objetivos, mas que sabemos que não o são, sendo ambos cultural, linguística e ideologicamente constituídos – e aqui, não pensamos a ideologia restrita à AD.

O desafio, talvez, seja aproximar ainda mais os diálogos entre os palestrantes, bem como tangenciar temáticas que estejam em maior consonância com as questões contemporâneas, dialogando, assim, com os acontecimentos discursivos do nosso tempo. Nesse sentido, dado aos proveitosos desdobramentos do evento, novas edições serão organizadas, sendo nossa pretensão analisar os discursos circundantes nestes tempos e espaços em publicações futuras. Com isso, acreditamos que podemos dialogar com aspectos da pesquisa, do ensino e da extensão, seja no que tange às questões da linguagem, seja na relação com aspectos outros que perpassam a modernidade e suas controvérsias.

Referências

- ALMEIDA, Maria José Monteiro Pereira de. Discurso pedagógico e formação de professores das ciências da natureza: foco no professor de física. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 29-41, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CUNHA, Pablyana L. R. da; ALMONDES, Raíla R. S.; QUEIROZ, Salete L. Estudos de caso interrompidos: Produção e aplicação no ensino superior de química. **Química Nova**, v. 48, n. 10, p. 1-9, 2025.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 2011.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2003.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Ediciones Cátedra, 2015.
- LAMIM, Adriele Ribeiro dos Santos; QUEIROZ, Salete Linhares. Argumentação na educação em química: Análise dos trabalhos completos apresentados no Encontro Nacional de Ensino de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 21, n. 2, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009.
- MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo. Dualidades no Ensino de Genética: que lugar ocupam os discursos sociocientíficos em uma coleção didática de Biologia? **Revista Ciências & Ideias**, p. 82-98, 2021.
- MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo. **Leitura e Escrita na produção de sentidos sobre Biotecnologia no Ensino Médio**. 2023. 300f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.
- MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo. Bionarrativas sociais na formação inicial de professores como possibilidades às emergências climáticas e socioambientais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 657-677, 2025.
- MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo. Educação para as relações étnico-raciais, decolonialidade e ensino de história e cultura afro-brasileira: o que dizem as recentes pesquisas acadêmicas? **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 8, n. 2, p. 05-18, 2025b.

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; MORAIS, Wanderson Rodrigues; SIMAS FILHO, José Pedro. Uma abordagem de leitura e escrita no Ensino de Biologia: assunção de autoria e efeitos de sentido sobre a pandemia da COVID-19.

Revista Dynamis, v. 27, n. 2, p. 152-174, 2021.

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; SIMAS FILHO, José Pedro. Ciência, Linguagem e Ensino: notas preliminares e algumas reflexões sobre uma relação de interface. In: MONTALVÃO, Alberto Lopo; SIMAS FILHO, José Pedro (Orgs.). **Linguagem na interface com o ensino de Ciências**. Catu: Bordô-Grená, 2021. p. 14-33.

MORAES, Flávia Novaes; MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; MORAIS, Wanderson Rodrigues. O não-lugar da biotecnologia e a pandemia da Covid-19 no Brasil. **Gláuks - Revista De Letras E Artes**, v. 21, n. 01, p. 303-326, 2021.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni P. **Texto e discurso**. Organon, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. Rua, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995b.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. [1989]. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel [1982]. **Ler o arquivo hoje**. Gestos de leitura: da história no discurso, v. 2, p. 55-66, 1994.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO¹

Alex Caldas Simões (IFES)²

Kaio Rangel da Silva Dias (SEDU - ES)³

Introdução

Sem grandes dúvidas ou debates, é possível afirmar que o objeto de ensino da disciplina de língua portuguesa na escola é o texto (Rojo & Cordeiro, 2004; Bezerra, 2010), que deve ser instrumentalizado no ensino através de algum gênero textual – visão essa disseminada no Brasil principalmente a partir da década de 1990, com o advento dos PCN (Soares, 2009). Nesse sentido, ensinar português é desenvolver a competência discursiva dos alunos (Brasil, 1998); é capacitar os alunos para lidar com as diferentes linguagens (Dell’ Isola, 2007); é possibilitar o amadurecimento e a ampliação do domínio das práticas orais de linguagem (que eles já possuem) e garantir-lhes o domínio das práticas de escrita (Faraco, 2010); é considerar, portanto, que o trabalho em sala de aula deve focalizar as práticas de linguagem – em especial da linguagem verbal, ou que parta dela –, o que fazemos com a língua em uso, ou seja com a leitura, a escrita e a análise linguística. O texto passa a ser a *unidade de ensino* (Santos; Riche; Teixeira, 2012) e o gênero o *núcleo de ensino* de língua portuguesa (Dell’ Isola, 2007).

Apesar dessas orientações didático-pedagógicas, ainda há dúvidas sobre como trabalhar o texto em sala de aula, especialmente no trabalho com o *texto de divulgação científica enquanto gênero textual*. Afinal, como podemos construir uma proposta de ensino com o texto de divulgação científica enquanto gênero textual? Acreditamos que isso seja possível com o uso de ferramentas de inteligência

¹ A realização do projeto *Conecta Ifes*, base empírica para a construção deste artigo científico, teve apoio financeiro do SICOB.

² Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor e pesquisador do Ifes (campus Venda Nova do Imigrante, ES). Contato: alex.simoies@ifes.edu.br

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU). Contato: kaiorangel.ufes@gmail.com

artificial articuladas a processos de produção, refacção, revisão e reescritura de textos, a retextualização (Dell' Isola, 2007; Dikson, 2018).

Em nossa exposição, visando discutir os processos de produção de textos na escola e pela escola, apresentamos uma proposta de ensino de escritura com o *texto de divulgação científica* enquanto gênero textual, nem sempre abordados no ensino (Rojo, 2008), mas de grande potencial para as práticas de ensino-aprendizagem dos alunos (Rocha, 2012). Na primeira parte da pesquisa – no referencial teórico – apresentamos o texto de divulgação científica enquanto gênero textual e sua importância na escola, bem como a relevância das IA no ensino. Na segunda parte – na metodologia e resultados e discussões –, apresentamos nossa proposta de trabalho que parte das experiências didático-pedagógicas do projeto *Conecta Ifes* do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Venda Nova do Imigrante. Por fim, em nossa última seção, apresentamos as implicações de nossa proposta de ensino para o ensino de língua portuguesa, apresentando suas limitações e potencialidades.

Referencial Teórico

O texto de Divulgação Científica e o Ensino

O Discurso Científico (DC) e o *texto de divulgação científica* (TDC) enquanto gênero textual compartilham o apagamento do sujeito-autor, marcado pela impessoalidade. No entanto, nos textos de divulgação, o cientista aparece como personagem para dar credibilidade ao discurso (Cunha e Giordan, 2009). Para compreender o TDC, é útil recorrer ao conceito de gênero de Bakhtin (1979), que o define a partir do conteúdo temático, do estilo e da forma composicional. Enquanto o conteúdo está vinculado a Ciência e Tecnologia, o estilo recorre a metáforas e analogias, e a forma mobiliza recursos discursivos como conhecimentos tácitos e ganchos narrativos. Como lembra Bakhtin (2003), os gêneros discursivos refletem as condições sociais em que surgem, renovando-se continuamente. Nesse processo, o DDC se constitui como um gênero próprio, que adapta linguagem e estratégias para aproximar a Ciência do público em geral (Grillo, 2008).

O deslocamento do saber científico para a esfera midiática implica a produção de novos significados e a constituição de um discurso próprio, no qual o divulgador/jornalista atua como mediador entre Ciência, Mídia e sociedade (Cunha e Giordan, 2009), interpretando e transformando o conhecimento científico em informação por meio de recursos como metáforas, comparações e elementos paratextuais, com maior grau de subjetividade e foco na promoção da cultura científica e do pensamento crítico, e não no ensino formal da Ciência. Nesse contexto, o texto de divulgação científica destaca-se como gênero estratégico por funcionar como ponte entre o universo acadêmico e o senso comum (Furtado, 2016), favorecendo, especialmente no Ensino Médio, o letramento científico e o desenvolvimento crítico, graças à natureza mutável e adaptável dos gêneros discursivos (Alves Filho, 2011).

Ao ser trabalhado em sala de aula, o *texto de divulgação científica* – enquanto gênero textual – evidencia a multiplicidade de vozes envolvidas na produção textual. Autores acadêmicos tendem a ser mais formais, jornalistas privilegiam narrativas envolventes e estudantes transitam entre curiosidade e experimentação discursiva. Essa pluralidade, como observam Moés e Pereira (2025), permite discutir autoria, intencionalidade e efeitos de sentido, mostrando que escrever sobre ciência exige escolhas de estilo, audiência e credibilidade. Essa prática se conecta à noção de “situação” comunicativa proposta por Miller, Dionísio e Hoffnagel (2009), segundo a qual a produção de textos está vinculada ao conjunto de compreensões sociais em que circulam. Dificuldades de leitura e escrita, como lembra Alves Filho (2011), muitas vezes decorrem de uma compreensão insuficiente desse contexto comunicativo.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica reconhecer que forma e conteúdo são indissociáveis. A forma deve ser entendida como funcional, pois produz efeitos de sentido, enquanto o conteúdo é semiótico, já que só existe mediado por signos (Alves Filho, 2011). Incorporar o *texto de divulgação científica* enquanto gênero textual no Ensino Médio, como sugere Furtado (2016), amplia a interdisciplinaridade ao articular áreas como Biologia, Química, Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia. Essa proposta fortalece o protagonismo discente, permitindo que o estudante atue como

mediador do conhecimento, capaz de selecionar, sintetizar e comunicar ciência com criticidade e responsabilidade social. Experiências como o projeto *Linguisticamente Falando* (Leitão, 2022) reforçam esse potencial ao unir ensino de Linguística, divulgação científica e aprendizagem baseada em projetos, incentivando a produção colaborativa de artigos divulgativos.

Sob uma perspectiva, a escrita de textos de divulgação científica ultrapassa a dimensão meramente textual e configura-se como prática formativa, na medida em que ler e escrever o mundo possibilita sua transformação (Freire, 1970), uma pedagogia inclusiva e humanizadora aproxima sujeitos e saberes (Hooks, 2017), a aprendizagem se efetiva na articulação entre teoria e prática pela experiência (Dewey, 1979) e a escola se afirma como espaço democrático de engajamento social (Freinet, 1998), permitindo que os alunos, ao mobilizarem linguagem acessível, referências cotidianas e recursos expressivos, se reconheçam como mediadores da ciência e sujeitos ativos, críticos e responsáveis na construção e comunicação do conhecimento em seus contextos sociais.

Inteligência Artificial, Educação e Produção de Textos: Potencialidades e Desafios

A rápida aceleração da disseminação tecnológica tem redefinido o contexto educacional, como evidencia Lima (2023) ao comparar o longo tempo de propagação das revoluções industriais com a difusão quase imediata do ChatGPT, que alcançou cerca de um milhão de usuários em poucos dias, ilustrando o impacto das tecnologias digitais e da inteligência artificial nos modos de trabalhar e pensar a educação. Embora a noção de IA tenha assumido diferentes definições ao longo do tempo, hoje ela se refere à criação de artefatos capazes de exibir comportamento inteligente, como representar conhecimento, tomar decisões e aprender com a experiência, ainda que sem criatividade ou abstração plena (Cozman; Neri, 2021; Cordeiro, 2021). Ferramentas como GPT-3, GPT-4 e ChatGPT têm transformado a produção escrita e intensificado debates sobre autoria, ética e plágio, especialmente no ensino superior (Carnielli, 2023; Araújo, 2017; Lopes, 2023), ao mesmo tempo em que oferecem potencial para otimizar tarefas, personalizar

a aprendizagem e apoiar práticas pedagógicas (Akgun; Greenhow, 2021; Sorte *et al.*, 2021), desde que utilizadas com supervisão docente, reflexão ética e atenção às desigualdades socioculturais, de modo a promover a formação de estudantes críticos, autores e produtores conscientes de conhecimento (Cope *et al.*, 2021; Rakhimov *et al.*, 2021; Silva, 2011; Becker, 2015; Larrosa Bondía, 2002; Benati, 2023; Fyfe, 2022; Capozzi, 2023).

Quanto à produção de textos, especificamente, Baptista (2017) evidencia que a IA atua em três níveis principais: automação e eficiência, permitindo produzir textos mais rapidamente e adequados ao projeto ou à plataforma; personalização, possibilitando mensagens direcionadas e alinhadas à identidade da marca ou aos objetivos estratégicos; e qualidade e coerência, garantindo textos claros, bem estruturados e que inspiram confiança. Ferramentas como GPT, Copy.ai, Bard, Humata.ai e Perplexity Ask exemplificam essas capacidades, permitindo desde a geração de conteúdos persuasivos para marketing até a análise e reestruturação de textos complexos, além de fornecer feedback instantâneo sobre gramática, estilo e legibilidade.

Na mesma perspectiva, Baptista (2017) argumenta que o uso da inteligência artificial na educação e no contexto profissional deve estar ancorado em estratégias pedagógicas que promovam pensamento crítico, criatividade e responsabilidade ética, por meio de práticas como a análise de textos gerados por IA, a simulação de situações comunicativas, a produção escrita com feedback automatizado e a elaboração consciente de prompts, evidenciando, em experiências com ferramentas como Copy.ai, Humata.ai e Bard, que a mediação docente permite articular correção linguística, coerência, personalização e produção de conteúdos complexos sem comprometer autoria e originalidade; é nessa mesma lógica que se insere a experiência desenvolvida nesta pesquisa, com o uso do Notebook LM, cujos procedimentos serão detalhados na seção metodológica.

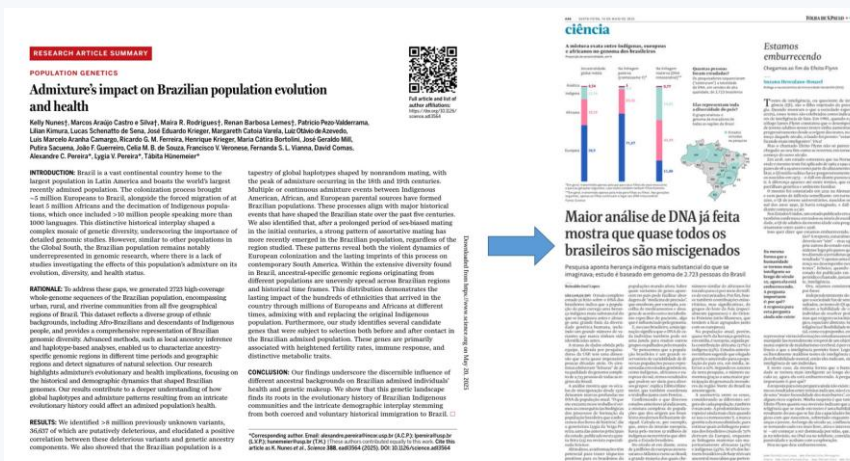
Referencial Metodológico

A pesquisa empreendida corresponde a uma pesquisa qualitativa, cujo método é a pesquisa-ação (Marconi; Lakatos, 2003), na qual construímos uma estratégia de ensino para produção do texto de divulgação científica enquanto gênero textual. A experiência aqui relatada faz parte do projeto de extensão *Conecta Ifes*, do Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante. O projeto extensionista prevê a construção de um jornal escolar que divulgue as notícias da escola para cidade (e com a cidade) e vice-versa. Uma seção do jornal é destinada à divulgação científica, na qual são divulgadas as pesquisas dos professores-pesquisadores do Ifes. Nossa estratégia de ensino de escrita foi elaborada visando facilitar a produção do texto por alunos de ensino médio, que pouco (ou nada) conhecem sobre a produção de ciência em artigos científicos. Relatamos aqui a estratégia implementada para escrita de dois textos de divulgação científica que foram publicados na edição 4 do jornal impresso do projeto, intitulado *VNI em Pauta* (ver anexo).

Resultados e Discussões

Nossa proposta de ensino faz parte das práticas de ensino-aprendizagem do projeto *Conecta Ifes*. Dentre outros produtos, o projeto articula as mídias com o ensino de língua portuguesa na construção de um jornal impresso de circulação regional, intra e interescolar – o jornal *VNI em Pauta*. Uma das seções do jornal corresponde à escrita de textos de divulgação científica, que visam divulgar a ciência produzida no Ifes por professores-pesquisadores do Instituto e demais colaboradores. O texto de divulgação científica é conhecido dos alunos na seção de ciência dos jornais de notícias (ver figura 1).

Figura 1 – Do artigo científico ao texto de divulgação científica.



Fonte: Nunes, et al, 2025 / Folha de São Paulo, 16 de Maio de 2025.

Para construirmos nossa estratégia de ensino, foi preciso entender como nasce o texto de divulgação científica. Esse gênero nasce, como acreditamos, de um processo linguístico de retextualização: do escrito para o escrito, (Dell' Isola, 2007), ou seja, do artigo científico (texto-base) para o texto de divulgação científica enquanto gênero textual (texto-fim) (Figura 2).

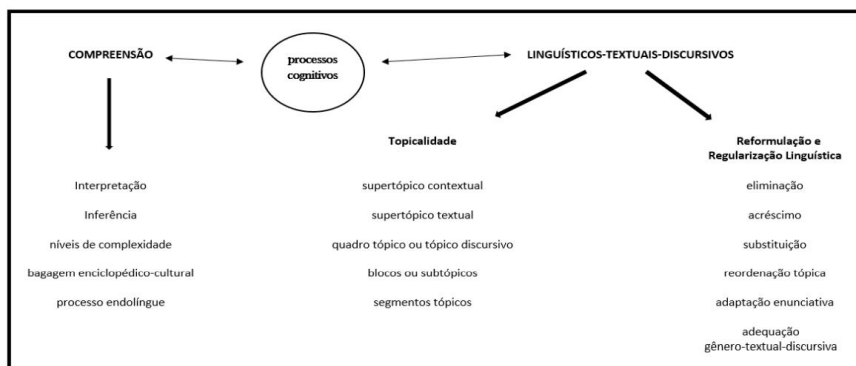
Figura 2 – Retextualização do escrito para o escrito em nossa pesquisa

Retextualização	
Artigo científico (texto-base)	Texto de divulgação científica enquanto gênero textual (texto-fim)
Texto 1 Adão Iturrusgarai em perspectiva: pesquisas acadêmicas, obras e análises empreendidas (1991-2021)	30 anos de humor na Obra de Adão Iturrusgarai
Texto 2 Climatic Favorability to the Occurrence of Hemileia vastatrix in Apt Areas for the Cultivation of Coffea arabica L. in Brazil	O clima ideal para a ocorrência da ferrugem do café

Fonte: dos autores.

A retextualização escrita-escrita constitui um processo complexo e ainda pouco explorado pela academia, uma vez que os estudos da Linguística Textual no Brasil priorizaram historicamente as relações fala-escrita (Marcuschi, 2001), o que torna menos aprofundadas as discussões sobre a escrita a partir da escrita (Dikson, 2018; Dikson & Maciel, 2015); apesar desse desafio, é possível compreendê-la como um procedimento em que o conteúdo do texto-base é preservado, sofrendo apenas ajustes necessários à adequação ao gênero textual, como eliminações, substituições, introduções e reordenações linguísticas (Dell’Isola, 2007), processos que também se mostram pertinentes à escrita do texto de divulgação científica e que podem ser aprofundados em investigações futuras:

Figura 3 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita



Fonte: Dikson, 2018, p. 510.

Para enfrentar a complexidade da retextualização exigida pelo texto de divulgação científica, adotou-se a inteligência artificial Notebook LM como ferramenta de apoio à escrita, capaz de identificar com rapidez as informações centrais do artigo científico texto-base; contudo, por sua limitação às dimensões semântico-discursiva e pragmática, a IA não realiza plenamente as adequações linguístico-textuais próprias do gênero, o que mantém o aluno como responsável pela produção do texto final e caracteriza a IA apenas como

instrumento de pesquisa e suporte, fundamento a partir do qual se estruturou a estratégia metodológica de ensino de escritura proposta:

- 1- Escolha um professor-pesquisador com currículo Lattes atualizado;
- 2- Escolha de um artigo científico atual ou de comprovada relevância;
- 3- Anexe o artigo científico no Notebook LM (<https://notebooklm.google.com/>) e escreva o seguinte comando: “Resuma o texto destacando seus principais resultados.” Com base no resultado, escreva em seguida o segundo comando: “Com base nesse resumo, escreva um texto de divulgação científica para ser publicado em site de divulgação científica.”

Ao seguir esses três passos temos a síntese das informações mais importantes do texto-base, seja ele escrito em inglês, português ou outro idioma. Com base nos textos gerados, o aluno pode escrever o texto de divulgação científica. A fim de realizar com acerto a retextualização escrita-escrita, sugere-se anteriormente a apreensão da estrutura dos textos de divulgação científica retirada da comparação entre três bons textos de divulgação científica⁴.

Conclusões

A pesquisa empreendida corresponde a um esforço didático-pedagógico voltado à construção de uma estratégia de ensino da escrita do texto de divulgação científica como gênero textual, com o objetivo de potencializar a produção desse gênero por alunos do Ensino Médio participantes do projeto extensionista Conecta Ifes, fundamentando-se no uso da IA Notebook LM, nos processos de retextualização escrita-escrita (Dikson, 2018; Dikson & Maciel, 2015), nas possibilidades pedagógicas da inteligência artificial (Baptista, 2017) e na compreensão do texto de divulgação científica como prática

⁴ Pode-se utilizar como modelos o site da usp: <https://www.eca.usp.br/lac/noticias> ou <https://jornal.usp.br/tag/divulgacao-cientifica/>

discursiva específica e relevante para o contexto escolar (Grillo, 2008; Cunha e Giordan, 2009; Furtado, 2016); ao socializar essa experiência, evidencia-se a potência desse gênero no Ensino Médio, uma vez que, por sua natureza mutável e dinâmica, favorece a leitura, a escrita, o letramento científico e o desenvolvimento crítico, mostrando-se flexível e adaptável a diferentes contextos educativos (Alves Filho, 2011).

Referências

- ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica-a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, p. 581-612, 2008.
- ROCHA, Marcelo Borges. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: 2010. p. 39-49.
- BAPTISTA, Dina Maria. Oportunidades e desafios da inteligência artificial na produção de textos em língua portuguesa. **Comunicação, Cultura e Sociedade: diálogo Luso-Brasileiro sobre os Desafios do Século XXI**, p. 104, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ministério da Educação – MEC, 1998.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.
- DIKSON, D.; MACIEL, W. G. T. **Processo de retextualização em sala de aula: um caminho de apropriação na escritura de gêneros textuais**. *Diálogos*, v. 1, p. 605-615, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. Considerações sobre a escola e a mídia impressa. Texto impresso, 2010. In: FARACO, C. A. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba: SEED – Pr., 2010.
- ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs).

- Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 07-18.
- SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos:** notícias e carta de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. M/VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. Lahud e Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- CUNHA, Marcia Borin; GIORDAN, Marcelo. **A divulgação científica como um gênero de discurso:** implicações na sala de aula. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.
- DEWEY, John. **Democracia e educação:** uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREINET, Célestin. **A escola do povo.** Tradução de Luiz Heron da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FURTADO, Viviane Ferreira. Gênero artigo de divulgação científica: uma possibilidade de abordagem interdisciplinar. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2016. DOI: 10.5216/ir.v12i1.37109.
- GRILLO, S. V. de C. Gêneros Primários e Gêneros Secundários no Círculo de Bakhtin: implicações na divulgação científica. **Revista Alfa.** São Paulo, n. 52 (1), p. 57- 79, 2008.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LEITÃO, Márcio. **Linguisticamente Falando: Ações de conexão entre ensino de Linguística,** Metodologias Ativas e Divulgação Científica. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4564.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MILLER, Carolyn R.; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. O gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. p. 21-40.
- MOÉS, Guilherme; PEREIRA, Regina Celi Mendes. As diferentes faces do artigo de divulgação científica: entre o plano geral, os tipos de discurso e o gerenciamento de vozes. **Prolíngua**, v. 19, n. 2, p. 1-22, 2025. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2024v19n2.71041.
- AKGUN, Selin; GREENHOW, Christine. **Artificial intelligence in education:** addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, [s. l.], p. 1-10, 2021.

SORTE, Paulo Boa et al. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **Revista EntreLínguas**, [s. l.], p. e021035-e021035, 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; SEARSMITH, Duane. Artificial intelligence for education: knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. **Educational Philosophy and Theory**, v. 53, n. 12, p. 1229-1245, 2021.

RAKHIMOV, Mehridin; YULDASHEV, Axrorjon; SOLIDJONOV, Dilyorjon. The role of artificial intelligence in the management of e-learning platforms and monitoring knowledge of students. **Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural, and Social Sciences**, v. 1, n. 9, p. 308-314, 2021.

Anexo

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Por Alex Caldas

30 ANOS DE HUMOR
NA OBRA DE ADÃO
ITURRUSGARAI

Publicada em 2022, a pesquisa realizada pelo professor e pesquisador Alex Caldas Simões (Ifes/Campus Venda Nova), intitulada *Adão Iturrusgarai em perspectiva: pesquisas acadêmicas, obras e análises empreendidas (1991-2021)*, publicada na Revista Nacional de Histórias em Quadrinhos, a Nova Arte da USP, desvenda a obra do quadrinista Adão Iturrusgarai – conhecido por seus trabalhos nas tiras diárias da Folha de São Paulo e, atualmente, no jornal O Globo. De humor ácido e que descreve o cotidiano, a obra do autor gaúcho transcendeu as páginas dos jornais e está na academia.

O artigo é uma revisão de literatura de Simões (2022) que buscou mapear as pesquisas acadêmicas realizadas entre Janeiro de 1991 e Janeiro de 2022 o que tiveram como objeto de trabalho os quadrinhos de Iturrusgarai. Com a investigação conclui-se que existem 37 pesquisas acadêmicas com o autor, evidenciando uma produção ascendente. Alinhado é não só a personagem mais conhecida de Adão, mas também a mais pesquisada, figurando em 56,7% dos trabalhos. A personagem é estudada levando em consideração questões como o papel da mulher, a sexualidade feminina, a liberdade, o feminismo e as novas identidades sociais e contemporâneas.

A maior parte dos pesquisadores que trabalham com a obra de Iturrusgarai é composta por mulheres (59,3%) e a publicação é realizada por cientistas formadas, em sua maioria doutoras (35%), com publicação nas áreas de Letras-linguística (59,4%) e Comunicação (16%).

Da revisão de literatura se destacam os autores mais citados, com destaque para a tese de doutorado da ECA/USP de Edilaine de Oliveira Boff (2024), citada por 48,6% dos trabalhos.

A pesquisa empreendida por Simões (2022) demonstra a importância da obra do quadrinista Iturrusgarai para a academia e descreve sua relevância para as tiras do quadrinho no Brasil.

O CLIMA IDEAL PARA A
OCORRÊNCIA DA
FERRUGEM DO CAFÉ

Não é novidade: o Brasil é o maior produtor e exportador de café no mundo. A produção, entretanto, enfrenta desafios como a Ferrugem do Cafeeiro (CLR), causada pelo fungo *Hemileia vastatrix* – persistente e silenciosa nas plantações, que compromete a produtividade. O fungo surgiu na Bahia em 1970 e, desde então, se espalhou pelo Brasil, causando perdas de 30% a 50%.

Em 2024, na revista *Climate da Suíça*, um grupo de pesquisadores liderado pelos professores da Ifes, campus Venda Nova do Imigrante, Aldemar Polonini e Lucas Louzada Pereira, investigou a CLR para identificar quais variedades de café arábica são mais resistentes ao fungo e em que condições climáticas são cultivadas. Foram analisados dados dos últimos 30 anos (1992–2021). O estudo, intitulado *Climatic Favorability to the Occurrence of Hemileia vastatrix in Apt Areas for the Cultivation of Coffea arabica L. in Brazil*, concluiu que o fungo se desenvolve melhor em ambientes quentes e úmidos, sobretudo entre 21°C e 24°C, com umidade acima de 92%.

Estados como Alagoas, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Paul, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins, hoje pouco expressivos na produção de café arábica, apresentam áreas consideradas aptas ao cultivo de variedades resistentes. Já Minas Gerais e Rio Grande do Sul concentram as maiores áreas favoráveis ao fungo. Por isso, recomenda-se priorizar cultivares resistentes, como Arara e Acauã Novo. Em regiões que demandam irrigação, a indicação real sobre variedades resistentes e tolerantes à seca, como Acauã e Arara. Em locais de altas temperaturas e favoráveis à CLR, a Acauã é a mais indicada.

O estudo oferece orientações estratégicas aos cafeicultores brasileiros e busca fortalecer a produtividade nacional.

O grupo de pesquisadores inclui: Tais Fizzo Moreira, Alexandre Rosa dos Santos, Aldemar Polonini Morali, Willian dos Santos Gomes, José Eduardo Macedo Pozzopane, Rita de Cássia Freire Carvalho, Kátia Barbosa de Souza, Cleilson Pautz e Lucas Louzada Pereira.

PROGRAMA PROJECT CORE APLICADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Raquel Delgado Ramos (Instituto Ahimsa)¹

Shirley Rodrigues Maia (Instituto Ahimsa)²

Introdução

Este projeto de pesquisa se deu em decorrência a trabalhos de conclusões de curso e artigos elaborados. O interesse pela área da educação fez com que a comunicação e a neurociência surgissem também como palavras-chave, surgindo a vontade de estudar mais sobre isso. Posteriormente ao longo de todo trabalho realizado no Instituto Ahimsa, que trabalha na área da educação e saúde com pessoas com deficiência múltipla e surdocegueira, foram surgindo questionamentos e hipóteses relacionadas à comunicação. As duas autoras puderam participar do curso Project Core com a professora Renata Bonotto, o qual foi a base para a elaboração deste projeto.

A Ahimsa sempre trabalhou com os desafios de comunicação, buscando como melhor desenvolver com as pessoas com deficiência múltipla sensorial-visual e/ou deficiência múltipla auditiva, além da criança com surdocegueira congênita, começamos com os objetos de referência, que visa antecipar pessoas, local, ação e contexto; Libras em campo reduzido e libras tátil, até ter sanadas as necessidades de

¹ Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Contato: raqueldramos19@gmail.com

² Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Contato: dmu.shirley@gmail.com

Artigo já publicado. RAMOS, Raquel Delgado; MAIA, Shirley Rodrigues. Programa Project Core Aplicado para pPessoas com Deficiência Múltipla Sensorial. In: Anais do 11º Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos (SP) UFSCar, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xi-congresso-brasileiro-de-educacao-especial-xi-cbee-xiii-encontro-nacional-dos-pesquisadores-da-educacao-especial-xiii-enpee-546093/1261116-programa-project-core-aplicado-para-pessoas-com-deficiencia-multipla-sensorial>. Acesso em: 30/12/2025

peessoas que apresentavam baixa visão e que conseguiam responder para imagens e desenhos, e assim conseguimos a autorização do departamento de Comunicação da Austrália o acesso ao dicionário Compic para tradução e uso com as pessoas de baixa visão e surdocegas. O sistema Compic favoreceu muito por ser um sistema pictográfico que pode ser utilizado em preto e branco ou colorido, as categorias e os símbolos são próximos a desenho de contorno facilitando a compreensão e assim a cada desafio buscamos novas alternativas, como sistema alternativo tátil texturizado para as pessoas que apresentam dificuldade para compreensão do Sistema Braille, por exemplo.

Assim o nosso trabalho é de muita observação, pois é necessário que haja o *input*, que é a entrada das informações, a instrução, comunicação, que pode ocorrer das mais diversas maneiras, como olhares, palavras, sinais e imagens. E para que essa comunicação seja estabelecida e significativa precisa ocorrer o *output*, que é a resposta àquele estímulo, uma relação de ação e reação.

Qualquer aprendizagem humana emerge, conseqüentemente, de múltiplas funções, capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas, quer de recepção (componente sensorial – *input*), quer de integração (componentes perceptiva, conativa, mnésica e representacional), quer de planificação (componentes antecipatória e decisória), quer finalmente, de execução ou de expressão de informação (componente motora – *output*) (Fonseca, 2014, p.238). Esses processos cognitivos, de acordo com Fonseca (2014) ocorrem de forma natural, por meio da transmissão cultural e da interação entre as pessoas.

O termo cognição é, conseqüentemente, sinônimo de “acto ou processo de conhecimento”, ou “algo que é conhecido através dele”, o que envolve a coativação integrada e coerente de vários instrumentos ou ferramentas mentais, tais como: atenção; percepção; processamento (simultâneo e sucessivo); memória (curto termo, longo termo e de trabalho); raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação (Fonseca, 2014, p.239).

O autor Von Tetzchner em sua pesquisa “Suporte de desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa”,

publicada no livro *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa* (2009), relata que nos últimos 40 anos tem sido empregados sistemas alternativos de comunicação, pois muitas crianças acabam não desenvolvendo e compreendendo o uso da linguagem de uma forma típica, por isso esses sistemas tem melhorado, ao suplementar ou substituir a comunicação e a linguagem quando utilizada com crianças com distúrbios de aprendizagem, motores e entre outros (Von Tetzchenner, 2009, p.16).

Ainda aponta que toda intervenção tem como objetivo central a possibilidade de, por meio do ambiente, influenciar o desenvolvimento do indivíduo que apresenta fala limitada ou ausente, porém é claro as necessidades são distintas de um sujeito para o outro (Von Tetzchenner, 2009, p.18).

Uma premissa central é que a comunicação e a linguagem se desenvolvem unicamente por meio da participação e da interação social [...] O objetivo da intervenção baseada no suporte é promover a competência ao guiar e apoiar o papel ativo da criança no seu próprio desenvolvimento de linguagem. O ensino direto poderá às vezes se tornar parte integrativas do suporte, como uma maneira de promover a comunicação bem-sucedida em interações que não são facilmente dirigidas em situações comuns. (Von Tetzchenner, 2009, p. 19)

O autor finaliza dizendo que “o acesso à comunicação é tão importante quanto o acesso físico de pessoas com deficiência, ainda que a provisão do acesso à comunicação ainda esteja bastante longe de ser atingida” (Von Tetzchenner, 2009, p.24).

Posto isso, para que haja então a comunicação é necessário algum tipo de sistema, que no caso abordaremos a Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) que é uma das modalidades das Tecnologias Assistivas (TA), “que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou com defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou/escrever” (Schirmer, 2009, p. 265)

Os Sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada (CAA) surgem como alternativas para tal população, uma vez que por meio de figuras possibilita que o indivíduo expresse seus desejos e sentimentos a outras pessoas.

Assim, os Sistemas de CAA, referem-se a todas as formas de comunicação que complementam, suplementam, substituem ou apoiam a fala; surgem como recurso de comunicação para aquelas pessoas que possuem compreensão da linguagem oral, mas possuem severas dificuldades em expressar a fala, pessoas com paralisia cerebral, deficiência intelectual, síndromes que acometam o desenvolvimento da fala, pessoas com atraso no desenvolvimento da linguagem sem etiologia específica, afásicos e autistas (Moreschi et Almeida *apud* Nunes, 2003 Deliberato).

Procedimentos Metodológicos

Estudo qualitativo, de caráter exploratório e de estudo de caso realizado com um grupo focal dentro de uma escola especial.

Implementar e observar jovens com deficiência múltipla sensorial em situações de interação social, identificando momentos de comunicação efetiva, organização da fala, ação e reação, utilizando a Comunicação Alternativa Aumentativa organizada pelo Project Core (Subsídio de Implementação de Tecnologia de Intensificação Dirigido pelo Centro de Estudos de Alfabetização e Deficiência), que tem como metas principais:

Os principais objetivos do Project Core são duplos:

- Capacitar professores e profissionais de sala de aula para fornecer acesso a um vocabulário e instrução de comunicação do Núcleo Universal durante as rotinas acadêmicas e diárias que ocorrem naturalmente no dia escolar.
- Melhorar o desempenho acadêmico de estudantes com deficiências cognitivas significativas, conforme evidenciado por ganhos em suas habilidades de comunicação e alfabetização e, finalmente, em suas avaliações de final de ano. (Centro de Estudos de Alfabetização e Deficiência Departamento de Ciências da Saúde UNC-Chapel Hill)

O vocabulário usado no CAA do *Project Core* tem como público-alvo:

estudantes com deficiências significativas que ainda não usam fala, sinais ou símbolos para se comunicar de maneira flexível. Isso inclui estudantes que dependem de formas iniciais de comunicação, como expressões faciais, vocalizações e movimentos corporais, bem como

estudantes que estão começando a usar símbolos, sinais ou palavras, mas ainda não conseguem juntá-los (Centro de Estudos de Alfabetização e Deficiência Departamento de Ciências da Saúde UNC-Chapel Hill)

Utilizar o modelo de implementação do *Project Core*, o qual foi criado como forma de auxiliar e capacitar os profissionais que atuam em sala de aula para que pudessem fornecer aos estudantes o acesso a um vocabulário flexível. O modelo de implementação tem os seguintes passos:

O modelo enfatiza as seguintes práticas de intervenção:

1. Identificar e atribuir significado a todas as formas de comunicação dos estudantes, como movimentos corporais, expressões faciais e vocalizações.
2. Garantir que todos os estudantes tenham acesso ao vocabulário do Universal Core em seus próprios sistemas pessoais de AAC.
3. Mostrar aos estudantes o que é possível e como usar símbolos através do uso de estratégias de entrada de linguagem assistida.
4. Aproveitando as oportunidades naturais para ensinar durante as rotinas acadêmicas e diárias comuns do dia escolar.

O vocabulário do *Project Core* é formado por 36 palavras que sozinhas ou em combinação com outras podem formar diversas possibilidades de comunicação. São eles: gostar, quero, dar, fazer, bem, mais, não, ir, olhar, virar, ajuda, tudo, eu, ele, abrir, colocar, igual, muito, você, ela, aquele, em/para cima, diferente, pouco, aqui, dentro, sobre, posso, acabou, onde, o que, por que, quem, quando, parar.

Figura 1 – Prancha com os pictogramas



Prancha com os 36 pictogramas usada para o projeto

Para este estudo foi organizado um grupo focal no qual foi atendido primeiramente sete estudantes do primeiro semestre de 2024, e posteriormente mais sete estudantes no segundo semestre.

No primeiro semestre os 7 estudantes participantes foram atendidos duas vezes por semana, separadamente em outra sala, por cerca de 40 minutos cada atendimento.

Apresentaremos a descrição dos participantes de acordo com as documentações e laudos entregues pelos pais para a escola no momento da matrícula. Iremos nomear os estudantes com letras, como forma de não os identificar e expô-los, foram feitos registros durante todo o processo, por meio da escrita, vídeos e fotografias.

Tabela 1 – informações dos estudantes e laudos

Estudante	Data de nascimento	Diagnóstico
R	26/02/2003	CID G80 (paralisia cerebral, um transtorno neurológico de desenvolvimento); hidrocefalia e hipotireoidismo
K	8/02/2012	CID G40 (epilepsia), CID G80.9 (paralisia cerebral não identificada); siringomielia; atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, déficit intelectual
I	24/01/2013	CID F71 (retardo mental moderado); F84 (Transtornos Globais do Desenvolvimento); CID 10 F83 (Transtorno Específico Misto do Desenvolvimento); alteração motora; cognitiva e de linguagem; paralisia cerebral; hidrocefalia; transtorno múltiplo sensorial; Q03 hidrocefalia congênita); F72 (retardo mental grave).
R	21/09/2012	CID 680 (paralisia cerebral, um transtorno neurológico de desenvolvimento); citomegalovírus na gestação; tetraparesia
J	16/06/2010	CID G80 (paralisia cerebral, um transtorno neurológico de desenvolvimento); G40 (epilepsia); F72 (retardo mental grave), ECNE (encefalopatia crônica não evolutiva). tetraparesia espástica; atraso global no desenvolvimento.
T	2/02/2007	CID G800 (paralisia cerebral quadriplégica espástica); CID G40 (epilepsia); CID Z93 (orifícios artificiais); espasticidade generalizada paralisia cerebral tetraparesia espástica componente distônico - déficit motor; distonia; e espasticidade difusa; atraso

		cognitivo; epilepsia; disfagia orofaríngea e perda auditiva; hemiparesia espástica (devido a Kernicterus G80- condição neurológica que pode ocorrer em recém-nascidos devido à hiperbilirrubinemia não tratada)
V	30/03/2013	CID G40. 2 (epilepsia e síndromes epiléticas sintomáticas, definidas por sua localização parcial ou focal, e com crises parciais complexas); F71 (retardo mental moderado); F84.0 (autismo infantil). Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; epilepsia com dismorfias; mutação genética no gene ARID1B de Coffin-Siris; autismo com importante quadro de distúrbio comportamental

Para fins de organização desta publicação só iremos analisar o trabalho ocorrido no primeiro semestre, o material utilizado foi de baixa tecnologia, contendo para todos as mesmas 36 palavras e pictogramas, sendo disponibilizados em 4 formatos diferentes, uma folha A3 com todos, folhas A4 com 9 em cada página, folhas A4 com 4 em cada página e folhas menores com 4 em cada página, todos foram plastificados e encadernados, também foram usadas histórias e atividades com pictogramas, além do uso de objetos e brinquedos quando necessário.

A proposta desta pesquisa foi realizar um estudo de campo tendo como intuito não só observar, mas executar um projeto de implementação da CAA, tendo como base o *Project Core* (Subsídio de Implementação de Tecnologia de Intensificação Dirigido pelo Centro de Estudos de Alfabetização e Deficiência) usando todos os recursos que forem possíveis para que auxilie em uma aprendizagem significativa, por meio de uma comunicação eficaz.

Conclusões

Observando somente os resultados obtidos no primeiro semestre, a partir dos materiais desenvolvidos, alguns estudantes conseguiram ter uma evolução bastante grande em sua comunicação, uma das estudantes já foi capaz de se expressar sobre assuntos e atividades que ocorreram antes em sua sala de aula, fazer perguntas e até pedidos, outro estudante conseguiu formar pequenas frases e

diferenciar passado, presente e futuro, outros só pelo fato de conseguirem apontar sem nenhum tipo de auxílio ou até mesmo fixar o olhar e demonstrar atenção já foi um grande avanço.

Todos os avanços, adaptações e mudanças necessárias foram também passadas aos professores e entregue a eles o material mais usado pelo estudante para que seguissem utilizando em sala de aula.

O objetivo principal desse projeto foi iniciar uma comunicação alternativa e aumentativa que fosse mais efetiva e oferecesse oportunidade de expressar diversos tipos de assuntos, pois em sala de aula já usam materiais relacionados a calendário, clima e rotina por exemplo, portanto tivemos como intuito buscar estudantes que encaixassem, a prima vista, em um perfil que pudessem aproveitar ao máximo a possibilidade de se expressarem e que já conhecessem como a escola funciona e os materiais já usados em sala.

Antes destes estudantes participarem do projeto de CAA, a comunicação ocorria muitas vezes pelo apontamento do objeto, demonstração de interesse ao olhar ou mexer no material indicado, demonstração de desinteresse por algo, alguém ou alguma atividade proposta, muitas vezes ocasionando comportamentos desafiadores. Fazendo com que não ocorresse uma comunicação expressiva e receptiva de modo efetivo e claro.

Tabela resumida com a evolução de cada estudante entre os meses de abril e junho.

Tabela 2 – evolução de abril a junho

Estudante	abril	junho
R  Fonte: Acervo Instituto Ahimsa Nota de acessibilidade- descrição da imagem: Na fotografia, há um estudante de pele clara, vestindo uma roupa escura, com as mãos na	Não demonstra interesse em olhar o material.	Já demonstra interesse e usando fichinhas redondas de papelão encapadas por papel laminado, coloca sozinho em alguns símbolos mesmo que pareçam sem contexto. Iniciamos com a prancha de 4 pictogramas por página, depois já conseguimos usar a prancha com os 36 símbolos.

altura do peito. A sua frente há uma mesa, sobre a qual há a prancha de comunicação em folha de cor branca A3, com 36 pictogramas coloridos e plastificado.		
K  Fonte: Acervo Instituto Ahimsa Nota de acessibilidade- descrição da imagem: Na foto, há um estudante usuário de cadeira de rodas, vestindo uma roupa escura, apontando para o material a sua frente que está sobre a mesa, o material é uma prancha de comunicação em folha de cor branca A3, com 36 pictogramas coloridos e plastificado.	Apresenta bastante agitação, apenas segura e tenta amassar o material.	Demonstra um pouco mais de interesse em olhar os pictogramas; em algumas atividades de histórias e imagens ele apontou em alguns momentos e gostou quando se lia o pictograma que ele apontava.
I  Fonte: Acervo Instituto Ahimsa Nota de acessibilidade- descrição da imagem: A fotografia mostra um estudante sentado à mesa, ele veste uma camiseta de cor escura, a sua frente uma prancha de comunicação em folha de cor branca A3, com 36 pictogramas coloridos e plastificado. Com a mão direita interage com o material apontando um símbolo com o dedo indicador.	Demonstrava interesse apenas por um curto período, escolheu a prancha que gostaria de usar, precisava ter o auxílio dos carrinhos (brinquedo que se sente melhor quando segura).	Já conseguia conversar sobre mais assuntos, usando o carrinho para apontar o pictograma, ou um lápis ou seu dedo, prefere a prancha com os 36 pictogramas, gosta de usar também com a sua professora em sala de aula, demonstra interesse de vir para a sala de atendimento quando é chamado.

R  Fonte: Acervo Instituto Ahimsa <i>Nota de acessibilidade- descrição da imagem:</i> A fotografia mostra um estudante usuário de cadeira de rodas, ele olhe e interage tocando a prancha de comunicação que está a sua frente sobre a mesa e um plano inclinado de cor preta, o material foi impresso em mais de uma folha e está encadernado, abaixo do plano inclinado há a prancha maior com os 36 pictogramas na mesma página.	Não demonstrava interesse pelos materiais, apenas em apontar para a bolinha que tinha em sala para brincar de jogar junto comigo.	Quando lemos histórias com símbolos permanece interessado, olhando e tocando. Usa o material com 4 pictogramas por página, gosta de virar as páginas e prefere no plano inclinado.
J  Fonte: Acervo Instituto Ahimsa <i>Nota de acessibilidade- descrição da imagem:</i> A fotografia mostra uma aluna usuária de cadeira de rodas, ela veste um casaco rosa e está com um colete de segurança preto, está com os braços sobre a mesa a sua frente. Na mesa há uma prancha de comunicação em folha de cor branca A3, com 36 pictogramas coloridos e plastificado e uma atividade com pictogramas e imagens.	Demonstra desinteresse, não gosta que faça a varredura auditiva, aceita tentar diferentes maneiras para acessar o material.	Demonstra gostar de ir para o atendimento, gostou quando colocamos alguns pictogramas em sua mesa.
T	Demonstra apresentar dificuldade para perceber	Demonstrou interesse cada vez maior em participar do atendimento, trouxe

 Fonte: Acervo Instituto Ahimsa <i>Nota de acessibilidade- descrição da imagem:</i> Na fotografia mostra uma aluna usuária de cadeira de rodas e usando um colete de segurança preto, ela está com a cabeça virada para a direita olhando para uma base preta.	os materiais mostrados pela visão	colocações e perguntas sobre as atividades que estavam sendo realizadas em sala.
V  Fonte: Acervo Instituto Ahimsa <i>Nota de acessibilidade- descrição da imagem:</i> A imagem mostra seis quadrados, cada um com um pictograma e uma palavra correspondente abaixo, são eles: acabar, comer, feliz, gostar, pegar, tomar.	Demonstrava bastante agitação para estar em sala de aula	Optamos por não a retirar da sala e nem que eu entrasse, pois ainda estava conhecendo a professora. Aceita tocar as suas fichas com os pictogramas por um curto período sem levar a boca, está permanecendo por mais tempo sentada.

Observamos o quanto a CAA aplicada de maneira individualizada, e vendo os resultados que cada estudante obteve ao longo do projeto, pode impactar no sentido de serem “ouvidos”, “vistos” na medida em que interagem com o outro, tendo trocas de ideias, seja no atendimento individual, seja ao voltar para a sala de aula e comentar com o professor.

Esse projeto não se encerra com este trabalho apresentado, mas sim planta uma sementinha para que sejam fomentadas mais possibilidades, sejam elas de baixa ou alta tecnologia e principalmente que sejam usadas da forma mais efetiva e respeitosa com as condições, facilidades e dificuldades de cada usuário.

Referências

- PROJECT CORE. **Centro de Estudos de Alfabetização e Deficiência Departamento de Ciências da Saúde** UNC-Chapel Hill. Acesso <http://www.project-core.com/about-project-core/> em setembro de 2024.
- DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. Debora Deliberato, Maria de Jesus Gonçalves, Elizeu Coutinho de Macedo. São Paulo. Memnon Edições Científicas, 2009.
- FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, n. 96, p. 236-253, 2014.
- SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Formação de professores para atuar na área de comunicação alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. IN: DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. Debora Deliberato, Maria de Jesus Gonçalves, Elizeu Coutinho de Macedo. São Paulo. Memnon Edições Científicas, 2009.
- VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. IN DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. Debora Deliberato, Maria de Jesus Gonçalves, Elizeu Coutinho de Macedo. São Paulo. Memnon Edições Científicas, 2009.

COMO OS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL INTERAGEM COM OS CONTEÚDOS NAS REDES SOCIAIS?

Dameres Moreira de Carvalho (UERJ)¹

Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ)²

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves (UERJ)³

Introdução

As redes sociais tornaram-se um dos contextos de desenvolvimento de adolescentes na modernidade, complementando atividades diárias de comunicação, busca por informação, entretenimento e expressão de identidade (Navarro & Tudge, 2022). Estudos internacionais demonstram que, embora esses ambientes digitais favoreçam a sociabilidade e o acesso a temas de interesse, também expõem adolescentes a riscos como conteúdos violentos (Office of Communications of United Kingdom [Ofcom], 2024) e assédio sexual (Barker-Clarke, 2023), além de fomentar formas disfuncionais de regulação emocional (Hollenstein & Faulkner, 2024) e o uso problemático de redes sociais (Nguyen *et al.*, 2025). À luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (TBDH; 1979/2022), as interações estabelecidas nas plataformas configuram processos proximais, influenciados pelas características da pessoa (como o gênero e o repertório de regulação emocional) e pelas propriedades do contexto (Navarro & Tudge, 2022). Diante disso, torna-se necessário investigar de que modo características das plataformas digitais podem influenciar a experiência vivida pelos adolescentes nesses ambientes.

¹ Mestranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social; Contato: dmoreiracarvalho2@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6455458280587045>

² Doutora em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social; Contato: vanessaromera@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3056372646281816>

³ Doutoranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.; Contato: anajualves@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659645458916057>

Nesse sentido, as redes sociais possuem atributos estruturais que impactam os processos proximais dessa população (Nesi *et al.*, 2018a, 2018b). O acesso constante a pares, a amplificação do alcance e permanência dos conteúdos, além da quantificação da interação social por meio de likes e comentários produzem um ambiente emocionalmente estimulante, que favorece tanto oportunidades de conexão quanto riscos de dessensibilização, exposição a violência e intensificação de conflitos interpessoais (Nesi *et al.*, 2018a, 2018b). Dessa forma, esses mecanismos específicos dos ambientes digitais podem influenciar o tipo, a intensidade e a qualidade das interações entre pares (Nesi *et al.*, 2018a, 2018b). Ao longo do tempo, a combinação das características pessoais com os atributos presentes no microsistema das plataformas pode contribuir para a consolidação de padrões de uso favoráveis ou desfavoráveis ao bem-estar dos adolescentes (Navarro & Tudge, 2022). Dessa forma, compreender como adolescentes avaliam suas experiências nas redes sociais é fundamental para interpretar os efeitos das interações no ambiente digital sobre o desenvolvimento.

No Brasil, apesar das preocupações crescentes a respeito do uso de redes sociais na adolescência, a produção científica que abrange as percepções dos próprios adolescentes sobre os riscos e benefícios das redes sociais ainda é escassa (Santana *et al.*, 2024). Em um estudo qualitativo recente, Santana *et al.* (2024) investigaram a perspectiva de estudantes de escolas públicas e privadas da Bahia sobre os impactos do uso de redes sociais na saúde mental. Os participantes relataram efeitos negativos relacionados ao aumento de ansiedade, comparação social e exposição a conteúdos perturbadores, assim como efeitos positivos de distração, entretenimento e socialização (Santana *et al.*, 2024). Os resultados desse trabalho alinham-se a pesquisas internacionais (Barker-Clarke, 2023; Hollenstein & Faulkner, 2024; Nguyen *et al.*, 2025), reforçando a natureza multifacetada das experiências nas plataformas e evidenciando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre como os alunos avaliam os riscos e as oportunidades presentes no microsistema das redes (Navarro & Tudge, 2022). Contudo, persiste uma lacuna na literatura que investigue a avaliação dos adolescentes sobre suas experiências nos ambientes virtuais em viés bioecológico, considerando o impacto dos

atributos presentes no contexto das plataformas sobre o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/2022; Navarro & Tudge, 2022; Nesi *et al.*, 2018a, 2018b).

Desse modo, esse estudo tem por objetivo analisar as percepções dos estudantes a respeito dos riscos e benefícios do uso de redes sociais. Evidencia-se a pertinência de investigar a perspectiva dos estudantes a respeito dos riscos e das oportunidades presentes nas redes sociais à luz da TBDH, considerando o uso as plataformas como um microssistema onde os processos proximais, as características pessoais e o tempo se entrelaçam. Além disso, investigar de que modo os atributos das redes podem influenciar vivências em ambiente digitais possibilita a compreensão das vulnerabilidades e dos recursos presentes no cotidiano digital dos alunos.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo possui caráter qualitativo e exploratório, que tem como característica compreender fenômenos e relações pouco investigadas na literatura (Lösch *et al.*, 2023). Possui delineamento transversal, composto por uma amostra de conveniência e utilizou a técnica de coleta de dados de rodas de conversa. Os dados analisados compõem uma pesquisa maior, intitulada “Interações sociais e aspectos emocionais associadas ao uso problemático de redes sociais de adolescentes” (CAAE:80430524.6.0000.5282). Assim, buscou-se assegurar a integridade física e moral dos participantes por meio de seus instrumentos e procedimentos, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

❖ Participantes

Participaram 83 estudantes, com idade entre 13 e 16 anos ($M=14,14$; $DP=0,81$), sendo 41 do gênero feminino, 38 do gênero masculino, dois não-binários e dois preferiram não declarar. Quanto a cor, 35 se autodeclararam pardos, 24 brancos, 18 negros, três amarelos e três indígenas. Em relação a reprovação, sete relataram ter reprovado um ano e um estudante reprovou dois anos. Desses alunos,

39 cursavam o 9º ano e 44 o 8º ano, ambos em período integral, em uma escola municipal localizada em um bairro periférico da Zona Oeste, na cidade do Rio de Janeiro.

❖ *Instrumentos*

Questionário com informações demográficas: É um instrumento elaborado para ambos os estudos que compõem esta dissertação, com o intuito de caracterizar os participantes. Com isso, procurou-se coletar dados acerca da idade, sexo, cor, ano escolar, reprovação e rede social mais utilizada.

Roteiro de perguntas disparadoras para as rodas de conversa: Instrumento desenvolvido para o presente estudo, a partir da revisão de literatura (Fu *et al.*, 2020; Malta *et al.*, 2024; Nesi *et al.*, 2018a), com o objetivo de avaliar as percepções dos adolescentes acerca dos conteúdos online, a influência desses em suas emoções e comportamentos, o próprio uso de redes sociais e do apoio social recebido por amigos, responsáveis e professores em ambientes digitais. Além disso, buscava-se investigar as expressões de habilidades sociais (autocontrole, empatia, assertividade e abordagem afetiva) e de desregulação emocional durante o uso de redes sociais. O roteiro é composto por rapport, questões éticas e tópicos norteadores, para estimular a reflexão e a discussão entre os participantes sobre os seguintes temas: (1) redes sociais, uso problemático e desregulação emocional (2) habilidades sociais, (3) percepção de apoio social nas redes sociais e (4) redes sociais e cyberbullying.

❖ *Coleta e análise de dados*

A pesquisadora entrou em contato com a direção da escola em abril de 2024. Com a obtenção da permissão da diretora e da Subsecretaria Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-PRO-2024/45017), foi feito um convite para os alunos participarem do estudo. A pesquisadora apresentou aos alunos, em sala de aula, os objetivos e como seria realizada a coleta de dados, explicando os procedimentos. Como as rodas de conversa teriam os áudios gravados para posterior transcrição do conteúdo, foi ressaltado o sigilo das informações aos estudantes. Para os alunos que

demonstraram interesse em participar, foi entregue duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com a solicitação de assinatura dos responsáveis e dos participantes. As rodas de conversa foram realizadas três dias, durante horários cedidos pela escola de disciplinas eletivas, variando entre os períodos manhã e tarde, com uma duração média de 40 minutos. Nos dias combinados, a pesquisadora compareceu a escola junto a outras duas estudantes de graduação de Psicologia, também da UERJ, com experiência de campo e treinamento prévios. Antes de iniciar as atividades, foi novamente solicitado a permissão dos estudantes para a gravação em áudio dos encontros, reforçando questões éticas e considerações acerca do anonimado e do sigilo.

As rodas de conversa se caracterizam por promover interações a partir de uma provocação temática, favorecendo o protagonismo dos participantes, que compartilham suas reflexões de modo coletivo (Pinheiro, 2020). No presente estudo, elas tiveram a seguinte estrutura:

- (1) Estabelecer *rapport* e explicar os objetivos da atividade;
- (2) Ressaltar os combinados do grupo, como respeitar o momento de fala dos colegas;
- (3) Apresentação das questões centrais que nortearam a discussão dos temas, começando pelo tipo de uso de redes sociais;
- (4) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados, solicitação do feedback da atividade, agradecimento pela participação e informações acerca da possibilidade de se conversar privadamente com a pesquisadora sobre sentimentos e pensamentos que emergiram durante a roda.

Os áudios foram transcritos pela pesquisadora e pelas duas estudantes de graduação que participaram da coleta de dados. Assim, foram gerados oito arquivos no Microsoft Word. A análise qualitativa desses documentos foi realizada com suporte do software *requalify.ai*, uma ferramenta brasileira baseada em inteligência artificial que integra técnicas de processamento de linguagem natural, modelos de geração de texto preditiva (Generative Pre-trained Transformer [GPT])

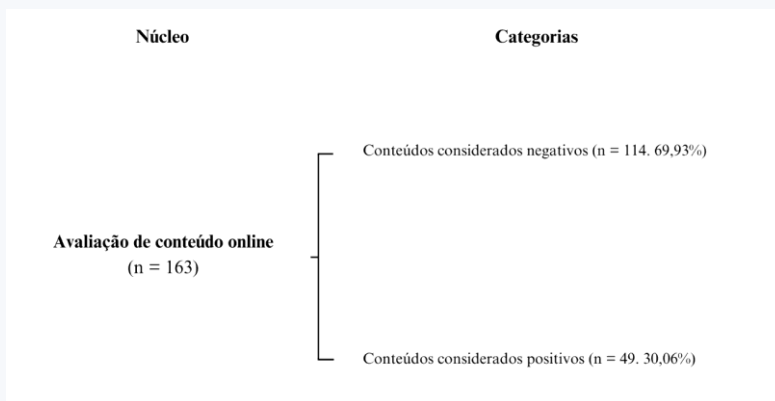
e técnicas clássicas da análise de conteúdo (Martins *et al.*, 2024; Thirunavukarasu *et al.*, 2023). Nessa pesquisa, foi criado um projeto específico dentro da plataforma do *requalify.ai* para análise qualitativa. Na descrição, foram inseridos os objetivos do estudo, características das rodas de conversa e os temas abordados no roteiro de perguntas disparadoras. Na sequência, foram carregados os arquivos de texto das transcrições das rodas, para a primeira análise. O software identificou 39 categorias de análise.

Esse material foi examinado pela pesquisadora por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), com as etapas a seguir: (1) exploração do material categorizado pelo *requalify.ai*, com a releitura das sentenças atribuídas a cada categoria para uma maior imersão no conteúdo e definição das estratégias de análise; (2) fusão das categorias similares geradas pelo software, que emergiram dos próprios dados, e criação de novas categorias, baseadas no referencial teórico, visando contemplar todo o material; (3) reavaliação da categorização de todas as falas, identificando núcleos de sentido e verificando se a organização dos dados estava satisfatória; (4) criação dos núcleos, de modo que atuem como eixos organizadores das categorias, permitindo estrutura-las em torno dos significados compartilhados dos dados; (5) criação de subcategorias a partir da necessidade de aprofundar a análise das categorias principais, com objetivo de trazer à tona nuances significativas no conteúdo analisado; (6) interpretação dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa. Esse processo foi acompanhado por duas juízas, sendo elas a orientadora desta pesquisa e uma doutoranda com experiência em análise de conteúdo conforme Bardin (1979). Após essa etapa, a análise gerou cinco núcleos, 12 categorias e 21 subcategorias, contendo 1.090 segmentos de texto. Neste capítulo, será apresentado um dos cinco núcleos, contendo 163 segmentos de texto.

Resultados e discussão

A Figura 1 apresenta o núcleo **“Avaliação de conteúdo online”** (n=163), que demonstrou a dualidade dos conteúdos observados em ambientes digitais. Dessa forma, foram geradas duas categorias.

Figura 1. Resultados referentes ao núcleo Avaliação de conteúdo online.



A primeira, **“Conteúdos considerados negativos”** (n=114, 69,93%), contém relatos de insatisfação com a moderação de conteúdo falha dessas plataformas, que viabiliza a exposição dos adolescentes, especialmente meninos, a conteúdos violentos (“Tipo, você passa pelo TikTok e vê um cara segurando uma cabeça humana” Menino, 9º ano) e pornográficos (“No TikTok, você pesquisa ‘carrinho Hot Wheels’, aí aparece uma mulher seminua!” Menino, 8º ano). A exposição de meninos a conteúdo violento e sexual foi observada em outros países, indicando uma problemática global (Crabbe et al. 2024; Ofcom, 2024). Vale ressaltar que esta é uma das estratégias de radicalização utilizada por grupos extremistas que estimulam, entre outras ações, ataques a escolas (Garcia & Vinha, 2025). Portanto, torna-se fundamental desenvolver programas que debatam de maneira crítica o uso de conteúdos nas redes, enfatizando os riscos associados ao consumo indiscriminado de conteúdo violento e sexual, além de oferecer treinamento para que os alunos possam utilizar as ferramentas de bloqueio de conteúdo inapropriado em seus perfis (Ofcom, 2024).

A categoria **“Conteúdos considerados negativos”** (n=114, 69,93%) também comporta experiências de assédio sexual nas redes sociais, relatadas exclusivamente por meninas (“Uns velhos estranhos, que ficam curtindo” Menina, 9º ano). Tais falas foram inseridas nesse núcleo porque as adolescentes percebem essas interações como algo negativo, mas comum aos ambientes digitais, manejado pelo bloqueio

do autor das mensagens e a privação do perfil na rede social na maioria das vezes (*“Uma vez ela era aberta [a conta], eu posteí uma foto, aí tipo assim, eu tava de shorts, uma coisa tranquila. Eu tava na praia. Aí um homem velhão, tia, veio comentar um monte de coisa absurda na minha foto. Pois eu peguei e comentei, fiquei xingando ele trezentas vezes. Depois bloqueei ele e depois nunca mais, amém”* Menina, 9º ano).

Esses resultados corroboram a literatura internacional, indicando a naturalização do assédio sexual, especialmente contra meninas pretas e pardas (Barker-Clarke, 2023; Ringrose et al. 2021). Esses contatos indesejados despertam sentimentos de repulsa, vergonha, revolta e medo nas adolescentes (Barker-Clarke, 2023; Ringrose et al. 2021). A estratégia de bloqueio do autor das mensagens é recorrente em pesquisas anteriores, mas neste estudo também se observou que algumas alunas optam por confrontar os agressores, o que diverge parcialmente de achados prévios. Barker-Clarke (2023) relata que as adolescentes evitam o confronto por medo de sofrerem retaliações, enquanto Ringrose et al. (2021) identificaram essa reação apenas quando o agressor era outro adolescente. Assim, a disposição para o enfrentamento, mesmo diante de assediadores adultos, pode indicar um posicionamento mais assertivo e uma resistência ativa frente à violência online, revelando nuances culturais que merecem investigação aprofundada.

A segunda categoria, **“Conteúdos considerados positivos”** (n=49, 30,06%), abordou a preferência dos alunos pelas redes sociais como forma de entretenimento. Assistir aos reels do Instagram emergiu como a atividade mais frequente (*“Eu amo, amo ficar vendo aquele vídeo assim, ó, tia, de Reels. É o hit”* Menina, 9º ano), mas também foram relatadas interações com pares (*“Falar besteira com os amigos”* Menino, 9º ano). Além disso, alguns estudantes indicaram vídeos de desconhecidos brigando como forma de diversão (*“Tem zap, tem vídeo, tem como tirar foto também, tem briga! Ver briga. É pra falar a verdade, né? Então, tem como ver briga. Eu gosto de ver no Instagram, ver briga”* Menina, 8º ano). Nesse sentido, a literatura sugere que o consumo passivo de conteúdos nas plataformas, caracterizado pela rolagem infinita do feed, pode auxiliar no manejo da tristeza e tédio (Nguyen et al., 2025; Verduyn et al., 2020). No entanto, à longo prazo, a adoção recorrente dessa estratégia de regulação emocional tende a

favorecer o uso problemático, sobretudo entre adolescentes mais jovens, que possuem repertórios mais limitados de autogerenciamento emocional (Hollenstein & Faulkner, 2024).

O uso problemático pode ser definido como uma preocupação exagerada com as redes, motivada por uma vontade intensa de acessá-las, gerando conflitos interpessoais, alterações de humor e piora no bem-estar (Andreassen & Pallesen, 2014). Há evidências na literatura de que o consumo passivo, associado a um padrão de uso problemático, pode favorecer prejuízos na autoestima e no humor (Nguyen *et al.*, 2025). Em contrapartida, o consumo ativo de conteúdos, que envolve práticas de compartilhamento de links e comentários em vídeos de interesse, pode fortalecer o bem-estar social e ampliar a percepção de apoio (Verduyn *et al.*, 2020; Nesi *et al.*, 2018a). Desse modo, as falas dos estudantes revelam que o entretenimento em ambientes digitais cumpre funções de regulação emocional e conexão social, mas, a depender do tipo de engajamento e da intensidade do uso, também pode elevar a vulnerabilidade ao uso problemático.

Ainda na categoria **“Conteúdos considerados positivos”**, a menção aos vídeos de briga se destaca por combinarem dinâmicas próprias das plataformas a reações emocionais dos adolescentes. De acordo com Nesi *et al.* (2018a, 2018b), as redes sociais possuem atributos únicos que as difere de contextos offline, como a amplificação do alcance dos conteúdos postados, a permanência deles nas redes independente das ações de contenção do usuário e o acesso constante aos pares por meio de mensagens. Esses atributos operam de maneira articulada, favorecendo a circulação rápida de conteúdos que geram fortes reações emocionais nos usuários, que são contabilizadas em views, compartilhamentos e comentários (Nesi *et al.*, 2018a). Neste cenário, a literatura demonstra que os vídeos de briga estimulam respostas de excitação e curiosidade, que podem aliviar o tédio momentaneamente, que ao longo do tempo podem dessensibilizar os estudantes, tornando cenas de agressão menos chocantes e mais aceitáveis como fontes de entretenimento (Sobkin & Fedotova, 2021). Assim, a integração entre os atributos das redes sociais e o apelo emocional desses vídeos contribui para que episódios de violência circulem como forma de entretenimento, com efeitos

potenciais sobre a maneira como os adolescentes percebem e respondem a situações de agressão.

De modo geral, os resultados do presente estudo revelam que os estudantes experienciam, no contexto das plataformas, um conjunto complexo de vivências que abrange desde a exposição a conteúdos violentos e assédio sexual, até práticas de conexão social e entretenimento percebidas como positivas. Observa-se o viés de gênero nessas vivências, sendo frequentes os relatos de exposição a conteúdos violentos pelos meninos e ao assédio sexual pelas meninas. À luz da TBDH (1979/2002), percebe-se que as experiências dos estudantes no microsistema das redes sociais podem influenciar diretamente seus processos proximais de desenvolvimento, em interações diárias marcadas por riscos e oportunidades. Ao mesmo tempo, a circulação de conteúdos inadequados nos ambientes digitais, descrita pelos participantes e documentada pela literatura (Ofcom, 2024), demonstra o impacto do exossistema e do macrosistema no desenvolvimento dos alunos, principalmente no que tange às políticas de moderação, à lógica algorítmica das plataformas e às normas socioculturais que naturalizam a violência e o assédio online. Aliado a isso, as estratégias de manejo do tédio observadas, como o consumo passivo de conteúdos, mostram como os adolescentes recorrem aos ambientes digitais para gerenciar demandas internas, articulando características biopsicossociais com os atributos presentes nas redes sociais. Assim, os achados reforçam a necessidade de compreender o uso das plataformas como parte do desenvolvimento de adolescentes, que na contemporaneidade é constituído pelo entrelaçamento de fatores individuais, relacionais, contextuais e tecnológicos.

Contudo, ressalta-se que a análise apresentada possui algumas limitações que devem ser consideradas: (1) a coleta restrita ao município carioca limita a generalização dos achados; (2) o delineamento transversal impede a identificação de relações causais. Para superar tais limitações, sugerem-se estudos futuros com diferentes contextos culturais e socioeconômicos, para mapeamento dos padrões de uso e ampliação da literatura acerca das variáveis investigadas. Recomenda-se também abordagens longitudinais, fundamentais para compreender os impactos do uso das plataformas no desenvolvimento ao longo do tempo, possibilitando uma análise

mais precisa dos fatores de risco e proteção envolvidos nos diferentes tipos de desfecho desse uso.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes a respeito dos riscos e dos benefícios do uso de redes sociais. Os resultados evidenciaram a experiência ambígua no uso das plataformas, onde riscos e oportunidades são combinados. Os estudantes relataram exposição frequente a conteúdos violentos e inadequados para a faixa etária, além de episódios recorrentes de assédio sexual, especialmente entre meninas. Essas vivências, associadas aos atributos das redes sociais, reforçam que o ambiente digital pode intensificar as emoções experienciadas, como também dessensibilizar e naturalizar práticas de violência e violação da privacidade. Paralelamente, os alunos identificam as redes como fontes de entretenimento e complemento à socialização, sobretudo por meio do compartilhamento e do consumo passivo e ativo dos conteúdos. Portanto, as falas revelam que os processos proximais que ocorrem no microssistema das redes sociais são simultaneamente promotores de bem-estar e potenciais produtores de vulnerabilidades, sendo impactados pela natureza das experiências e pelas características pessoais, ao longo do tempo.

Ao articular os achados à TBDH, o estudo contribui para compreender como fatores individuais e contextuais se entrelaçam nas vivências dos adolescentes brasileiros. A pesquisa avança no campo de conhecimento ao oferecer evidências qualitativas atualizadas sobre a perspectiva dos adolescentes. Além disso, os resultados possuem relevância social ao destacar a necessidade de políticas públicas e ações de educação digital que promovam ambientes virtuais mais seguros, o uso crítico das plataformas e medidas de moderação de conteúdo mais eficazes. Logo, a presente pesquisa reforça a urgência de compreender as redes sociais como um dos contextos de desenvolvimento e de promover intervenções que reduzam vulnerabilidades e ampliem oportunidades de um uso saudável.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARKER-CLARKE, Emma. Girls Navigating the Context of Unwanted Dick Pics: “Some Things Just Can’t Be Unseen”. **Youth**, v. 3, n. 3, p. 935–953, 2023.
- BRONFENBRENNER, Urie. (2002). **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados** (M. A. V. Veronese, Trad.). Artmed (Trabalho original publicado em 1979).
- CRABBE, Maree; FLOOD, Michael; ADAMS, Kelsey. Pornography exposure and access among young Australians: a cross-sectional study. **Australian and New Zealand Journal of Public Health**, v. 48, n. 3, p. 100135, 2024.
- FU, Linqian; WANG, Pengcheng; ZHAO, Meng; XIE, Xin; CHEN, Ye; NIE, Jia; LEI, Li. Can emotion regulation difficulty lead to adolescent problematic smartphone use? A moderated mediation model of depression and perceived social support. **Children and Youth Services Review**, v. 108, n. 1, p. 104660, 2020.
- GARCIA, Telma; VINHA, Cléo. Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, n. 4, 2025.
- HOLLENSTEIN, Tom; FAULKNER, Katie. Adolescent digital emotion regulation. **Journal of research on adolescence**, v. 34, n. 4, p. 1341-1351, 2024.
- LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023.
- MALTA, Deborah Carvalho; SOUZA, Juliana Bottoni de; VASCONCELOS, Nadia Machado de; MELLO, Flávia Carvalho Malta de; BUBACK, Júlia Bicas; GOMES, Crizian Saar; PEREIRA, Cimar Azeredo. Cyberbullying entre escolares brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 9, p. e19572023, p. 2024.
- MARTINS, Leonardo; SOUZA, Felipe; FREITAS, João Marcos. *requalify.ai* (Version 0.1) [online software]. 2024. Disponível em: <https://requalify.ai>.
- NAVARRO, Jessica; TUDGE, Jonathan Richard Henry. Technologizing Bronfenbrenner: neo-ecological theory. **Current Psychology**, v. 42, n. 0, p. 19338–19354, 2022.
- NGUYEN, Nhan Duc; TRUONG, Ngoc-Anh; QUANG DAO, Pham; NGUYEN, Huan Hong. Can online behaviors be linked to mental health? Active versus passive social network usage on depression via envy and self-esteem. **Computers in Human Behavior**, v. 162, n. 0, 108455, 2025.
- NESI, Jacqueline; CHOUKAS-BRADLEY, Sophia; PRINSTEIN, Mitchell John. Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context:

Part 1 - A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships.

Clinical Child and Family Psychology Review, v. 21, n. 3, p. 267–294, 2018a.

NESI, Jacqueline; CHOUKAS-BRADLEY, Sophia; PRINSTEIN, Mitchell John. Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 2 - Application to Peer Group Processes and Future Directions for Research. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 21, n. 3, p. 295–319, 2018b.

OFFICE OF COMMUNICATIONS OF THE UNITED KINGDOM. *Children and parents: Media use and attitudes report 2024* [Report]. **Office of Communications of the United Kingdom**, 2024. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2024>

SANTANA, Ramiro Rodrigues Coni; DANTAS, Bianca Alves; COSTA, Idylla Katheryn Santos; CONCEIÇÃO, Luciana Guerra; LUCENA, Thiago Viana de; CASALES, Isabela da Silva. Uso de redes sociais e saúde mental: um estudo qualitativo com adolescentes de Salvador e Região Metropolitana, Bahia. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 13, n. 0, p. e5823, 2024.

SOBKIN, Vladimir Samuilovich; FEDOTOVA, Aleksandra. Adolescents on social media: aggression and cyberbullying. **Psychology in Russia: state of the art**, v. 14, n. 4, p. 186–201, 2021.

RINGROSE, Jessica; REGEHR, Kaitlyn; WHITEHEAD, Sophie. Teens girls' experiences negotiating the ubiquitous dick pic: sexual double standards and the normalization of image based sexual harassment. **Sex Roles**, v. 85, n. 9, p. 558–576, 2021.

TRIRUNAVUKARASU, Arun James; TING, Darren Shu Jeng; ELANGOYAN, Kabllan; GUTIERREZ, Laura; TAN, Ting Fang; TING, Daniel Shu Wei Ting. Large language models in medicine. **Nature Medicine**, v. 29, n. 9, p. 1930–1940, 2023.

A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA BÁRBARA DO PARÁ: IMPLICAÇÕES DO FUNDEB E DO PSPN

Bruna Safira Araújo Costa (UFPA-Belém)¹

Introdução

Nesse século XXI, como parte das transformações econômicas e sociais globais, a educação recebe influências de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial que visam adequá-la aos interesses da expansão do capitalismo mundial, dada a sua crise estrutural, iniciada a partir da década de 1970 (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). Para a recomposição de suas taxas de lucro, passou a usar o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, acentuando a lógica de mercado, e legitimado pelo estado, sob o manto da Nova Gestão Pública, afetando o mundo do trabalho (Peroni, 2003).

O professor tem papel bastante importante nesse processo, como peça fundamental para a reprodução da força de trabalho. No entanto, “assim como os demais trabalhadores, tem seu trabalho cada vez mais precarizado, com impactos na sua remuneração e na valorização de sua carreira, com repercussão no prestígio social da profissão” (Adachi, 2009, p. 61). Nessa perspectiva, o estudo baseou-se na seguinte questão: quais as implicações do Fundeb e do PSPN para o desenvolvimento da carreira e da remuneração dos professores da rede municipal de ensino de Santa Bárbara do Pará?

O objetivo desse estudo é analisar a carreira e a remuneração dos professores da educação básica do município de Santa Bárbara do Pará, na perspectiva de verificar possíveis indícios de valorização docente, tendo em vista a implementação do FUNDEB (2007 a 2020) e do PSPN (2008 a 2020).

Destarte, a pesquisa busca contribuir na identificação dos avanços e retrocessos para os professores do município de Santa

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, Belém-Pará-Brasil. Contato: profissionaldaeducacao30@gmail.com

Bárbara do Pará, como efeito da adoção da política de carreira e de remuneração de professores, ancorada na legislação que rege a educação municipal, em referência ao FUNDEB, e balizado pelo PSPN para o magistério.

Metodologia

O objeto estudado passou pela definição de autores especializados na educação, que constituiu um arcabouço teórico, base da fundamentação sobre a carreira e a remuneração dos professores municipais de Santa Bárbara do Pará. Ao lado dessa estratégia, adotou-se a pesquisa documental, tendo como fontes as leis municipais que regem a carreira e remuneração docente, como o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação e as tabelas salariais, em observância as implicações do FUNDEB e do PSPN

A análise documental possibilita ao pesquisador reunir informações a respeito do objeto de estudo a partir de diversas fontes, como “[...] leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (Triviños, 1987, p. 111).

Os dados que caracterizam a situação educacional e o financiamento da educação municipal foram acessados de sites de órgãos oficiais do(a): Portal da transparência da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara do Pará, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ainda que da importância dessas estatísticas levantadas para compor o objetivo desse estudo, todavia, consideramos que os elementos que envolvem a valorização de professores, em referência a sua carreira e remuneração, estão além das questões puramente salariais, mas perpassam pelas próprias contradições do sistema capitalista, por ser um modelo excludente por natureza, manifesto nas suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Discussão dos Resultados

A partir da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que instituiu o PSPN para o magistério público, os entes municipais, como o município de Santa Bárbara do Pará, não mais poderiam pagar vencimentos abaixo do piso nacional, conforme essa normativa federal. A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que instituiu Diretrizes de Carreira para o magistério público reforça, em seu item III a necessidade de remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, “vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao PSPN para o magistério, nos termos da Lei nº 11.738/08” (Brasil, 2009).

Os efeitos da Lei nº 11.738/08 (PSPN) na dinâmica do pagamento dos vencimentos dos professores têm explicação nos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração - PCCR desses profissionais. A partir da Lei nº 126/10 (1º PCCR municipal), a progressão/promoção do professor na carreira conta com a formação, tempo de serviço, avaliação de desempenho e titulação acadêmica, quando antes o critério era apenas pelo tempo de serviço e, para a remuneração, era a formação e a jornada de trabalho dos professores.

Ainda que essa legislação tivesse avançado, instituído coeficientes remuneratórios, visando valorizar o docente, porém a Lei nº 216/2018 (2º PCCR municipal) reduziu seus percentuais (Quadro 1), implicando também na redução dos vencimentos docentes, formalizada pela Lei nº 231/2020 (3º PCCR municipal).

Quadro 1: Coeficientes para aplicar nos vencimentos dos professores, conforme os níveis funcionais (2010/2018).

Professor Especial (médio)	Professor de Nível Superior - Lei n. 126, de 12 de março de 2010		
	Nível I	Nível II	Nível III
Nível Único			
Classe A – 1,00 Classe J – 1,45	Classe A – 1,40 Classe J – 1,85	Classe A – 1,50 Classe J – 1,95	Classe A – 2,00 Classe J – 2,45
45%	45%	45%	45%
Professor Especial (médio)	Professor de Nível Superior - Lei nº 216, de 16 de julho de 2018		

Nível Único	Nível I	Nível II	Nível III
Classe A – 1,00 Classe J – 1,45	Classe A – 1,10 Classe J – 1,55	Classe A – 1,15 Classe J – 1,60	Classe A – 1,20 Classe J – 1,65
45%	45%	45%	45%

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010 e Lei nº 216, de 16 de julho de 2018.

De fato, nota-se que, em termos percentuais, a Lei nº 126/10 previa 45% de dispersão no vencimento da primeira à última classe de cada nível. Com a aprovação da Lei nº 216/2018, embora a dispersão tenha permanecido a mesma, porém houve diminuição no coeficiente que define o valor dos vencimentos, conforme o Art. 34 e 35 dessa normativa passam a mostrar esses novos coeficientes menores, sendo isso compensado pelas vantagens temporárias, por gratificações, indicando retrocesso para os trabalhadores do magistério público de Santa Barbara do Pará.

No que se refere à rede de educação, os estabelecimentos de ensino saltaram de 17 escolas infantis, no ano de 2007, para 21 unidades, em 2022, um crescimento de 23,52%, constituída, nesse último período, de creches, pré-escola e ensino fundamental.

Quanto ao corpo docente, os investimentos na formação e qualificação profissional resultaram, no ano de 2010, em 137 professores e, em 2022, esse indicador se elevou para 287 docentes, com curso superior, indício de avanço, ainda que parte do corpo docente seja composto por professores temporários, ao passo que até o ano 1996, Santa Barbara do Pará contava com 50% dos professores com o 2º Grau em magistério, 2% tinham estudos adicionais e 48% eram professores leigos, sem formação para o magistério. Esses dados do quantitativo de escolas e de professores significam avanços na rede pública de ensino municipal.

No que diz respeito aos indicadores de valorização docente a partir da análise da configuração da carreira docente e da composição da remuneração dos professores de Santa Bárbara do Pará, esses podem ser analisados pelo valor do vencimento-base em relação ao PSPN versus o Fundeb (Tabela 1).

Tabela 1: Vencimentos dos professores de Santa Bárbara do Pará por níveis, em relação ao PSPN de 2010, 2018 e 2020 – 30horas

Nível de formação	Vencimento (R\$, 150 horas)	Hora-aula	PSPN (R\$, 200 horas)	Hora-aula	Diferença
Prof. de Nível Médio	712,50	4,75	1.024,67	5,12	-0,37 (-7,7%)
	1.552,32	10,34	2.455,35	12,27	-1,93 (-18,6%)
	1.808,45	12,05	2.886,24	14,42	-2,37(-19,6%)
Prof. de Nível I (superior)	997,50	6,65	1.024,67	5,12	1,53 (23,0%)
	1.707,55	11,38	2.455,35	12,27	-0,89 (-7,8%)
	1.989,30	13,26	2.886,24	14,42	-1,15 (-8,6%)
Prof. de Nível II (Espec.)	1.068,75	7,12	1.024,67	5,12	2,00 (28%)
	1.785,16	11,90	2.455,35	12,27	-0,36 (-3,2%)
	*	*	2.886,24	-	-
Prof. de Nível III (Msc./Dr.)	1.425,00	9,5	1.024,67	5,12	4,38 (46,1%)
	1.862,78	12,41	2.455,35	12,27	0,14 (1,12%)
	*	*	2.886,24	-	-

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010, Lei nº 216, de 16 de julho de 2018 e Lei nº 231, de 30 de março de 2020.

*NOTA: Valor não disponível pela Lei nº 231/2020.

A leitura dos dados dessa tabela permite inferir que os professores de classe especial, nível médio, nunca tiveram seus vencimentos pagos de acordo com o previsto na lei do PSPN, ficando sempre abaixo do previsto, sendo que em 2010 essa diferença era de -7,7% e em 2020 essa diferença aumentou para -19,6%. O professor com formação superior apenas em 2010 teve seu vencimento acima do PSPN em 23%. Em 2020 passa a receber 8,6% a menos do que o PSPN. O professor Nível II com especialização em 2010 tinha vencimento 28% acima do PSPN e em 2018 passou a receber 3,2% a menos que o PSPN. Apenas o professor nível III manteve seus vencimentos acima do PSPN, mas com percentuais reduzidos, pois em 2010 recebia 46,1% a mais que

o PSPN e em 2018 esse percentual caiu para 1,12% apenas.

Então, com base nessas estatísticas, analisa-se que os professores de todos os níveis vêm apresentando redução em seus vencimentos, indício de retrocesso. Uma remuneração adequada é importante, não apenas para garantir a vida com dignidade desses profissionais e valorizá-lo, mas confere-lhe motivação para fazer adequadamente o seu trabalho, com impactos na qualidade de ensino, tornando a profissão mais atrativa, e assim evitando a alta rotatividade e a fuga de talentos para outras áreas ou até outros países, como bem observa Duarte-Melo (2013).

Esse resultado mostra que o Fundeb, como base da política de fundos municipal, não cumpre o seu objetivo, em sua totalidade, porque seu financiamento depende do desempenho da economia, condicionando a remuneração docente e, em 2023, essa lógica se acentua, visto que a disponibilidade de recursos para a educação passou ser vinculados ao novo arcabouço fiscal, efeito da Lei Complementar nº 200/2023.

Reiteramos que a remuneração é o fator fundamental da valorização do profissional e da carreira docente, como política para o magistério de Santa Bárbara do Pará. Todavia, como os resultados mostram, esse município não está cumprindo a Lei n. 11.738/08 (PSPN), posto que o vencimento dos professores é incompatível com o piso nacional em todo o período estudado (2009-2020), salvo raras exceções, ainda que os reajustes de seus vencimentos sejam significativos em alguns períodos, o que contraria a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE/14) que prevê em sua meta 17.1: “a garantia aos profissionais do magistério adequação de seus vencimentos conforme formação específica, e nunca inferior ao piso salarial nacional”.

Quanto ao dever de aplicação de pelo menos 25% dos recursos de impostos em MDE previstos constitucionalmente, o poder público de Santa Bárbara do Pará cumpriu o previsto, exceto em 2020, quando foram aplicados apenas 22, 9%, portanto abaixo do mínimo recomendado (25,0%). No entanto, o ano de 2020 foi reflexo da Covid-19, em que todas as regras de execução financeira foram flexibilizadas dado o estado de calamidade pública declarado pelo governo federal, o que anula qualquer possibilidade de penalidade a ser imputada ao município pelo descumprimento dessa regra constitucional em 2020.

Dada a centralidade do Fundeb para o financiamento da educação municipal, também é importante avaliar a composição do Fundeb de Santa Bárbara do Pará (Tabela 2). Antes, porém, é importante destacar que o Pará, por sua condição de pobreza, é um dos Estados que desde o Fundef (1997-2006), quando se deu início à política de fundos, vem recebendo Complementação da União. Em consequência, grande maioria de seus municípios também continuam recebendo a Complementação da União na vigência do Fundeb. Além disso, pela dinâmica redistributiva intergovernamental implementada por essa política, boa parte dos recursos estaduais também são transferidos aos municípios a depender do número de matrículas, indexador do repasse dos recursos.

Tabela 2 – Santa Bárbara do Pará: Composição da receita do Fundeb (2007 – 2020)

Ano	Receita Recebida do Fundeb (A)	Receita Destinada ao Fundeb pelo Mun. (20%) (B)	Diferença (A-B)	Resultado líquido* das Transferências do Fundeb (C)	(B/A) %
2007	2.527.245,00	974.123,43	1.553.121,57	876.376,57	159,43%
2010	4.689.990,89	1.884.643,54	2.805.347,35	1.257.666,54	148,85%
2013	7.153.559,86	2.649.381,47	4.504.178,39	1.662.629,57	170,00%
2015	10.261.097,79	3.088.205,09	7.172.892,70	2.653.883,68	232,26%
2018	10.912.995,66	3.504.417,72	7.408.577,94	2.541.114,24	211,40%
2020	12.527.051,78	3.934.842,43	8.592.209,35	3.453.748,41	218,36%

Fonte: SIOPE.

Nota: O resultado líquido das transferências, representa o valor dos repasses recebidos no âmbito do próprio estado, oriundos de outros municípios ou do Estado, em decorrência do número de matrículas da rede municipal.

Segundo essa tabela, no ano de 2007, a receita municipal recebida do Fundeb foi de R\$ 2.527.245,00, sendo que o município contribuiu com o fundo com o valor de R\$ 974.123,43, o que gerou uma diferença recebida de R\$ 1.553.121,57, ou seja, uma diferença de 159,4% de recursos a mais, composto pelos valores redistribuídos no âmbito do estado e pela Complementação da União. O resultado líquido das

transferências correspondeu a R\$ 876.376,57, ou seja, 56,4% da diferença recebida de R\$ 1.553.121,57 o que significa que mais da metade dela tem origem no próprio estado. A diferença entre a contribuição ao Fundeb e o valor recebido do Fundeb ao longo do período só fez aumentar ao longo da série histórica verificada.

Em termos relativos, o ano de 2015 se destaca como o ano em que o município recebeu o maior percentual de recursos oriundo de outras esferas governamentais, que representou 232,26% a mais em relação a sua contribuição. Mas em termos absolutos, o ano de 2020 trouxe o maior valor a mais, que correspondeu a R\$ 8.592.209,35. Isso significa que o município de Santa Bárbara do Pará teria muitas dificuldades para manter o ensino e valorizar seus professores, caso não existisse a política de fundos, a exemplo do ano de 2020, onde o município teria que sobreviver com R\$ 3.934.842,43. No entanto, com o efeito redistributivo do Fundeb, ele recebeu R\$8.592.209,35 a mais, ou seja, passou a contar com o total de R\$12.527.051,78, valor bem superior ao que teria originalmente, caso não existisse o Fundeb.

Nessas condições, aumentam as possibilidades de valorizar o professor, visto que parte dos recursos do Fundeb devem ser comprometidos com a remuneração dos profissionais da educação. Contudo, de modo tardio, apenas em 2018 foi tornado oficial a gestão dos recursos educacionais pelo titular da secretaria municipal de educação por meio da Lei nº 214/2018, de 11 de julho de 2018 que cria o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb municipal e determina em seu art. 3º que “o ordenador de despesa do Fundo é o Secretário Municipal de Educação”. Portanto, iniciativas de valorização docente, dada a autonomia municipal, também depende da política desenvolvida em âmbito local.

A valorização da carreira docente depende também de quanto o município vem aplicando das receitas do FUNDEB na remuneração dos professores (Tabela 3). Nesse propósito, a legislação de regulamentação do fundo previa o mínimo de 60% dos recursos a serem aplicados com remuneração do magistério público, ou seja, de professores e técnicos pedagógicos municipais.

Tabela 3 – Santa Bárbara do Pará: Receita do Fundeb e o valor absoluto e relativo dos gastos com remuneração de professores (2007 – 2020)

Ano	Receita Recebida do Fundeb (C)	Pagamento do magistério (B)	% Remuneração
2007	2.527.245,00	1.550.953,21	61,37
2008	3.331.406,78	2.018.320,95	60,58
2009	4.095.833,16	2.493.787,37	60,89
2010	4.689.990,89	2.836.373,94	60,47
2011	6.260.144,75	3.759.379,68	60,05
2012	7.132.181,53	4.280.236,54	60,01
2013	7.153.559,86	4.308.270,80	60,23
2014	8.254.769,99	6.963.136,08	84,35
2015	10.261.097,79	6.229.426,54	60,71
2016	10.415.525,59	6.251.780,85	60,02
2017	10.719.014,82	6.510.832,95	60,74
2018	10.912.995,66	6.605.947,37	60,63
2019	12.325.362,08	7.417.587,11	60,18
2020	12.527.051,78	7.636.183,08	60,96

Fonte: SIOPE.

Com base nesses dados, no período de 2007 a 2020, os valores percentuais do Fundeb dispendidos com remuneração docente guardam certa regularidade de aplicação do mínimo de 60% se restringindo a esse mínimo em quase todos os anos, exceto em 2007 que foi de 61,37% e no ano de 2014 que se verificou 84,35% aplicado em remuneração. Porém, não temos dados suficientes para explicar o salto no valor da folha de pagamento que ocorreu esse ano.

Observa-se que, embora o município opere em conformidade com a norma legal neste aspecto, o vencimento-base dos professores de nível médio sempre foi abaixo do piso nacional do magistério. E em 2018, os coeficientes do vencimento-base dos professores com nível superior (I), com especialização (Nível II) e com mestrado ou doutorado (nível III) foram reduzidos, fazendo com que os dois primeiros também passassem a receber vencimento inicial abaixo do PSPN. O valor do Fundeb vem sendo reajustado a cada ano, e seu efeito redistributivo acrescenta recursos consideráveis ao município, sem os quais seria inconcebível a manutenção do ensino local.

A respeito desses achados supracitados, Vieira (2013); Alves e Pimentel (2015), ao discutirem os efeitos da implementação da Lei nº 11.738/08 na carreira, remuneração e na valorização dos professores

públicos, foram unânimes em afirmar que essa legislação, embora tenha representado avanço, em relação à definição de um piso e de tempo para atividades extraclasse, não tem sido suficiente para garantir a valorização dos profissionais da educação, pois na maior parte das vezes tais definições ficam apenas no âmbito da legislação, não chegando a ser colocadas em prática.

Monlevade (2000), por sua vez, diz que a questão do PSPN, é que ele não consegue atender aos anseios dos professores, pois não propiciou a valorização dessa categoria na sua totalidade, visto que, na realidade, a Lei nº 11.738/08 definiu valor somente para o vencimento básico do magistério público na modalidade Normal, servindo esse apenas como referência para os professores com outras formações e tem caráter de mínimo.

Igualmente também se manifesta Gemaque (2021), quando argumenta que não se pode negar que a institucionalização do PSPN foi uma conquista histórica dos professores da educação pública, mas chama atenção o nivelamento por baixo do valor. Ou seja, a interpretação do piso como vencimento inicial da carreira docente tem causado confusão e resultado em polêmicas, contradições e conflitos, já que alguns gestores subnacionais tendem a pagar como remuneração total dos professores, apenas e tão somente o valor mínimo que a Lei nº 11.738/08 estabelecia, ignorando o fato do piso corresponder ao vencimento, e não à totalidade da remuneração. Ou: o que era para ser “piso” foi transformado por esses gestores em “teto” salarial (Gemaque, 2021).

Portanto, a partir desses referenciais utilizados, ancorado em uma visão crítica da realidade estudada, também inferimos que o trabalho docente e, em consequência, a carreira e a remuneração docente, são parte do contexto de reprodução do capital, que é contraditório e excludente. E que diante de sua crise estrutural iniciada a partir da década de 1970, o capitalismo passou a se utilizar de estratégias para a recomposição de suas taxas de lucro, tais como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, que afetaram o mundo do trabalho. No âmbito da administração pública, o Estado foi chamado a redimensionar o seu papel e passou a adotar a lógica de mercado na promoção de políticas públicas, ancorado nas premissas da Nova Gestão Pública (NGP).

O contexto neoliberal onde se insere a educação pública, produz implicações na política de fundos, principal política financeira para fomento da valorização do magistério. Como uma das expressões da política de financiamento atual, o novo Fundeb, além de depender do desempenho da economia, vem condicionando parte da complementação da União a resultados. A lógica de contenção de despesas se acentua, com a instituição da Lei Complementar nº 200/2023, que vincula recursos para a educação ao novo arcabouço fiscal. No caso de Santa Bárbara do Pará os vencimentos ficam abaixo do PSPN, conforme o que estabelece a Lei nº 11.738/08, o que não condiz com a política de valorização docente. E isso requer não apenas a redefinição da política fiscal do governo federal, mas também das políticas locais de PCCR dos professores municipais.

Acreditamos que o trabalhado docente e as políticas de carreira e remuneração do magistério vêm apresentando os efeitos dessas mudanças macroestruturais mediante a retirada de direitos, a flexibilização de contratações, com o aumento de temporários, em nome da racionalização de gastos, como ocorre no município pesquisado.

Conclusão

Analizou-se a carreira e a remuneração dos professores da educação básica do município de Santa Bárbara do Pará, na perspectiva de verificar indícios de (Des)valorização docente, a partir da implementação do FUNDEB e do PSPN.

Os Resultados evidenciaram que a educação de Santa Bárbara do Pará passa por algumas implicações pontuais que, em interação, contribuem para que os professores não tenham suas perspectivas profissionais atendidas, a partir de seus Planos de carreira, das quais identificamos: predominância de vantagens temporárias, por meio de gratificações; a remuneração docente municipal fica Próximo ao Piso para o magistério, sugerindo que não se iguala aos níveis salariais de outras categorias com mesmo tempo de estudo; nos últimos anos o município não tem aumento de seu corpo docente, mas perda de professores de níveis de excelência e aumento de contratação temporária no magistério, indícios de mais retrocessos, do que

avanços na educação municipal.

Esse cenário revela a frágil política de fundos para financiar a educação e, sobretudo, a remuneração e a valorização docente municipal, o que afeta diretamente a qualidade da aprendizagem, ainda que dos avanços no aumento dos estabelecimentos escolares e da inserção de novas faixas de ensino, assim como é substancial a formação docente com curso superior para o exercício do magistério.

Enfim, conclui-se que: o FUNDEB e o PSPN contribuem, em Parte, para a valorização do professor do município de Santa Bárbara do Pará, pois as políticas municipais de fomento à carreira e remuneração garantem o pagamento do vencimento Próximo ao nível do PSPN para o magistério, como efeito das implicações que permeiam o FUNDEB, *sugerindo* que este fundo carece de maior efetivação, ou de redefinição considerando os retrocessos/avanços diagnosticados, para se tornar sustentável, já que o Governo municipal não consegue pagar o PSPN em sua totalidade, como estabelece a Lei nº 11.738/2008, não refletindo a Meta 17 do PNE/14.

Referências

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **A Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho. O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. **Revista de Financiamento da Educação** - FINEDUCA, n. 5, jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009** - Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf.

Acesso em: jun. 2025.

DUARTE-MELO, André Luís Canuto. **Olhares sobre as lousas digitais interativas: o caso do IFS Campus Estância**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de

Sergipe, Aracaju, 2013.

GEMAQUE, Rosana Maria. Financiamento da Educação no Governo Lula e as metas do Plano Nacional de Educação. In GEMAQUE, Rosana Maria; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs). **Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão**, Belém: CEJUP, 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**: MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar. Disponível em: MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2025.

MONLEVADE, João Ant3nio Cabral de. **Valoriza33o salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valoriza33o dos professores de Educa33o B3sica P3blica. S3o Paulo/Campinas, [s.e.], 2000.

PERONI, Vera Vidal. Conex3es entre o p3blico e o privado no financiamento e gest3o da escola p3blica. In ECCOS: **Revista Científica**, v. 8, n. 3, p. 111-132, jan. 2003.

Santa Barbara do Par3. **Lei n3 7.442, de 2 de julho de 2010**: disp3e sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remunera33o dos Profissionais da Educa33o B3sica da Rede P3blica de Ensino do estado do Par3, e concede outras providencias. 2010. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/porta/arquivos/legislacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Santa Barbara do Par3. **Lei n3 216, de 16 de julho de 2018**: altera a lei municipal n3 126, de 2010, que institui o plano de carreira e remunera33o do magist3rio p3blico, do munic3pio de santa b3rbara e d3 outras provid3ncias. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/s/santa-barbara-do-para/lei-ordinaria/2018/22/216/lei-ordinaria-n-216-2018-altera-a-lei-municipal-n-126-de-2010-que-institui-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-do-municipio-de-santa-barbara-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Santa Barbara do Par3. Leis municipais. **Lei n3 231/2020, de 30 de mar3o de 2020**: Altera a Lei Municipal N3 126, de 2010, que institui o Plano de Carreira e Remunera33o do Magist3rio P3blico, do Munic3pio de Santa B3rbara e d3 outras provid3ncias. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/s/santa-barbara-do-para/lei-ordinaria/2010/13/126/lei-ordinaria-n-126-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-e-pessoal-de-apoio-do-municipio-de-santa-barbara-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria C3lia; EVANGELISTA, Olinda. **Política**

Educacional. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília: Plano, 2013.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL NO TEXTO ‘EL MOTÍN’ EM LOS RÍOS PROFUNDOS DE ARGUEDAS

Chirley Ruth Caro Valencia (SEE/AC) ¹

Janeth Soares de Lima (SEE/AC) ²

Introdução

Ao longo dos anos, a literatura vem desenvolvendo um papel importante na sociedade e desempenhando diversas funções, dentre as quais destacamos a capacidade pedagógica de contribuir efetivamente para o enriquecimento intelectual e cultural dos alunos, desenvolvendo seu senso crítico, quando as leituras tratam de temáticas atemporais que fazem parte do seu cotidiano, e, especialmente quando aborda temas sociais contemporâneos, produzindo espaços de debates onde professores, estudantes e leitores de modo geral possam expressar-se, apropriando-se do conhecimento como mecanismo de defesa.

Corroboramos essa perspectiva e defendemos que a literatura opera como elemento social e fundamental ao permitir a reflexão crítica, o desenvolvimento da empatia, a compreensão da realidade e o questionamento de normas sociais, funcionando como espelho e motor de transformação ao retratar conflitos, valores e identidades de uma época. Além disso, quando forma cidadãos mais conscientes e conecta pessoas através de experiências diversas, o que é crucial para o desenvolvimento humano e social.

O presente trabalho propõe realizar uma análise crítica descritiva do VII capítulo da obra "*Los Ríos Profundos*", de José María

¹ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Acre. Professora no Centro de Estudos de Línguas (CEL) na cidade de Rio Branco-Acre. Contato: chirleyruthcaro@gmail.com

² Graduada em Letras Português pela Uninorte Acre, Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sinal, Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Acre. Professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Rio Branco-Acre. Contato: janethsoares888@gmail.com

Arguedas, intitulado “El motín”. Por meio deste texto, iremos demonstrar o quanto a literatura latino-americana tem se configurado como um espaço privilegiado de expressão das tensões históricas, culturais e sociais que atravessam os povos do continente e destaca-se por articular estética literária e compromisso ético-político, ao dar voz às experiências, dores e resistências dos povos andinos.

A partir da concepção de linguagem literária, fica evidente que as narrativas não apenas representam fatos ocorridos com sujeitos social e historicamente situados em determinados tempos e espaços, mas questiona realidades sociais. Nesse pressuposto, busca-se examinar como Arguedas constrói uma narrativa marcada pela insurgência coletiva, pela solidariedade e pela denúncia das estruturas de opressão que historicamente marginalizaram as comunidades indígenas em contexto andino. Ao entrelaçar lutas de classe, dor e rebeldia, o autor evidencia a formação de uma consciência social que emerge do confronto entre culturas, línguas e sistemas de poder.

A análise fundamenta-se em uma abordagem leitora-interpretativa, apoiada em revisão bibliográfica e em referências teóricas que discutem a literatura não apenas como representação do mundo social, mas como um lugar de enunciação, resistência e relações interculturais entre saberes e experiências de povos heterogêneos.

Dentre os diversos elementos culturais e identitários apresentados por Arguedas em sua obra, ao tratar sobre a o contato linguístico entre o espanhol e o quéchua, *Los Ríos Profundos* revela a potência da mestiçagem linguística como instrumento de emancipação e preservação identitária. Ademais, o estudo destaca a inter-relação existente entre a literatura e a educação, ressaltando a importância de inserir obras com as de Arguedas em espaços formativos que favoreçam o pensamento crítico, o diálogo intercultural e a valorização de vozes historicamente silenciadas.

Discussão Teórica

De acordo com o escritor peruano Mario Vargas Llosa, a literatura não é apenas uma fonte maravilhosa de prazer. Cumpre, além disso, uma função social e histórica de primeira ordem que é a de

desenvolver nos leitores um espírito crítico (Vargas Llosa, 2014). Corroboramos o autor pois, nosso estudo versa sobre a importância da literatura na formação de cidadãos críticos. Acredita-se que estas dinâmicas de tensões sociais como a exclusão, poder e luta pelo empoderamento ao continuarem perenes em nossa sociedade, possam possibilitar consciência crítica dos sujeitos envolvidos na prática da leitura.

Segundo Sacavio e Candau 2020 “O processo de dominação sofrido no continente não pode ser reduzido a seus aspectos políticos e jurídicos de modo que com a independência dos países latino-americanos tenha sido superada”. (p. 14, 2020). Este aspecto se vê refletido na obra de Arguedas, especialmente por tratar-se de uma obra autobiográfica, foca no processo histórico pós colonização. Desse modo, Arguedas, no capítulo analisado, nos mostra pontualmente o que Sacavio e Candau destacaram ao apontar que o processo de colonização não finaliza com a independência das colônias, mas se mantém latente anos posteriores. Para os teóricos,

o colonialismo é mais do que uma imposição política, econômica, militar, jurídica ou administrativa. Este, na forma da colonialidade, do poder, do saber e do ser, segundo os autores decoloniais, chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização dos países latino-americanos. Os colonialismos modernos foram superados, mas a colonialidade continua atuando [...] (Sacavio; Candau; 2020; p. 14-15)

No capítulo “El motín”, o personagem Néstor – que corresponde à figura do próprio autor, José María Arguedas – apresenta o contexto histórico referente à década de 1920. Nesta data se entendia que as várias nações sul-americanas se encontravam livres do jugo da colonização espanhola, porém, mesmo depois de o Peru obter sua independência política, a lógica da colonização continuou presente no dia a dia das pessoas. Ela surgia na forma de discriminação, na concentração de poder nas mãos dos grandes fazendeiros e, principalmente, na forte influência da Igreja Católica. Muito respeitada pela população, a Igreja soube usar esse prestígio para orientar comportamentos (manipular) e manter estruturas de dominação que já vinham do período colonial. Assim, percebe-se que os efeitos da colonização não desapareceram com a independência do

Peru, pois muitos resquícios da colonização ainda permanecem na contemporaneidade e são descritos em textos como os de Arguedas, bem como de autores mais atuais.

Conforme Souza e Beltrame (2024, p. 4) a literatura é uma forma de expressão artística que utiliza a linguagem escrita para criar obras que exploram temas, emoções e ideias. Sua origem remonta aos tempos antigos, quando as primeiras sociedades começaram a registrar suas histórias, mitos e tradições por escrito. Além disso, desempenha um papel fundamental na formação educacional dos indivíduos, enriquecendo suas experiências cognitivas, emocionais e sociais. No contexto escolar, a introdução da literatura e, especificamente, da literatura latino-americana, desempenha um papel relevante no desenvolvimento de habilidades essenciais, como a leitura crítica, a compreensão textual e a capacidade de reflexão. Vejamos o fragmento do texto “El Motín”:

Un grupo de cholas entró al depósito de sal. Llamaron al instante desde dentro: —¡Kachi, kachi; ¡Harto! Empezaron a arrastrar los sacos de sal hasta el patio. Ante el asombro y el griterío de las mujeres, sacaron cuarenta costales de sal blanca al patio. —¡Padrecito Linares: ven! — exclamó con un grito prolongado la chichera—. ¡Padrecito Linares, ahístá sal! —hablaba en castellano—. ¡Ahístá sal! ¡Ahístá sal! ¡Este sí ladrón! ¡Este sí maldecido! (Altamirano, 2006, p. 148).

O excerto da obra trata sobre o trabalho duro que era realizado pelas mulheres da época, representadas pelas “chicheras”. Este tema pode levar o aluno a desenvolver essa sensibilidade reflexiva quando pela leitura nota-se como as mulheres trabalham de maneira conjunta para benefício da comunidade. Felipa, a heroína do capítulo, mesmo sendo subestimada e vista como ignorante, não se deixa iludir. Diante do padre Linares, ela fala a verdade com firmeza: quem realmente explora são os salineiros, que vendem o sal aos fazendeiros e tratam as vacas como mais valiosas do que a própria população indígena. Com coragem e lucidez, Felipa denuncia a injustiça e prova que a verdadeira sabedoria não depende de títulos ou aparências.

O termo “chicheras” do trecho da obra em estudo, se refere às mulheres andinas que, há muitas gerações, dedicam-se a preparar e vender a “chicha” — uma bebida fermentada com raízes muito antigas

na região dos Andes. Esse conhecimento, passado de mãe para filha desde os tempos incas, envolve não apenas o modo de produzir a bebida, mas, também, a forma de oferecê-la e comercializá-la. Suas “*chicherías*”, muitas vezes montadas dentro das próprias casas, tornam-se pontos de encontro da comunidade, lugares onde as pessoas conversam, compartilham histórias e convivem. Este fenômeno destaca características culturais e identitárias de mulheres andinas da década de 20.

Em seus estudos, ao abordar o tema literatura, Souza e Beltrame (2024, p. 9) reforçam a importância do papel da escola como um espaço primordial para a imersão dos alunos ao mundo da leitura de literatura clássica e atemporal. Ao considerar a literatura como importante para a formação cidadã, a escola assume a responsabilidade de proporcionar acesso a textos que não apenas têm valor estético e simbólico, mas com possibilidade de enriquecer a compreensão dos alunos sobre a condição humana ao longo do tempo. Além disso, ao mediar a experiência de leitura desses textos, os educadores podem ajudar os alunos a navegar por terrenos literários desafiadores, promovendo uma educação que os capacitem a questionar, refletir e se engajar, de maneira crítica, com o mundo ao seu redor. Desta maneira a obra de Arguedas Altamirano, descreve literariamente e de maneira detalhada o contexto que rodeia a obra.

Desde el borde del parque pudimos ver a la mujer que hablaba en el arco de entrada a la torre. No era posible avanzar más. En la vereda la multitud era compacta. Sudaban las mujeres; los aretes de plata y de quintos de oro que llevaban algunas, brillaban con el sol. La mujer que ocupaba el arco de la torre era una chichera famosa; su cuerpo gordo cerraba completamente el arco; su monillo azul, adornado de cintas de terciopelo y de piñes, era de seda, y relucía. La cinta del sombrero brillaba, aun en la sombra; era de raso y parecía en alto relieve sobre el alba yalde blanquísimo del sombrero recién pintado. (Altamirano, 2006, p. 144-145)

No fragmento da obra podemos observar aspectos culturais e sociais como as vestimentas e objetos de adornos, hábitos alimentares e características físicas das mulheres andinas da época. Como podemos perceber, o estudo das obras literárias permite uma análise profunda das diferentes realidades vivenciadas em contextos em que

se instaurou o colonialismo. Desta maneira, o aluno pode fazer um contraste ou um símil do processo histórico vivenciados sobre o jugo da colonização portuguesa e espanhola. A escolha de trabalhar com obras literárias como a obra *Os Rios Profundos*, permite ao professor explorar a interculturalidade e o respeito pela diversidade, atendendo ao que normatiza documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com a BNCC “a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes: combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (Brasil, 2018, p. 467).

Ademais, a BNCC, destaca que “é, também, finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 466). Em consonância ao que orienta a BNCC, defendemos a importância de o professor contemplar nas aulas atividades lúdicas e de interpretação que permitam ao aluno elucidar aquilo que o autor da obra denuncia e consiga desta maneira sensibilizar-se com a temática social apresentada na obra. Um dos fragmentos que mostra esta sensibilidade é relatada no fragmento:

Oímos entonces las palabras del Padre. Habló en quechua.
 —... No, hija. No ofendas a Dios. Las autoridades no tienen la culpa. Yo te lo digo en nombre de Dios.
 —¿Y quién ha vendido la sal para las vacas de las haciendas? ¿Las vacas son antes que la gente, Padrecito Linares?
 La pregunta de la chichera se escuchó claramente en el parque. La esquina que formaban los muros de la torre y del templo servían como caja de resonancia.
 —¡No me retes, hija! ¡Obedece a Dios! —Dios castiga a los ladrones, Padrecito Linares —dijo a voces la chichera, y se inclinó ante el Padre. El Padre dijo algo y la mujer lanzó un grito: —¡Maldita no, padrecito! ¡Maldición a los ladrones! (Altamirano, 2006, p. 146).

O excerto evidencia o conflito entre o discurso de autoridade religiosa e a voz popular representada pela chichera. Ao falar em quéchua, o padre aproxima-se simbolicamente do povo, mas seu

discurso serve para legitimar as autoridades e silenciar a denúncia da injustiça social. A pergunta da *chichera* rompe essa lógica, expondo a desigualdade entre os interesses das fazendas e as necessidades da população. O espaço público funciona como amplificador dessa tensão, transformando o diálogo em ato coletivo. Assim, Arguedas revela como a religião pode operar como instrumento de controle, ao mesmo tempo em que dá centralidade à resistência indígena e popular frente à opressão.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, com enfoque leitor-interpretativo e crítico-descritivo. O corpus de análise é o capítulo VII, “El motín”, da obra “*Los Ríos Profundos*”, de José María Arguedas, selecionado por sua centralidade na representação das tensões sociais, culturais e linguísticas vivenciadas pelos povos andinos.

A metodologia fundamenta-se em uma leitura interpretativa do texto literário, considerando a obra como espaço de resistência, diálogo intercultural e construção de consciência social. A análise privilegia os aspectos narrativos, simbólicos e linguísticos que evidenciam a articulação entre dor, solidariedade e insurgência frente às estruturas de opressão, bem como a presença da mestiçagem linguística entre o espanhol e o quéchua.

Como suporte teórico-metodológico, recorreu-se à revisão bibliográfica de estudos críticos que discutem literatura, interculturalidade, identidade e educação, com destaque para os aportes de Llosa (2014), Candau (2020), Souza e Beltrame (2024), além dos documentos orientadores da educação brasileira (Brasil, 2018). Esses referenciais possibilitam compreender a literatura não apenas como manifestação estética, mas como prática educativa e política.

O procedimento analítico consiste na identificação e interpretação de excertos significativos do capítulo analisado, articulando-os aos referenciais teóricos selecionados, de modo a evidenciar como a narrativa de Arguedas contribui para o reconhecimento de saberes ancestrais e para o diálogo entre diferentes universos culturais e linguísticos. Dessa forma, a

metodologia busca aproximar literatura e educação, ressaltando o potencial formativo de *Los Ríos Profundos* no contexto da valorização da diversidade cultural latino-americana.

Discursos de Resistências nas Letras de Arguedas

Antes de realizar nossas análises sobre enunciados presentes na obra de Arguedas, faremos uma breve apresentação deste autor tão representativo para a literatura latino-americana. Indubitavelmente é um autor de muita importância para a literatura latino-americana, pois José María Arguedas (1911-1969) foi um romancista, poeta e antropólogo peruano, figura central da literatura indigenista, conhecido por sua profunda conexão com a cultura quéchua, aprendida na infância sob maus-tratos de uma madrasta, o que o levou a abraçar o mundo indígena e a criar uma linguagem literária que mesclava espanhol e quéchua, abordando a luta e identidade andina em obras como *Los Ríos Profundos*. Arguedas “Exerceu várias atividades, foi professor, mas também foi etnólogo, antropólogo, folclorista, ensaísta, além de exercer várias funções no serviço público.” (Pimentel e Cardoso, 2021).

Foi Diretor da Casa da Cultura do Peru e Diretor do Museu Nacional de História. O autor dos Rios Profundos teve uma infância difícil; órfão muito novo, sofreu maus tratos por parte da madrasta. Esta situação triste fez com que o escritor e tradutor “quechuísta” (língua dos povos do altiplano) tivesse um envolvimento profundo com a ancestralidade do povo quéchua. O abandono e os maus tratos fizeram com que ele se relacione com os empregados da casa como se fosse sua família. Eles falavam o quéchua e por essa razão se tornou a língua materna de Arguedas.

“*Los Ríos Profundos*” (Os Rios Profundos), publicado em 1958 pelo escritor peruano José María Arguedas, é considerado um dos romances mais importantes da literatura indigenista (Neoindigenista) e latino-americana. É uma obra de tom lírico e parcialmente autobiográfico que retrata o amadurecimento, o conflito cultural e a desigualdade social no Peru. O livro narra a história de Ernesto, um adolescente de 14 anos que viaja com seu pai, um advogado itinerante, pelos Andes peruanos. A obra versa sobre a profunda divisão entre o

mundo dos brancos/mestiços (colonizadores/fazendeiros) e o mundo indígena (colonizado), marcado pela violência, racismo e exploração. Ernesto testemunha essas injustiças e tenta encontrar seu lugar, sentindo melancolia e heterogeneidade identitária.

Como mencionado anteriormente, a literatura opera como ferramenta importante no contexto social, dentre eles o escolar, pois além de emocionar e divertir, também oferece subsídios para o aluno refletir, de modo especial sobre questões sociais, identitárias e culturais, estimulando o pensamento crítico e a discussão de ideias. Nesse sentido, a continuação, faremos uma descrição de como estas questões sociais, culturais e identitárias são apresentadas no capítulo em estudo.

A Obra *Ríos Profundos* quando analisada expõe questões sociais, como podemos perceber no fragmento:

Oímos entonces las palabras del Padre. Habló en quechua.

—... No, hija. No ofendas a Dios. Las autoridades no tienen la culpa. Yo te lo digo en nombre de Dios.

—¿Y quién ha vendido la sal para las vacas de las haciendas? ¿Las vacas son antes que la gente, Padrecito Linares?

La pregunta de la chichera se escuchó claramente en el parque. La esquina que formaban los muros de la torre y del templo servían como caja de resonancia.

—¡No me retes, hija! ¡Obedece a Dios! —Dios castiga a los ladrones, Padrecito Linares —dijo a voces la chichera, y se inclinó ante el Padre.

El Padre dijo algo y la mujer lanzó un grito: —¡Maldita no, padrecito!

¡Maldición a los ladrones! (Altamirano, 2006, p. 146).

O enunciado retrata a violência que os povos indígenas enfrentavam à época. Eles eram constantemente enganados e explorados pelos salineiros e estão sob o controle dos fazendeiros. Felipa, que representa aqueles que sempre foram marginalizados, quebra o silêncio ao questionar a ordem estabelecida. Ela expõe a hipocrisia religiosa, ao descobrirem que sua influência seria insuficiente para evitar que os indígenas percebessem a injustiça. A atitude calorosa da “chichera” se torna um ato de resistência. Ao confrontar o Padre Linares na frente de todos, Felipa representa rebelião contra a estrutura patriarcal e clerical. Ela reivindica o respeito e a dignidade que a população indígena merece. Ao mesmo tempo,

afirma a voz daqueles que foram sistematicamente silenciados ao longo da história.

Quando falamos das questões sociais, não podemos deixar de mencionar também os aspectos culturais e identitários do capítulo em análise, assim como excerto a seguir:

—¡Mánan! ¡Kunankamallam suark'aku...! —decía. (¡No! ¡Sólo hasta hoy robaron la sal! Hoy vamos a expulsar de Abancay a todos los ladrones. ¡Gritad, mujeres; gritad fuerte; que lo oiga el mundo entero! ¡Morirán los ladrones!)

Las mujeres gritaron: —¡Kunanmi suakuna wañunk'aku! (¡Hoy van a morir los ladrones!) Cuando volvieron a repetir el grito, yo también lo coreé.

El “Markask’a” me miró asombrado. —Oye, Ernesto, ¿qué te pasa? — me dijo—. ¿A quién odias? —A los salineros ladrones; pues —le contestó una de las mujeres. (Altamirano, 2006, p. 145).

No fragmento, observa-se um momento de intensa mobilização coletiva, liderada principalmente pelas mulheres. Elas expressam sua revolta diante da injustiça sofrida. O grito em quéchua simboliza a identidade do grupo social inferiorizado que dá força à denúncia “contra os ladrões de sal”, transformando a língua indígena em um instrumento de resistência e união. A repetição dos gritos representa o apelo pelo apoio popular daqueles cujos direitos foram cerceados.

No enunciado, “*Las mujeres gritaron: — ¡Kunanmi suakuna wañunk'aku! (¡Hoy van a morir los ladrones!) Cuando volvieron a repetir el grito, yo también lo coreé.*” (Altamirano, 2006, p. 145). Quando o Ernesto repete: *Hoy van a morir los ladrones*, em quéchua, o episódio reafirma que a identidade é relacional, histórica e moldada pela experiência da injustiça social e de uma identificação ética e afetiva com os indígenas.

Já no fragmento “*El “Markask’a” me miró asombrado. — Oye, Ernesto, ¿qué te pasa? — me dijo —. ¿A quién odias? — A los salineros ladrones; pues — le contestó una de las mujeres.*” (Altamirano, 2006, p. 145), o diálogo revela o ódio e a indignação de Ernesto que expressa um sentimento coletivo diante da injustiça. A pergunta de Markask’a — “¿A quién odias?” — funciona como uma interpelação identitária, obrigando Ernesto a se posicionar diante do conflito social.

Ademais dos temas presentes nos fragmentos analisados, os textos literários abrangem uma vasta gama de temáticas, variando desde questões existenciais universais a críticas sociais que ocorreram no passado e se mantêm nos tempos atuais, temáticas que funcionam como fios condutores para descrever sociedades, retratando lutas de classes e tensões que permeiam os diversos espaços latino-americanos.

Algumas Considerações

Ao fazermos uma análise do capítulo VII, “*El motín*”, da obra *Los Ríos Profundos*, de José María Arguedas, reafirmamos a literatura latino-americana como um campo de resistência simbólica e de intervenção social. Arguedas não apenas retrata um episódio de conflitos, mas revela processos históricos de opressão, silenciamento e luta que atravessam a formação social. Assim, o autor legitima a literatura como um espaço privilegiado de denúncia e de afirmação identitária.

Outro aspecto importante que merece destaque é a mestiçagem linguística, marcada pelo espanhol e o quéchuá. Na obra ela não apenas traduz a complexidade do universo andino, mas atua como gesto político de valorização dos saberes ancestrais historicamente silenciados. Dessa forma, a obra reafirma o papel da literatura como prática educativa e intercultural, capaz de promover reflexões críticas sobre desigualdade, pertencimento e justiça social, e, ainda, inserir *Los Ríos Profundos* em contextos formativos, portanto, significa reconhecer a potência da literatura latino-americana como instrumento de diálogo, resistência e construção da consciência social.

Arguedas constrói, assim, uma escrita que emerge do entrelugar cultural, tensionando fronteiras e ampliando possibilidades de leitura do mundo, sustentada pelos referenciais teóricos mobilizados, a leitura interpretativa demonstra que a obra ultrapassa o campo literário, assumindo também uma dimensão pedagógica e social. Destarte, “*Los Ríos Profundos*” se apresenta como um texto relevante para a educação intercultural, contribuindo para a valorização da diversidade e para a formação de sujeitos críticos no contexto latino-americano.

Por fim, este estudo reforça a relevância de inserir a obra de Arguedas e de outros escritores latino-americanos em contextos educativos e formativos, uma vez que elas possibilitam o pensamento crítico, o diálogo intercultural e a valorização das vozes historicamente marginalizadas. Ao articular estética, ética e pedagogia, *Los Ríos Profundos* permanece atual, convidando leitores e educadores a refletirem sobre justiça social, diversidade cultural e o papel transformador da literatura na construção de sociedades mais plurais e inclusivas.

Referências

- ALTAMIRANO, José María Arguedas. **Los ríos profundos**. Fundación Editorial el perro y la rana: Caracas, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- FARIA, Natália. **“Os heróis discretos são a grande reserva moral de um país”**. 26 jul. 2014.
- Disponível em:** <https://www.publico.pt/2014/07/26/culturaipsilon/noticia/os-herois-discretos-sao-a-grande-reserva-moral-de-um-pais-1664260>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013 (reimpressões comuns em 2014).
- SACAVINO, Susana e CANDAU, Vera Maria. **Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações**. In: CANDAU, VERA MARIA (Orga.). Pedagogias decoloniais e interculturalidade: Pedagogias decoloniais e interculturalidade: enfoques. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12-22.
- SOUZA, Sawana Araújo e BELTRAME, Kátia dos Santos. **A importância da literatura**: Explorando seus papéis na sociedade contemporânea. Vol. 05 N. 02 – 2024 ISSN: 2675-5041.

AUTORIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Darlean de Sá Ramos (SEDUC) ¹

Najara Conceição de Oliveira Vieira (SEDUC) ²

Introdução

As profundas transformações sociais, culturais e comunicacionais impulsionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm produzido impactos significativos nos modos de interação, de produção de sentidos e de circulação da linguagem. De forma contrária as inovações tecnológicas que, historicamente, passaram a integrar o contexto educacional, a Inteligência Artificial (IA), sobretudo em sua vertente generativa, apresenta uma complexidade e autonomia significativamente mais elevada e diferenciada das TDICs.

As IAs são ferramentas capazes de executar atividades que ultrapassam o nível das produções acadêmicas dos/as estudantes. Conforme destaca Kalota (2024), o caráter “generativo” da IA está associado à sua função de criar e produzir conteúdos originais. Nesse sentido, ao contrário das TDICs que atuavam como apoio ao ensino e à aprendizagem, a IA generativa pode assumir a realização integral de tarefas pedagógicas que tinha como características e finalidade a promoção do desenvolvimento intelectual e autoral dos/as estudantes.

A ampliação do acesso a dispositivos digitais, plataformas colaborativas e, mais recente, às Inteligências Artificiais (IAs) generativas, como o ChatGPT, DeepSeek, Gemini, Copilot, têm tensionado concepções tradicionais da escrita escolar. Na esfera educacional, a produção textual esteve associada a práticas

¹ Mestre em Educação (PPGE/UEFS). Secretaria Municipal de Feira de Santana; Contato: darleantec@gmail.com

² Mestre em Educação (PPGE/UEFS). Secretaria Municipal de Feira de Santana; Contato: arajan8o@gmail.com

individuais, realizadas com suportes impressos e avaliadas predominantemente pelo produto final, o contexto da cultura digital impõe novas dinâmicas, nas quais a escrita se configura como processo, interação e prática social situada.

Nesse cenário, emergem questionamentos centrais para o ensino de Língua Portuguesa: como trabalhar a produção textual de modo que o uso das tecnologias favoreça a autoria dos/das estudantes? De que maneira a IA pode ser incorporada como ferramenta pedagógica sem comprometer a ética, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico? Quais desafios se colocam para o/a professor/a diante de textos produzidos ou mediados por algoritmos?

Diante dessas inquietações, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre os desafios educacionais e autorais relacionados às produções textuais mediadas por ferramentas digitais, com foco nas IAs generativas, articulando contribuições dos letramentos digitais, da cultura digital e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Discussão Teórica

O impulsionamento das práticas de leitura e escrita no contexto da popularização das mídias digitais ampliou o uso do termo letramento em diferentes áreas do conhecimento. O conceito de letramento, compreendido como prática social de leitura e escrita, amplifica-se na contemporaneidade para abarcar múltiplas linguagens, suportes e modos de significação. No âmbito do letramento digital, contudo, observa-se que o conceito é, por vezes, reduzido a uma perspectiva instrumental, centrada apenas no domínio técnico de ferramentas e recursos tecnológicos, o que acaba por limitar seu potencial pedagógico e seu alcance no processo de inclusão digital e social.

Para Mendes, Spanhol e Souza (2018), compreender os distintos sentidos atribuídos ao letramento, faz-se necessário considerar o processo de ressignificação do termo ao longo do tempo, especialmente no que se refere à superação de concepções que compreendiam a escrita de forma restrita, como um conjunto de

habilidades individuais voltadas à codificação e decodificação do sistema escrito. Nessa perspectiva, os estudos sobre leitura e escrita passaram a deslocar o foco do processo estritamente mental e técnico para uma compreensão mais ampla, que reconhece o letramento como prática social, histórica e culturalmente situada (Rojo, 2012).

O letramento digital, compreendido como prática social, extrapola o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, envolve a capacidade de ler, interpretar e produzir textos nos ambientes digitais de forma crítica, ética e situada. Nessa perspectiva, não se trata apenas de saber utilizar recursos digitais, mas de compreender os sentidos que circulam nesses espaços, posicionar-se discursivamente e participar ativamente das diferentes esferas sociais mediadas pelas tecnologias, conforme destaca Coscarelli (2018). A escola, portanto, tem um papel fundamental na mediação dessas práticas, através da promoção de experiências formativas que integrem a linguagem, a tecnologia e a criticidade.

Santaella (2023), enfatiza que a cultura digital redimensiona a forma de comunicar e de produzir conhecimento, instaurando uma lógica sinalizada pela velocidade, pela hipertextualidade e pela colaboração. No ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva implica reconhecer que os textos produzidos pelos/as estudantes não estão restritos apenas a sala de aula, mas circulam nas plataformas, nas redes e nos ambientes virtuais, ampliando os/as interlocutores/as e os efeitos de sentido.

A BNCC (Brasil, 2018), sugere que o ensino das linguagens, considere os diversos campos de atuação social e os gêneros discursivos que permeiam a cultura digital. Destaca também, a importância de valorizar a autoria, a criatividade e o protagonismo dos/as estudantes. Além, de reconhecer a centralidade das TDICs no processo de ensino, especialmente, na área de Língua Portuguesa.

As IAs, atualmente, estão bem popularizadas entre os/as estudantes, sendo muito utilizadas para pesquisas, organização de ideias, revisão textual e até produção integral de textos. Essa realidade vem gerando preocupações no âmbito educacional, principalmente no que se refere à autoria, ao plágio e à garantia das competências e habilidades de aprendizagens nas produções textuais. Entretanto, não é necessário assumir uma postura reducionista, e compreendê-las

apenas como uma ameaça ao ensino da escrita, mas como uma ferramenta que pode auxiliar nos feedbacks durante o processo de produção.

Integrar a IA no ensino da escrita em Língua Portuguesa, não apenas como um instrumento para uma correção automática dos textos autorais produzidos. Mas, focar na sua atuação como catalisadora de um processo reflexivo, que auxilia a ampliação do repertório e a organização textual, com a mediação e a intenção pedagógica do/a docente. Para Silva (2022), na correção de aspectos técnicos feitos pela IA, a mediação crítica feita pelo/a professor/a deve acontecer, uma vez que a ferramenta não incorpora as nuances do contexto e da cultura, elementos-chaves na produção textual.

Ao destacar a produção de textos autorais, a BNCC (2018), propõe que os/as estudantes sejam capazes de planejar, produzir e reescrever textos com diferentes suportes, levando em consideração os espaços de circulação, os interlocutores e os objetivos comunicativos. Essa perspectiva, transfere o foco da correção gramatical isolada para uma compreensão mais ampla da escrita como prática social e processo formativo.

Destarte, as tecnologias digitais não pode ser vista como acessório, mas como parte constitutiva das práticas de linguagem, além de requerer do/a professor/a uma intencionalidade pedagógica e clareza quantos aos objetivos de aprendizagem. Para Moran (2021), as tecnologias digitais ao serem integradas de forma crítica e pedagógica, podem assessorar os processos de aprendizagem, desde que não interfira e substitua a mediação docente e o protagonismo dos/as estudantes.

Desse modo, o impacto pedagógico da IA na produção textual está intrinsecamente vinculada à mediação do/a docente. A ferramenta por si só, não promove a reflexão metalinguística e discursiva necessária. É a intervenção pedagógica, bem planejada e direcionada, que coloca o processo em evidência e leva os/as estudantes a fazer escolhas, a realizar uma revisão fundamentada e a reescrita. Transformar a IA em uma ferramenta tecnológica aliada a um processo de uma produção textual mais consciente e proficiente, é desconstruir e reconstruir novas concepções de ensino, aliando as ferramentas digitais as práticas pedagógicas.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e multirreferenciada, a partir de reflexões teóricas sobre os desafios educacionais e autorais que atravessam a produção textual no cenário da cultura digital, com foco no uso das IAs generativas no ensino da Língua Portuguesa para produção textual autoral dos/as estudantes. A opção por essa abordagem metodológica baseia-se na compreensão como também no movimento reflexivo de que o fenômeno pesquisado não pode ser analisado de forma segmentada ou apenas técnica, uma vez que articula as dimensões: sociais, discursivas, culturais, éticas, pedagógicas, mas também educativas que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem da escrita, conforme assinalam Minayo (2024) e Bogdan e Biklen (1994) ao tratarem da pesquisa qualitativa em educação.

A escolha pela pesquisa bibliográfica surge da necessidade de mapear e de articular concepções teóricas que discutem e desenvolvem pesquisas acerca da escrita como prática social, os letramentos digitais, a cultura digital e a mediação didática-pedagógica em contextos educacionais, em especial, nas produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a revisão bibliográfica buscou contemplar produções acadêmicas das áreas da Educação, das Linguagens e das tecnologias digitais, destacando as que discutem o letramento em sua dimensão social e histórica (Street, 2014; Soares, 2018), os letramentos digitais (Rojo, 2012; Coscarelli, 2018) e os impactos das tecnologias digitais nos modos de produção e circulação dos textos (Santaella, 2023). Sendo assim, como também as suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. A perspectiva multirreferenciada utilizada permitiu a interlocução, o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, além de reconhecer e refletir a complexidade do objeto em estudo, e evitar assim, uma abordagem reducionista sobre o uso da tecnologia na educação, em especial, nas produções textuais autorais nas aulas de Língua Portuguesa no contexto educacional permeado por processos formativos diversos.

Paralelo à revisão de bibliográfica, foram realizadas a análise de documentos oficiais, com destaque para BNCC (2018), através da análise das suas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, de

forma especial, no que se refere à valorização da autoria, da criatividade, do protagonismo estudantil e da centralidade das tecnologias digitais nos currículos. Essa análise documental teve como objetivo contribuir para o estabelecimento de articulações entre os referenciais teóricos analisados e as diretrizes curriculares que orientam as práticas didática-pedagógicas na Educação Básica.

A revisão da bibliográfica e dos documentos realizou-se através de um olhar interpretativo/reflexivo, com a finalidade de buscar pontos de concordância, de conflitos e de insights que pudessem contribuir com a discussão/debate em pauta. O objetivo não era finalizar as discussões acerca da IA nas produções textuais escritas, mas, oferecer uma interpretação crítica que discuta os seus efeitos no âmbito pedagógico particularmente sobre a autoria dos/as estudantes, a dimensão ética da produção textual em tempo de ascensão das TDICs, onde a atuação do/a professor/a como mediador do processo de ensino e aprendizagem juntos aos estudantes corroboram de modo significativo para o instigamento, o cuidado, o zelo e a ética com o movimento de reflexão acerca de suas próprias produções textuais produzidas a partir da mediação dos/as professores/as nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de colaborar com o processo em formação dos/as estudantes, por meio de princípios éticos e culturais.

Conclusões

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram problematizar os desafios educacionais e autorais que atravessam a produção textual no ensino de Língua Portuguesa em um contexto marcado pela intensificação das TDICs, com destaque para as IAs generativas. Ao assumir uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e multirreferenciada, o estudo buscou compreender, à luz dos letramentos digitais, da cultura digital e das orientações da BNCC, como a escrita escolar vem sendo tensionada pelas novas formas de produção, circulação e mediação do texto.

Os aportes teóricos analisados evidenciam que a escrita, na contemporaneidade, não pode mais ser compreendida como um produto isolado, restrito à sala de aula ou desvinculado das práticas

sociais que constituem o cotidiano dos/as estudantes. Ao contrário, a produção textual assume um caráter processual, colaborativo e situado, atravessado por múltiplas linguagens, suportes e tecnologias. Nesse cenário, as IAs generativas emergem como ferramentas que potencializam tanto possibilidades pedagógicas como também os dilemas éticos e autorais, exigindo da escola e dos/as professores/as novas posturas didático-pedagógicas.

As discussões apresentadas ao longo do texto indicam que a presença das IAs no contexto educacional não deve ser compreendida exclusivamente como ameaça à autoria ou à aprendizagem da escrita, tampouco como solução automática para os desafios históricos do ensino de Língua Portuguesa. Conforme apontam os estudos sobre letramentos digitais e mediação pedagógica, o impacto dessas tecnologias depende, fundamentalmente, da intencionalidade didática e da atuação crítica do/a professor/a. É a mediação docente que possibilita transformar a IA em um recurso pedagógico capaz de contribuir para o planejamento, a revisão, a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da consciência metalinguística dos/as estudantes, sem esvaziar o caráter autoral do texto.

A BNCC reforça essa perspectiva ao destacar a centralidade da autoria, do protagonismo estudantil e da utilização crítica das tecnologias digitais no ensino das linguagens. As orientações do documento normativo evidenciam que a formação de sujeitos capazes de produzir textos autorais, éticos e socialmente situados requer práticas pedagógicas que considerem os diferentes campos de atuação, os gêneros discursivos contemporâneos e os ambientes digitais como espaços legítimos de aprendizagem. Nesse sentido, a IA, quando integrada de forma consciente, pode favorecer processos de escrita mais reflexivos, desde que não substitua o exercício do pensamento crítico, da criatividade e da responsabilidade ética.

Outro aspecto relevante evidenciado pelas análises teóricas refere-se à necessidade de deslocar o foco da correção exclusivamente normativa para uma concepção ampliada de escrita, entendida como prática social e formativa. As ferramentas de IA podem auxiliar em aspectos técnicos do texto, como organização, coesão e adequação linguística; contudo, não são capazes de compreender os contextos socioculturais, as intencionalidades discursivas e os sentidos

produzidos pelos/as estudantes. Dessa forma, a intervenção pedagógica permanece indispensável para orientar escolhas linguísticas, problematizar conteúdos, estimular a reescrita e promover a reflexão crítica sobre o próprio processo de produção textual.

Os resultados teóricos discutidos neste artigo apontam, ainda, para a urgência de investimentos em processos formativos que preparem os/as professores/as para lidar com as TDICs e com as IAs de maneira crítica, ética e pedagógica. A formação docente, inicial e continuada, assume papel central na construção de práticas que articulem tecnologia e linguagem sem subordinar o ensino às ferramentas. Sem uma formação consistente, corre-se o risco de reduzir o uso da IA a práticas instrumentais ou de reforçar desigualdades no acesso e na apropriação crítica das tecnologias.

Diante disso, compreende-se que a produção textual autoral, no contexto da cultura digital, deve ser orientada por princípios éticos, estéticos, colaborativos e reflexivos, conforme discutido ao longo deste estudo. Promover a autoria não significa negar o uso das tecnologias, mas possibilitar que os/as estudantes compreendam os limites, as potencialidades e as responsabilidades envolvidas na utilização dessas ferramentas. Trata-se de formar sujeitos capazes de escrever, reescrever, argumentar e posicionar-se criticamente em diferentes esferas sociais, reconhecendo-se como autores de seus discursos.

Por fim, este artigo não pretende esgotar as discussões acerca do uso das IAs na produção textual em Língua Portuguesa, mas contribuir para o aprofundamento do debate teórico sobre o tema. Ao articular letramentos digitais, cultura digital, BNCC e mediação pedagógica, busca-se fortalecer uma compreensão da escrita como processo formativo e socialmente situado, reafirmando o papel da escola e do/a professor/a na formação de sujeitos críticos, éticos e autorais em tempos de intensificação das tecnologias digitais e da ascensão das Inteligências Artificiais.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 8, 2018.
- KALOTA, Faisal. Uma introdução à inteligência artificial generativa. **Ciências da Educação**, v. 14, n. 2, p. 172, 2024.
- MENDES, Angelita; SPANHOL, Fernando José; SOUZA, Márcio Vieira. Letramento digital e letramento acadêmico: um diálogo necessário. **Educação Fora da Caixa: Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação**, p. 31-39, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2024.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. Arco 43, 2021.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?**. Estação das Letras e Cores Ltda, 2023.
- SILVA, Antônio Marcio Da; ROTTAVA, Lucia. **Densidade lexical em textos gerados pelo ChatGPT: implicações da inteligência artificial para a escrita em línguas adicionais**. Texto Livre, v. 17, e47836–e47836, 2024. ISSN 1983-3652. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.47836. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47836>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.
- STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

A COESÃO EM TEXTO DISSERTATIVO DE VESTIBULANDO INDÍGENA

Anelí Divina Funghetto (UNIOESTE) ¹

Introdução

A análise completa dos processos argumentativos em um texto exige que sejam levadas em conta diferentes teorias, principalmente quando os conceitos de coesão e coerência textuais são abordados. Com as publicações de Koch (1989; 1990), dois direcionamentos são apontados para uma análise: um refere-se ao fluxo sequencial do texto; e outro ao processo de retomadas em retrospectão e prospecção.

Os elementos linguísticos que contribuem para a argumentação, portanto, situam-se em direções distintas no interior do texto, uma vez que estão relacionados a padrões específicos, ora por indicarem pontos de vista, ora por indicarem modos de repassar pontos de vista. Em ambos os casos, sempre é possível avaliar de que lugar fala o produtor do texto e seu perfil social.

A redação selecionada para este estudo faz parte do banco de dados de textos produzidos por estudantes indígenas em vestibular de ingresso para a Universidade. Considerando que o processo de produção textual ancora-se na relação entre a coesão como uma estratégia textual-discursiva para a produção de sentidos e o sentimento do produtor do texto com relação ao tema proposto pela prova de redação, elementos linguísticos podem medir esse processo.

Essa visão possibilita a abordagem dos modalizadores como elementos que indicam o grau de engajamento do produtor do texto com seus pontos de vista. Também possibilita um olhar sobre os orientadores argumentativos e seus encadeamentos que assegurem de forma mais viável adesão do leitor.

¹ Doutora em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: fungueto.aneli@gmail.com

Coesão Textual: Muito Mais do Que Uma Soma de Elementos Conectores

Durante a evolução da linguística textual foram apresentados diferentes enfoques sobre a concepção de coesão e de seus mecanismos. Autores como Fávero (2002) e Fávero e Koch (1983, 1985) foram os precursores em pesquisas sobre os mecanismos coesivos.

A importância da coesão textual cresce desde a década de 1990 ocupando-se do propósito do dizer do produtor do texto. Assim, “texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa” (Koch, 2007, p.11). Concebendo que os elementos da coesão são a manifestação linguística da coerência, construída por meio de mecanismos gramaticais, lexicais e semânticos, podemos entender, que um texto não pode ser considerado como bem construído apenas por possuir elementos de coesão, mas deve apresentar sentido, permitindo a interação entre produtor e leitor.

Os estudos de Ducrot (1987) ilustram e fundamentam a ideia de que os mecanismos linguísticos que agem como operadores argumentativos estão presentes na gramática de cada língua, classificados em classes argumentativas diversas, como conjunções, advérbios, locuções conjuntivas e conectivos, ou ainda podem não ser incluídos em nenhuma das classes gramaticais, ou seja, podem ser classificados à parte, como palavras denotadoras de inclusão, de exclusão, de retificação, dentre outras.

Em Guimarães (2007) encontramos os conceitos de classe e escala argumentativa as quais devem levar em conta a noção de orientação argumentativa marcada no texto.

Estudos pautados nesses autores têm demonstrado que o uso de conjunções indica os objetivos do produtor do texto. Assim por exemplo, o uso do “mas” não apenas relaciona as sequências de enunciados, mas também altera a sua orientação argumentativa.

O leitor do texto adere às ideias defendidas pelo produtor e essa colaboração para a sustentação dos argumentos direciona a argumentação. O uso de operadores como estratégias

argumentativas, revelam, inclusive, as ideologias presentes nos textos. Responsáveis pelo encadeamento dos enunciados “estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva” (Koch, 2012, p.33), os operadores argumentativos agem de acordo com as funções (relações semânticas) que desempenham.

Além das conjunções existem outras palavras ou expressões que movimentam o grau de engajamento ou de comprometimento do produtor do texto com o texto em si e mesmo com o leitor. Segundo Castilho e Castilho (1986), esses mecanismos linguísticos, reconhecidos como modalizadores linguísticos, são elementos gramaticais ou lexicais, que servem ao autor para que manifeste determinadas atitudes e/ou posições em relação a um conteúdo e/ou tema específicos.

Dentre as modalizações linguísticas mais recorrentes, temos as modalizações deônticas, que expressam o sentido de uma necessidade ou obrigação por meio de modalizadores, como “é preciso”, “faz-se necessário”; e as modalizações Epistêmicas, que expressam o grau de engajamento do produtor com o seu texto, o que pode ser sinalizado por “talvez”, “provavelmente”, “com certeza”.

Conforme Koch (1996, p. 138):

Consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos caracterizam os tipos de ato de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso.

As modalizações são, portanto, as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e para orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Para Castilho e Castilho (1986), as modalidades seriam representadas por tempos do verbo no futuro do pretérito, auxiliares de modalizações (poder, querer, ser necessário, ser preciso, dever

etc.), subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, talvez etc.), certas frases impessoais (é evidente que..., é possível que...). A modalização epistêmica pode ocorrer de deduções que surgem em função do conhecimento do falante e do contexto de produção. Situa-se entre o domínio do absolutamente certo e do possível. As modalizações deonticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se “deve” fazer.

O funcionamento argumentativo aparece, por meio do eixo do crer, no qual o indivíduo produz um enunciado livre de obrigações, despreocupado com o cumprimento do que diz, pois não há uma promessa, um comprometimento com alguém que poderá lhe indagar e exigir o cumprimento das palavras. O discurso produzido é carregado de um conteúdo semântico, que deve ser bem elaborado, a fim de que o produtor do texto evite interpretações inadequadas e pejorativas, como ocorre em “Você deve ficar atento”.

Contudo, mesmo sendo bem-produzido, um texto não exclui a possibilidade de mais de uma interpretação por parte do leitor, que pode fazer inferências e encontrar subentendidos. No momento em que alguém assume um compromisso (promete), é o produtor que se vê diante da alternativa de cumprir o que disse; caso contrário, poderá ser desvalorizado. As modalidades crer e saber, conforme Koch (1996), correspondem aos articuladores textuais meta-enunciativos, ou seja, àqueles que remetem ao próprio ato da enunciação e, dentro dessa classificação, aos modalizadores epistêmicos e deonticos da linguagem.

Segundo Koch (1996, p.121), o eixo epistêmico refere-se à “crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas”, enquanto o eixo deontico refere-se à “conduta, isto é, à linguagem das normas àquilo que se deve fazer”. Assim, quando o produtor do texto faz uso de vocábulos e expressões como “creio”, “penso”, “possivelmente”, “é provável”, entre outros, não está afirmando sua forma de pensar ou agir, está apenas relatando, sem comprometer-se. Tal uso da modalização não confere clareza e consistência argumentativa ao texto, por não haver um posicionamento definido. No entanto, quando o produtor de um texto faz uso dos modalizadores textuais pertencentes ao eixo do saber, tais como “é certo”, “necessariamente”, “não pode haver dúvidas”, “é

dever de todos”, entre outros, está denotando alto grau de engajamento.

De forma ampla, “os modalizadores são responsáveis, portanto, por demarcar a relação que o produtor do texto estabelece com o conteúdo do enunciado que produz e com o seu interlocutor” (Corbari, 2013, p.121).

Significa dizer que cada tipo de modalizador linguístico deixa entrever um efeito de sentido e expressa uma determinada intenção por parte do autor que pode, por exemplo, assumir inteiramente uma afirmação, ou não. Pode-se, também, fazer uso de modalizadores que demonstrem certeza, por meio da qual confere-se credibilidade, devido ao modo de fazer tal afirmação.

O texto do vestibulando indígena traz, devido ao contexto social, diversos sinais marcados por mecanismos linguísticos reveladores, por assim dizer, da vivência de seu povo e, alguns, específicos das experiências vivenciadas fora de seu ambiente cultural.

A produção Textual no Contexto do Vestibular da Unioeste

A questão de redação do vestibular/2015 é composta por uma proposta de produção de texto dissertativo.

Orientação Geral

Você deve desenvolver a proposta de redação conforme as determinações solicitadas: tipo de texto, destinatário, linguagem mais apropriada, objetivo que deve ser alcançado. Os textos apresentados na proposta foram extraídos de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema. Eles não apresentam necessariamente a opinião da Banca de Correção: são textos como aqueles que estão disponíveis na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros. Ao elaborar sua redação, consulte a coletânea e a utilize segundo as instruções da proposta. Atente, entretanto, para o fato de que não basta simplesmente copiar passagens ou partes de maneira aleatória. Elas só devem ser utilizadas de forma articulada à posição que você pretende defender. Você poderá se utilizar de outras informações e argumentos que julgar relevantes para o desenvolvimento de seu texto.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nos textos abaixo e nos seus conhecimentos sobre o assunto, elabore um texto, apresentando sua opinião sobre A DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS

A defesa dos territórios indígenas tem sido apontada como um importante meio de garantir a preservação do patrimônio biológico e do conhecimento milenar das populações indígenas. Para a Funai, a proteção das terras indígenas é uma medida estratégica para o país porque, além de assegurar um direito dos índios, ainda garante a proteção da biodiversidade brasileira e do conhecimento que permite o seu uso racional (Extraído de <http://www.comciencia.br>).

Dentre os estados onde ocorreram e ainda ocorrem conflitos indígenas no Brasil, destacam-se Amazonas, Rondônia, Pará, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e alguns estados da Região Nordeste. (Retirado de <http://www.comciencia.br>)

“Eu acho que não adianta você criar uma reserva e ao mesmo tempo gerar um problema social. Remover agricultores que há 80 ou 100 anos compraram suas propriedades de boa-fé é uma injustiça muito grande. Eu não tenho nada contra os índios, mas tem que prevalecer o bom senso. Os índios hoje querem se integrar à sociedade brasileira e não viverem solados em uma economia de subsistência, de caça e pesca, dando flechadas. Eles querem se socializar, querem estudar, fazer faculdade. Temos que respeitar os costumes deles, mas as reservas são uma questão delicada. Há muitos interesses por trás disso.” (Deputado Federal Celso Maldaner – PMDB. Jornal Expresso d’Oeste, dezembro/2008).

Procuramos mostrar como as escolhas lexicais e orientações semânticas norteiam produção de sentidos relacionados a um projeto de dizer, de uma perspectiva sociocognitiva e interacional, em que não se leva em conta apenas os elementos linguísticos. Defendemos que esse processo pode auxiliar a elaborar uma produção escrita bem estruturada no que se refere à construção de um texto coeso e coerente. Para isso, selecionamos uma redação aleatoriamente. Justificamos a escolha de redação de vestibular, por ser essa a etapa da educação em que o aluno já completou o período de escolarização básica. A expectativa é a de que, nesse momento, o candidato ao ensino superior seja proficiente tanto na escrita quanto na capacidade de desenvolver um texto adequado à proposta de produção, elaborada pela Unioeste, para o vestibular de 2015, cujo tema é “a

demarcação das terras indígenas”. A proposta é composta de algumas orientações quanto à forma de desenvolver o texto solicitado, aos procedimentos necessários e aos critérios de avaliação. O texto de referência consiste num artigo de opinião, escrito pelo jornalista Eugênio Bucci, que circula em seu blog “A Varanda”, intitulado “Cyber anonimato”. O texto foi adaptado para a proposta desse exame de vestibular.

Metodologia da Análise

O corpus sob análise é constituído por uma produção textual de um vestibulando indígena, e faz parte de um banco de dados de produções textuais coletadas no ano de 2015. Optamos por analisar, neste trabalho, apenas um texto para construir nosso recorte de análise.

Para fazer uso da redação como elemento ilustrativo dos conceitos teóricos explicitados neste trabalho, a presente análise segue os critérios da proposta de produção textual apresentada ao vestibulando indígena, a qual sugeria a tomada de posição sobre o tema. Faz-se uma reflexão sobre os mecanismos linguísticos utilizados pelo produtor, vistos como indicativos das intenções, sentimentos e atitudes e, decorrente destes, um olhar sobre a forma de abordagem para a manutenção do tema e a progressão textual, expressas por mecanismos linguísticos textuais, supondo o estabelecimento das relações necessárias à defesa da argumentação da tese.

O referido texto compõe-se de três parágrafos, os quais foram transcritos da forma original da autoria do vestibulando indígena, e analisados por partes, que apontaram o que eles indicam ao modo de argumentação, tanto no que diz respeito à opinião defendida pelo produtor quanto aos mecanismos linguísticos utilizados em face dos argumentos apresentados.

Considerando a questão proposta que exigia do vestibulando um texto dissertativo a respeito da “demarcação de terras indígenas”, lança-se um olhar sobre os mecanismos linguísticos utilizados em cada um dos três parágrafos, tendo como abordagem o tratamento dado aos operadores argumentativos, às relações de referência e modalização, construídas nas porções do texto, uma

vez que “as unidades se arrumam segundo os interesses do falante ou segundo a própria mentalização do que se quer comunicar” (Borba, 1984, p.182).

A partir do tema - demarcação de terras indígenas - o produtor intitulou o texto: “A divisão de terras entre indígenas”. O ponto de vista frente à demarcação de terras indígenas constitui, para o autor, um acontecimento positivo, apesar de muitos não-índios discordarem de tal ação. É desse lugar que ele defende a sua opinião.

A Divisão de terras entre indígenas

Há muito tempo vem acontecendo muita exploração nas terras indígenas, e não é apenas em algumas áreas. As demarcações de terras são muito bom, porque com isso o índio vai adquirir seu pedaço de terra para seu sustento e de sua família. Muitos não-índios não concordam com isso, “falam que se querem ter alguma coisa na vida eles tem que trabalhar muitos anos para conseguir”, e os índios ganham tudo de mão beijada. Mas só que eles não verem que é direito do índio.

As demarcações de terra na minha opinião são excelentes para os indígenas, porque garante não só o sustento da família, mas também um futuro melhor para seus filhos, porque com o dinheiro dessas terras eles podem se pagar uma faculdade apesar que em alguns estados, pagam a metade e outros tudo, mas assim mesmo é necessário o dinheiro.

Em algumas aldeias apesar dessas demarcações ainda tem índios que tem mais terra do que outro, mas isso depende de cada um se quer ajudar outras pessoas também, porque todos tem que ser unidos para que não haja conflitos entre índios. Apesar de tudo isso existe os arrendamentos dentro das áreas indígenas, que sempre os índios saem perdendo e quem planta sai com o bolso cheio. Porque em algumas aldeias o cacique muitas vezes não vai atrás dos benefícios para a agricultura. Como por exemplo: insumos, máquinas agrícolas, tudo o que precisa na agricultura, e aí que chega os grangeros com sua proposta.

A presente análise segue os critérios extraídos da proposta de produção textual apresentada ao vestibulando indígena, centrada na estrutura formal do texto dissertativo. Decorrente deste, a abordagem e manutenção do tema e a progressão textual, expressas por mecanismos linguísticos textuais, que supõem o estabelecimento das relações lógicas necessárias à construção conceitual, constituíram-se no outro critério de análise.

A partir do tema - demarcação de terras indígenas - o produtor intitula o texto: “A divisão de terras entre os indígenas”. O ponto de vista frente à demarcação de terras indígenas constitui, para o autor, um acontecimento positivo, apesar de muitos não-índios discordarem de tal ação. É desse lugar que ele defende a sua opinião.

(1) Há *muito* tempo vem acontecendo *muita* exploração nas terras indígenas, e *não é apenas* em algumas áreas. As demarcações de terras são muito bom, *porque* com isso o índio vai adquirir seu pedaço de terra para seu sustento e de sua família. *Muitos* não-índios não concordam com isso, “ *falam* que se querem ter alguma coisa na vida eles tem que trabalhar *muitos* anos para conseguir”, e os índios ganham tudo de mão beijada. *Mas* só que eles não verem que e direito do índio.

O parágrafo inicial, acima transcrito, sinaliza uma posição diante do tema, pois informa que há “muito” tempo, vem acontecendo “muita” exploração - não bastaria dizer que há exploração - quis o autor que, aos olhos do leitor a intensidade da exploração nas “terras” indígenas fosse realçada. Para isso, o produtor modalizou a intensidade para “muita exploração”; assim também para “muito tempo”, sugerindo um nível mais distante no tempo.

Além disso, o efeito do marcador temporal “muito tempo”, que orienta para a totalidade, tem um papel importante, pois, segundo Koch, (2015, p. 131), “Os marcadores temporais têm por função organizar o tempo, função desempenhada especialmente pelos advérbios de tempo, pelos tempos verbais, pelas orações temporais”. Direcionam para a organização temporal e para a distribuição do espaço no texto. Seu valor, além de marca temporal, é de abertura da ideia, deixando entrever que há uma progressão temporal, mas que o texto mantém a temática abordada.

A expressão pronominal “com isso” encapsula “demarcações de terras indígenas”, bem como denuncia a voz do enunciador, seu ponto de vista: “Com isso, o índio garante o seu sustento e de sua família.”

O operador “e” pontua a soma entre dois segmentos: o primeiro informa, por meio dos modalizadores “muito/muita”, respectivamente, sobre o tempo e a intensidade com que vem acontecendo a exploração nas terras indígenas. O segundo adverte a

ocupação em terras indígenas ocorre “e não é apenas em algumas áreas.” O sintagma “*apenas em algumas áreas*”, anteposto pelo advérbio de negação produz uma escala orientada para a quase totalidade; ou seja, para o argumento mais forte. Contudo, o autor não o revela; deixa pressuposta essa escala de que muitas áreas, senão todas, estariam sendo exploradas.

Na sequência, o operador que introduz uma contraposição ao enunciado anterior: “*mas só que eles não verem que é direito do índio*”. À primeira vista, a expressão “*só*” cumpre a função relativa à organização do próprio fluxo discursivo do texto, porém, como operador argumentativo, “*só*” indica restrição: os não-índios não concordam com a demarcação de terras, mas ignoram esse direito do índio.

(2) As demarcações de terra na *minha opinião* é excelente para os indígenas, porque garante *não só* o sustento da família, *mas também* um futuro melhor para seus filhos, *porque* com o dinheiro dessas terras eles podem se pagar uma faculdade *apesar que* em alguns estados, pagam a metade e outros tudo, *mas assim mesmo* é necessário o dinheiro.

Em (2), um discurso argumentativo é posto para justificar a opinião, por meio do modalizador atitudinal “na minha opinião” em favor da demarcação de terras. Seu uso pode ser considerado um simples reforço do ato de asserção “[...] uma convicção quanto ao julgamento que vai fazer” (KOCH, 2002, p. 192). Para justificar a opinião, o produtor do texto utiliza o operador “*porque*”, marcador discursivo que introduz a explicação considerada suficiente para garantir a coerência desta opinião: “*porque garante não só o sustento da família, mas também um futuro melhor para seus filhos*” O par de operadores “*não somente/mas também*” somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.

Significa dizer que o autor elegeu o argumento mais forte da escala – demarcações de terras são excelentes porque garantem o futuro dos filhos dos indígenas – uma vez que se sobrepõe ao argumento “*porque garantem o sustento dos indígenas*”.

O operador “*apesar*”, marcado pela estratégia de antecipação, anuncia, de antemão, que o argumento introduzido será anulado;

“*apesar que em alguns estados pagam a metade e outros tudo*” não é suficiente para mudar a conclusão, foi preciso se fazer acompanhar por um operador concessivo para convencer de que mesmo assim é necessário o dinheiro.

(3) Em *algumas aldeias apesar* dessas demarcações *ainda* tem índios que tem mais terra *do que* outro, *mas* isso depende de cada um se quer ajudar outras pessoas *também*, *porque* todos tem que ser unidos *para que* não haja conflitos entre índios. *Apesar de* tudo isso existe os arrendamentos dentro das áreas indígenas, *que sempre* os índios saem perdendo e quem planta sai com o bolso cheio. *Porque* em algumas aldeias o cacique muitas vezes não vai atrás dos benefícios para a agricultura. Como por exemplo: insumos, maquinas agrícolas, tudo o que precisa na agricultura, e *ai* que chega os grangeros com sua proposta.

No último parágrafo, transcrito em (3), o operador “*apesar(de)*” estabelece concessão entre a demarcação de terras e o fato de ainda haver índios com mais posse que outros. Com essa escolha linguística, o aluno-produtor confere ao recorte um parecer positivo em relação à demarcação de terras, e negativo em relação à desigualdade de posse dessas terras. O operador “*apesar*” aponta para a adversidade da expectativa permeada por um modalizador epistêmico: “*apesar que uns tem mais terras do que outros*”.

Ainda sobre o operador “*apesar de*”, agora seguido do modalizador “*ainda*” – pressupondo inclusão - permite ao sintagma aproximar uma nova informação ao momento subsequente - a respeito das terras demarcadas para cada índio - em que se desencadeou a contraposição, pois mesmo demarcadas, as terras estão em maior quantidade nas mãos de “*alguns*”. À medida que o autor aponta para a ideia de que a demarcação de terras se sobrepõe ao fato de “*ainda*” haver os que têm mais terras do que outros, instaura-se a concessão, uma vez que “*depende de cada um sequer ajudar outras pessoas também.*” O modalizador de inclusão “*também*” permite aceitar melhor a concessão, porque deixa pressuposto que “*alguns*” (negação de muitos) foram ajudados e podem vir a ajudar outros, caso queiram fazê-lo.

Em “*todos tem que ser unidos para que não haja conflito entre índios.*”, o termo em destaque, que liga as duas orações, possibilita ao

interlocutor um argumento de finalidade, ou seja, é possível perceber que todos têm de ser unidos para que não haja conflitos entre índios. O autor se coloca a favor da união de todos a fim de demonstrar a mesma opinião das pessoas que são contrárias aos conflitos entre os índios e, ao mesmo tempo é incisivo; faz, pois, uso do modalizador deontico para convencer de que “todos têm que ser unidos”.

Em “Aí que chegam os grangeros com sua proposta.” verifica-se um marcador discursivo continuador, que operaria o amarramento de porções textuais (Koch, 2016). Contudo, a organização sintático-semântica parece preenchida com fragmentos de reflexão, evocações desarticuladas ou uma digressão.

Em síntese, primeiro o autor passa informações de seu ponto de vista favorável à demarcação de terras indígenas, com um contraponto, uma vez que muitos não-índios são contrários à demarcação. Depois, mantém o ponto de vista, justificando que a demarcação garante não só o sustento, mas o futuro da família. Por fim, expõe mais duas concessões, apesar das demarcações: desigualdade de posses e arrendamentos.

Enfim, nos três parágrafos, verifica-se que o aluno-produtor do texto utiliza, principalmente, operadores argumentativos e modalizadores em quase todas as ocorrências, utiliza-os adequadamente. O uso desses mecanismos linguísticos permitiu, em parte, verificar o importante papel desempenhado por essas expressões na organização do texto e no grau de comprometimento do autor com relação aos argumentos defendidos.

Algumas Considerações

A partir de um olhar sobre os pontos de vista e os modos de repassar pontos de vista no texto, concluímos que foi possível avaliar de que lugar fala o produtor do texto e seu perfil social. No entanto, ao deixar de esclarecer alguns conceitos - como “não-índio”, “demarcações”, “direito do índio” - o produtor deixa entrever digressões, uma vez que produtor e leitor podem não partilhar os mesmos valores.

As autoras Sella, Roman e Busse (2007, p.42), pesquisadoras sobre a produção de texto de alunos vestibulandos, no artigo

intitulado “As redações dos nossos alunos apresentam teor argumentativo?”, analisaram recortes de textos de vestibulandos e comprovaram que “os candidatos ao vestibular dominam manobras discursivas. Porém, parece que há carência de leitura para que ocorra de fato o preenchimento das estruturas textuais”.

Nas reflexões empreendidas, observa-se que estratégias de coesão são indispensáveis, não só para manter a progressão textual, mas também para viabilizar os meios pelos quais são manifestadas as expressões de adesão ao tema pelo produtor do texto. A presença de tais mecanismos linguísticos apontou a relevância do processo coesivo para a elaboração textual, sugerindo que o referido texto analisado fez cumprir, em boa parte, a função argumentativa relacionada ao domínio da coesão textual.

A reflexão sobre o texto escrito por um vestibulando indígena permitiu mostrar que esse aluno embora tenha articulado elementos coesivos para produzir uma argumentação sustentada, a falta de preenchimento dos conceitos acima mencionados sugere que uma maior familiaridade com a organização do texto argumentativo seja benéfica para o desenvolvimento das habilidades do estudante.

Referências

- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 8. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. **Gramática do português falado**. Vol. 2. São Paulo: Unicamp, 1993.
- CORBARI, Alcione Tereza. **Um estudo sobre os processos de modalização estabelecidos pelo par “é + adjetivo” em artigos de opinião publicados no jornal Observatório da Imprensa**. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.
- CORBARI, Alcione Tereza. **Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de Ensino Médio**. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) -Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: Um estudo das conjunções do Português. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. Em torno de um nome próprio de cidade. Sobre a Produção de uma origem. **Cadernos de estudos linguísticos**, 53 (2). Campinas/SP, DL, IEL, Unicamp, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Vilaça. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SELLA, Aparecida Feola. (2006) Relações **textuais geradas pelo operador argumentativo, mas em textos de teor opinativo**. Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 28, n. 2, p. 167-172, 2006.

SELLA, Aparecida Feola; ROMAN, E. C.; BUSSE, Sanimar. As redações de nossos alunos apresentam teor argumentativo? In: SELLA, Aparecida Feola; ROMAN, E. C.; BUSSE, Sanimar. (org.) **Roteiros de análise linguística**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

O USO DA REDE SOCIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lorrane Alves de Sousa (UFPI)¹
Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI)²

Introdução

Os textos que circulam nas redes sociais não se apresentam de forma estável ou linear, exigindo do leitor outros modos de atenção e interpretação. Plataformas como TikTok e Instagram assumem, nesse movimento, centralidade nas formas atuais de ler e de se relacionar com os textos. Nesses ambientes, a leitura ocorre em fluxos acelerados que articulam linguagem verbal, imagens, sons e movimentos, configurando práticas discursivas multimodais. Conforme aponta Rojo (2012), esse modo de organização dos textos demanda do leitor mais do que a simples decodificação, exigindo interpretação crítica, seleção de informações e a construção de sentidos a partir da articulação entre diferentes linguagens.

No contexto educacional, esse cenário sugere um descompasso entre as práticas escolares, ainda organizadas a partir de modelos tradicionais de leitura e escrita, que privilegiam a estabilidade, a normatização e o controle dos processos educativos (Corrêa, 2007). Embora as tecnologias digitais atravessem o cotidiano dos sujeitos, sua inserção na escola nem sempre resulta em transformações pedagógicas significativas, o que problematiza o ensino de Língua Portuguesa.

Para Lavinhas e Veiga (2013), a simples presença da tecnologia não assegura avanços nos processos de ensino-aprendizagem, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, críticas e intencionalmente mediadas. É a partir dessa compreensão que o presente estudo se insere, ao problematizar o uso das redes sociais como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa.

¹ Graduação; Universidade Federal do Piauí; Contato: lorranealousaa@ufpi.edu.br

² Doutorado; Universidade Federal do Piauí; Contato: gorethvarao@ufpi.edu.br

Portanto, o objetivo geral deste estudo é promover uma reflexão sobre o uso das redes sociais, especificamente o Instagram e TikTok, como recurso didático que influencia no engajamento e na construção de competências comunicativas no ensino de Língua portuguesa. De forma específica, busca-se: (i) analisar as estratégias adotadas pelos graduandos no uso das redes sociais, (ii) identificar as concepções de letramento digital que orientaram as práticas realizadas e (iii) refletir sobre os desafios relacionados à mediação pedagógica e à formação docente para o uso das ferramentas digitais no ensino.

Discussão Teórica

A comunicação mediada pelas plataformas digitais faz parte de um campo de práticas que tensiona modelos tradicionais de interação e circulação discursiva. A velocidade de circulação dos conteúdos se intensifica, assim como as expectativas de participação e presença dos sujeitos nesses ambientes digitais. Nesse sentido, Guatimosim (2021) observa que tais plataformas ampliam a instantaneidade das interações e reconfiguram modos de construir e compartilhar sentidos, consolidando-se como espaços culturais de produção de narrativas e visibilidade social. Para esse ecossistema, a comunicação deixa de ser uma atividade restrita à transmissão de mensagens e passa a integrar práticas colaborativas que articulam identidades, performances e vínculos coletivos.

Plataformas como Instagram e TikTok exemplificam esse processo ao integrarem, em uma mesma dinâmica, criação, curadoria e compartilhamento de conteúdo. Para Guatimosim (2021), esses ambientes permitem que usuários assumam simultaneamente os papéis de produtores e consumidores de informações, reorganizando modos de apresentar, registrar e interpretar a própria experiência. Essa lógica apoia-se na multimodalidade como princípio constitutivo: textos, imagens, trilhas sonoras, filtros e gestualidades se combinam para formar performances comunicativas orientadas pelo ritmo dos algoritmos. Assim, mais que disponibilizar ferramentas técnicas, essas redes instituem modos de presença pública que operam na fluidez própria das interações digitais e na estética da visibilidade.

Essa reorganização comunicacional contribui para a constituição de uma dinâmica social na qual comunicação instantânea, estímulos constantes e práticas de visibilidade estruturam um ambiente altamente responsivo. Bertoletti e Camargo (2016) afirmam que as redes digitais reconfiguram os modos de estar no mundo ao instaurarem formas de presença atravessadas pela lógica da conexão. Nesse contexto, os mecanismos algorítmicos, ao organizarem fluxos de conteúdos por meio de recomendações, tendências e notificações, intensificam a permanência dos sujeitos nas plataformas e orientam práticas recorrentes de engajamento, produzindo experiências comunicativas que se incorporam progressivamente ao cotidiano.

No campo educacional, essas transformações adquirem relevância particular, uma vez que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de circulação do conhecimento e criar condições para aprendizagens em múltiplos tempos e espaços. Recuero (2009) enfatiza que as interações em rede aproximam sujeitos e constroem vínculos que extrapolam a materialidade da sala de aula, contribuindo para práticas formativas mais dinâmicas e conectadas. A incorporação das tecnologias digitais desloca o texto para ambientes nos quais a multimodalidade, como discute Rojo (2012), torna-se eixo central da leitura e da escrita, exigindo dos estudantes a articulação simultânea de linguagens verbais, visuais e sonoras.

Entende-se que essa perspectiva dialoga com a noção de cibercultura (Lévy, 1999) que compreende o digital como um sistema em transformação contínua, capaz de intervir em funções cognitivas e reorganizar modos de aprender. A fluidez, a hipertextualidade e a diversidade de linguagens ampliam as possibilidades de acesso à informação, mas exigem competências críticas, para interpretar e ressignificar conteúdos em percursos não lineares. Trata-se de um desafio que atinge docentes e estudantes e demanda práticas pedagógicas capazes de incorporar as linguagens que estruturam a vida digital.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) afirmam que, embora as culturas digitais avancem rapidamente, muitas instituições escolares ainda encontram dificuldades para alinhar suas práticas a essas transformações, desafio que ultrapassa o domínio técnico e envolve o

reconhecimento de novas formas de ler, escrever e interagir no ambiente digital. Nesse percurso, o digital não se apresenta como suporte externo ao currículo, mas como um espaço de produção e negociação de sentidos já integrado ao cotidiano dos estudantes. Contudo, como afirma Braga (2016), a simples presença de ferramentas digitais não assegura a renovação das práticas pedagógicas, sendo necessária uma mediação docente intencional que atribua sentido educativo às linguagens e dinâmicas desses ambientes.

Nesse contexto, entende-se que o letramento digital é prática social indispensável, na medida em que articula interpretação, produção e circulação crítica de sentidos em ambientes em rede. Essa compreensão dialoga com a concepção de Coscarelli e Ribeiro (2021), que definem o letramento digital como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à produção de textos em contextos digitais.

A BNCC/EM/LP (Brasil, 2018) também considera essa necessidade da mediação docente no ensino e, nesse contexto, assume um papel estratégico ao propor práticas pedagógicas alinhadas à cultura digital e às lógicas contemporâneas de produção de sentidos. O documento orienta o desenvolvimento de competências que envolvem autonomia, criatividade, protagonismo e responsabilidade, reconhecendo a centralidade das tecnologias na vida dos estudantes. A competência 7 da área de Linguagens, por exemplo, destaca a importância de explorar processos de pesquisa, produção e circulação de informações em rede, articulando ferramentas digitais e gêneros comunicativos emergentes (Brasil, 2018).

No componente Língua Portuguesa, o documento enfatiza o trabalho com múltiplas linguagens e gêneros discursivos ao destacar a leitura e a produção de textos multissemióticos – escritos, visuais, sonoros e gestuais – como práticas que ampliam a participação social e a competência interpretativa dos estudantes (Brasil, 2018). Essa orientação dialoga com a compreensão de Marcuschi (2008), segundo a qual os gêneros digitais se constituem em contextos marcados pela interatividade e pela intensa circulação de significados, reorganizando as condições de produção, circulação e interpretação dos enunciados, o que demanda estratégias de leitura e análise mais complexas, nas

quais os estudantes assumem um papel ativo na construção dos sentidos.

Nesse conjunto, observa-se que as pesquisas sobre tecnologias digitais e ensino da língua, embora avancem no estudo de gêneros digitais e multimodalidade, ainda tendem a se concentrar no uso pontual de recursos, sem necessariamente promover uma integração pedagógica mais sistematizada. Ao distanciar-se dessa perspectiva, este estudo toma as redes sociais não como recursos acessórios, mas como eixo organizador da prática pedagógica, considerando as dinâmicas efetivas de interação, autoria e engajamento que as constituem.

Parte-se do entendimento de que aprender linguagem, no tempo presente, envolve transitar por modos de dizer e significar marcados por performances, processos de remixagem, práticas de curadoria e regimes de visualidade próprios de ambientes como Instagram e TikTok, nos quais os estudantes já atuam como sujeitos produtores de sentidos.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa (Gil, 2002), pois buscou compreender as práticas pedagógicas envolvendo o uso de redes sociais no ensino de Língua Portuguesa, respeitando o ambiente natural dos sujeitos envolvidos. Caracteriza-se como descritiva, já que tinha como objetivo delinear e interpretar as características observadas nas práticas dos graduandos e nas respostas dos questionários, a fim de identificar como o uso de TikTok e Instagram se manifesta na construção de competências comunicativas e no engajamento dos participantes. Além disso, por visar soluções práticas para os desafios pedagógicos observados, trata-se de uma pesquisa aplicada (Gil, 2002).

O percurso metodológico envolveu: a delimitação do tema e o levantamento bibliográfico, com o objetivo de embasar teoricamente a investigação. Em seguida, no âmbito da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Português (2025.2), realizou-se uma atividade prática com os alunos da disciplina, buscando registrar aspectos qualitativos relacionados ao engajamento, à autoria e à

reflexão crítica no uso das redes sociais. Por fim, foi aplicado um questionário online aos 34 informantes da pesquisa, através do Google Forms, com perguntas elaboradas sobre o uso do Instagram e do TikTok no ensino.

Em razão do espaço destinado a este texto, foram analisados aqui as respostas do questionário de dois dos informantes, identificados como informante A1 e Informante B1, para preservar suas identidades. O Informante A1 desenvolveu a pesquisa e as práticas pedagógicas com foco no uso do Instagram, enquanto o Informante B1 trabalhou com o TikTok, o que possibilitou distinguir as percepções e experiências dos informantes conforme a plataforma utilizada.

Práticas Pedagógicas e Percepções dos Participantes Sobre o Uso das Redes Sociais

A primeira questão perguntava como a rede social pesquisada por cada equipe poderia ser utilizada no ensino de Língua Portuguesa. A resposta do Informante (A1) foi *“O Instagram pode ser uma boa ferramenta pra aprender português se for usado do jeito certo. Ela permite seguir páginas que explicam regras de gramática, mostram curiosidades sobre a língua e analisam textos literários [...]”. O ensino da língua portuguesa via Instagram obviamente não substitui a experiência real em uma sala de aula, mas serve para reforçar o que já se sabe ou aprender coisas novas rapidamente, embora de uma maneira mais rasa.*” A resposta revela uma compreensão relativamente crítica acerca do uso do Instagram no ensino de Língua Portuguesa, ao reconhecer tanto seu potencial pedagógico quanto suas limitações.

Ao afirmar que a plataforma pode contribuir para a aprendizagem *“se for usada do jeito certo”*, o Informante desloca o foco da tecnologia em si para as práticas discursivas que nela se constituem, dialogando com a concepção de linguagem como prática social situada (Marcuschi, 2008) e com a ideia de que os ambientes digitais são espaços culturais de produção de narrativas e visibilidade social (Guatimosim, 2021).

A menção ao caráter *“rápido”* e *“visual”* dos conteúdos pode destacar a centralidade da multimodalidade nas práticas comunicativas da rede social ou do domínio da cibercultura

contemporânea (Lévy, 1999). A percepção do informante de que a aprendizagem ocorre de forma “mais rasa” pode significar a influência da lógica da instantaneidade e da atenção contínua, problematizada por Bertoletti e Camargo (2016).

Dessa forma, a resposta do Informante A1 converge com as reflexões de Braga (2016) ao indicar que o uso das tecnologias digitais, isoladamente, não garante inovação pedagógica. O Instagram aparece como um espaço de apoio e ampliação dos conteúdos trabalhados em sala, mas cujo valor educativo está condicionado à mediação docente capaz de transformar práticas espontâneas de consumo em experiências de leitura, produção e circulação de sentidos socialmente orientadas. Nesse sentido, a simples exposição a conteúdo não substitui a mediação pedagógica, sendo necessária a organização intencional das experiências digitais em percursos formativos sistematizados, nos quais o professor assume papel central na orientação das práticas discursivas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Já a resposta do Informante B1 foi *“Sim. A rede social TikTok pode ser utilizada no ensino de Língua Portuguesa como uma ferramenta pedagógica inovadora e motivadora [...] além disso, o aplicativo estimula a criatividade, autoria e criticidade, características essenciais no processo de aprendizagem da língua”*. Nesse caso, a resposta enfatiza o caráter inovador da plataforma, destacando a articulação entre imagem, som e texto como elemento central para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva do letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2021), ao reconhecer que a aprendizagem da língua envolve integração de múltiplas semioses e deslocamento do estudante da posição de consumidor para produtor de sentidos.

Além disso, ao valorizar criatividade e criticidade, a resposta dialoga com os princípios de protagonismo e autonomia destacados pela BNCC/EM/LP (Brasil, 2018), reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a produção, a circulação e a análise crítica de conteúdos em rede. Nessa perspectiva, plataformas como o TikTok podem configurar-se como ambientes potentes de formação discursiva quando mediadas pedagogicamente, possibilitando aos estudantes experimentarem processos de remixagem, curadoria e

performatividade próprios das práticas comunicativas contemporâneas, conforme discute Rojo (2012).

Ao serem questionados acerca das vantagens educacionais da rede social pesquisada em relação a outras plataformas, o participante (A1) destacou que *“A principal vantagem é o fato de que os alunos já utilizam o Instagram com frequência [...] Pode-se destacar, ainda, a aprendizagem em contexto real, ao colocar os alunos em contato com usos efetivos da língua [...] O Instagram apresenta outras vantagens, como o estímulo à criatividade e à autonomia.”*

A resposta indica que as vantagens atribuídas ao Instagram estão fortemente associadas à sua presença no cotidiano dos estudantes e à sua configuração multimodal, evidenciando o caráter situado da aprendizagem (Marcuschi, 2008; Rojo, 2012). Ao mencionar o contato com usos reais da língua e produções culturais socialmente circulantes, o informante reforça a concepção de linguagem como prática social e de aprendizagem como processo que extrapola os limites da sala de aula, dialogando com a perspectiva de Recuero (2009) sobre construção de vínculos em contextos digitais. Além disso, o destaque para estímulo à criatividade e autonomia se aproxima das competências previstas na BNCC/EM/LP (Brasil, 2018), que valorizam protagonismo, responsabilidade e participação ativa dos estudantes nos processos de pesquisa, produção e circulação de informações.

Ao responder à questão, o Informante B1 afirmou: *“O TikTok apresenta diversas vantagens educacionais [...] integra diferentes linguagens [...] favorecendo o desenvolvimento dos multiletramentos.”*

Em relação ao TikTok, a resposta enfatiza a objetividade, a interatividade e a multimodalidade como elementos centrais que o diferenciam de plataformas mais tradicionais. Tal percepção se alinha à perspectiva do letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2021), que valoriza a articulação de linguagens diversas e a capacidade dos estudantes de produzir, interpretar e remixar conteúdos em múltiplos formatos. A proximidade com o universo juvenil potencializa o engajamento, evidenciando a centralidade de práticas pedagógicas que integrem os modos de significação próprios da cibercultura (Lévy, 1999).

Ao mesmo tempo, a resposta evidencia que o valor educativo do TikTok depende das escolhas didáticas do professor, reforçando a

necessidade de uma mediação pedagógica consciente e planejada (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019). A velocidade, a fragmentação e a dinamicidade dos conteúdos exigem que o docente organize experiências dispersas em percursos formativos sistematizados, possibilitando que os estudantes transitem entre consumo e produção de sentidos e desenvolvam criticidade, autonomia e competências interpretativas em ambientes digitais complexos (Rojo, 2012).

Ao serem questionados sobre como garantir que o conteúdo postado nas redes sociais seja educativo e relevante, o Informante A1 respondeu *“Para garantir que o conteúdo postado na rede social seja educativo e relevante, é importante seguir alguns cuidados. Primeiro, definir objetivos claros de aprendizagem [...] planejar o conteúdo [...] usar linguagem clara e recursos multimodais [...] incentivar atividade reflexiva e participação dos alunos [...] revisar sempre o material antes da postagem para garantir que seja confiável, ético e seguro.”*

A resposta mostra uma compreensão consistente da curadoria e do planejamento como elementos centrais para o uso pedagógico das redes sociais. Ao destacar a definição de objetivos, a organização dos conteúdos e a adequação ao público, o informante aproxima-se da concepção de prática pedagógica intencional defendida por Braga (2016), segundo a qual o valor educativo das tecnologias depende das escolhas didáticas do professor. A menção ao uso consciente de recursos multimodais e a preocupação com ética, direitos autorais e diversidade cultural reforça a dimensão crítica do letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2021).

Em sua resposta, o Informante B1 afirmou: *“É essencial planejar cada publicação com objetivos pedagógicos claros [...] verificar a veracidade das informações [...] incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre o que produzem e consomem [...] O acompanhamento docente durante o processo de criação é fundamental.”*

Essa resposta destaca o papel da mediação docente como condição para que as redes sociais se constituam como espaços formativos. O destaque dado à verificação das informações e ao acompanhamento do processo de criação destaca a necessidade de curadoria pedagógica em ambientes digitais marcados por intensos fluxos comunicacionais e circulação acelerada de sentidos. Tal

compreensão se articula à perspectiva de Coscarelli e Ribeiro (2021) que concebem o letramento digital como prática social mediada, na qual a escola assume o papel de orientar criticamente a produção, a circulação e a interpretação de conteúdo. A presença ativa do professor aparece, portanto, como elemento estruturante para evitar abordagens superficiais e favorecer aprendizagens significativas em plataformas como TikTok.

Ao serem questionados sobre os principais desafios no uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa, o Informante A1 destacou *“Os principais desafios de usar redes sociais no ensino de Língua Portuguesa envolvem manter os alunos focados, já que essas plataformas oferecem muitos conteúdos de entretenimento que podem distrair. Também é importante garantir que o conteúdo postado seja correto e realmente útil para o aprendizado, evitando erros de linguagem ou informações confusas. Outro ponto é cuidar da segurança online, protegendo os estudantes de conteúdos impróprios ou comentários negativos. Além disso, pode ser difícil engajar todos os alunos, já que nem todos têm acesso constante à tecnologia ou estão acostumados a usar essas ferramentas para estudar. Por fim, os professores precisam se preparar para criar e mediar materiais que transformem o uso das redes sociais em uma experiência educativa efetiva.”*

A resposta do informante mostra que os desafios não se restringem às características técnicas das plataformas, mas envolvem questões pedagógicas, sociais, formativas. Nesse sentido, a tensão entre entretenimento e ensino segue a argumentação de Braga (2016), segundo a qual a simples inserção de tecnologias no ensino não assegura inovação pedagógica e nem caracteriza o letramento digital, para isso, é essencial a intencionalidade, a formação do professor, o domínio da ferramenta digital pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a mediação docente para transformar o uso das redes em experiências educativas significativas.

Além disso, ao mencionar dificuldades relacionadas ao acesso desigual às tecnologias, o informante destaca limites estruturais que atravessam o uso pedagógico das redes sociais, indicando que o digital não é uma solução neutra ou universal (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019). Outro ponto a se considerar neste texto é que a necessidade de

preparo docente aproxima-se da concepção de letramento digital como prática social (Coscarelli e Ribeiro, 2021), que envolve domínio das linguagens digitais, compreensão das dinâmicas algorítmicas e responsabilidade ética no uso desses ambientes.

Ao responder à questão, o Informante B1 afirmou que *“Os principais desafios do uso da rede social TikTok no ensino de Língua Portuguesa estão relacionados à adequação pedagógica e ao acompanhamento crítico das práticas digitais. Um dos maiores obstáculos é transformar uma plataforma voltada ao entretenimento em um espaço de aprendizagem significativa, sem perder o foco educativo. Outro desafio é a falta de preparo ou formação tecnológica dos professores, o que pode dificultar o uso consciente das ferramentas. Também há o risco de distrações e dispersão dos alunos, caso o conteúdo não seja bem direcionado. Por fim, é necessário garantir o uso ético e responsável da rede, evitando a exposição inadequada e promovendo o respeito às normas de convivência digital e à diversidade linguística.”*

A resposta reforça a centralidade da mediação pedagógica, ao destacar que o potencial educativo do TikTok depende menos da plataforma e mais das escolhas didáticas que orientam seu uso. A ênfase no uso ético e responsável da rede articula-se com as discussões sobre multiletramentos (Rojo, 2012).

Adicionalmente, a preocupação com distração, engajamento desigual e segurança evidencia a necessidade de práticas pedagógicas sistematizadas, nas quais o professor assume papel central na organização e mediação dos processos de aprendizagem (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Essa mediação torna-se ainda mais relevante em ambientes digitais caracterizados por intensos fluxos comunicacionais e pela circulação acelerada de sentidos, conforme discute Guatimosim (2021). Nesse contexto, o docente atua como curador de conteúdos e experiências, orientando percursos formativos que integram multimodalidade, performatividade e produção de sentidos de modo intencional e pedagogicamente orientado.

Na questão sobre a avaliação da atividade, os Informantes A1 e B1, no geral, avaliaram a experiência como positiva, por possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da capacidade pedagógica, o trabalho em equipe e a oportunidade de transformar conceitos da

Língua Portuguesa em conteúdos visuais e interativos que realmente engajam os seguidores. Isso demonstra que o uso pedagógico das redes sociais, quando mediado e planejado, favorece não apenas o engajamento, mas também a construção de competências discursivas, pedagógicas e digitais, reafirmando seu potencial formativo sobre o uso do letramento digital no ensino de Língua Portuguesa e sua consonância com as diretrizes da BNCC/EM/LP (Brasil, 2018).

Entre os pontos negativos, os informantes destacaram o desafio em equilibrar criatividade e didática, a necessidade constante de planejamento e revisão para garantir que cada postagem seja clara, correta e relevante, além de tempo e de recursos necessários para edição dos materiais produzidos e disponibilizados nos perfis. Essas informações mostram que as dificuldades iniciais e a necessidade de organização do tempo são decisivas para que a aprendizagem não ocorra de forma imediata ou espontânea, reforçando a importância da mediação pedagógica e do acompanhamento docente, convergindo com Braga (2016), ao problematizar a ideia de que o simples uso de tecnologias não garante inovação. A experiência realizada indica que o engajamento, a aquisição de competências e a efetividade formativa dependem de intencionalidade, planejamento e reflexão constante sobre a prática.

De modo geral, observou-se que a atividade prática realizada pelas equipes ultrapassou o uso meramente instrumental das tecnologias digitais ao envolverem etapas de investigação sobre o percurso histórico das redes sociais Instagram e TikTok, a análise de trabalhos acadêmicos já existentes sobre o tema e sobre o letramento digital, o mapeamento de perfis educativos, a produção autoral de conteúdo e a criação de um perfil na rede social. Esse movimento destacou uma compreensão das redes sociais, pelos participantes da atividade, como ambientes culturais e discursivos que compreendem as plataformas digitais como espaços de produção, circulação e negociação de sentidos, marcados pela multimodalidade e pela lógica da interação em rede.

A realização das etapas da atividade prática revelou um esforço dos participantes em integrar diferentes linguagens – verbal, visual, sonora e gestual – na elaboração dos materiais apresentados, sobretudo nos vídeos, infográficos e slides produzidos para a

socialização dos resultados das pesquisas realizadas. Vale destacar que nem todos os integrantes das equipes apresentaram o mesmo nível de familiaridade com o manejo das ferramentas tecnológicas utilizadas no desenvolvimento da atividade, mas conseguiram realizar todas as ações propostas.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar o uso das redes sociais digitais, especificamente Instagram e TikTok, como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma experiência desenvolvida com alunos na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Português, na Universidade Federal do Piauí. Partimos do entendimento de que as práticas de leitura e escrita na era moderna extrapolam os espaços escolares tradicionais e se constituem, cada vez mais, em ambientes digitais marcados pela multimodalidade, pela interação e pela circulação ampliada de textos.

A análise dos dados evidenciou que os participantes reconhecem o potencial das redes sociais para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à aproximação com a cultura digital, à autoria e ao engajamento dos sujeitos envolvidos. As práticas desenvolvidas revelaram avanços em relação ao uso meramente instrumental das tecnologias digitais ao mobilizarem pesquisa, curadoria de conteúdos, produção autoral e reflexão sobre os gêneros discursivos que circulam nesses ambientes.

Entretanto, os resultados também indicaram desafios que atravessam a inserção pedagógica das redes sociais, como a influência da rapidez, da visibilidade e do engajamento imediato, próprios dessas plataformas, bem como as dificuldades relacionadas ao manejo técnico e à sistematização das práticas didáticas. Tais aspectos reforçam a compreensão de que o uso pedagógico das TDIC não se reduz à adoção de ferramentas, mas demanda mediação docente intencional, planejamento e fundamentação teórica que orientem o trabalho com a linguagem em contextos digitais.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de ampliar as discussões sobre o papel das redes sociais no ensino, não como recursos acessórios ou estratégias pontuais, mas como espaços

discursivos legítimos que podem ser pedagogicamente explorados de forma crítica e intencional. Ao articular teoria e prática, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre letramento digital e formação docente, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas efetivas e reflexivas que reconheçam a centralidade da cultura digital na constituição dos sujeitos e na construção dos sentidos na contemporaneidade.

Referências

- BERTOLLETTI, Adriana; CAMARGO, Paula. **O ensino das artes visuais na era das tecnologias digitais**. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CORRÊA, Juliane. **Educação a distância e contextos educativos**. Pátio Revista Pedagógica, ano XI, n. 41, fev./abr. 2007.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81–108.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUATIMOSIM, Bianca Adami. **Disseminação de conteúdos sobre Biblioteconomia em mídias sociais: um estudo de caso sobre perfis no Instagram**. 2021.
- LAVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, maio 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200009>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.

Educação e Pesquisa, v. 45, p. e180201, 2019.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.).

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

APLICATIVOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Bruno Eduardo Oliveira de Araújo (UFPA) ¹

Marcelo Marques de Araújo (UFPA) ²

André Assunção dos Santos (UFPA) ³

Renato Sousa da Silva (UFOPA) ⁴

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem tem se consolidado de maneira contínua e eficaz por meio de diversas possibilidades modernas, que associam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao processo de alfabetização e letramento. Essa integração redefine as práticas de leitura e escrita na Língua Portuguesa (Braga; Ricarte, 2005).

Apesar desses avanços, ainda persistem desafios históricos no que se refere à alfabetização e ao letramento nas escolas brasileiras. Muitos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, o que compromete seu desempenho ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar metodologias e estratégias didáticas, buscando caminhos que dialoguem com a realidade tecnológica das novas gerações.

A educação contemporânea, marcada pelas exigências do mundo atual, é discutida por Almeida (2007), ao destacar que o uso das TICs vai além da simples introdução de computadores e laboratórios de informática: envolve a autoria do aluno, ressignifica o papel do professor no processo de ensino e contribui para a construção do pensamento crítico.

¹ Mestre em Ciências; Universidade Federal do Pará – UFPA. Contato: brunooliver49@gmail.com;

² Doutor em Educação; Universidade Federal do Pará - UFPA. Contato: marcelomarkes@uol.com.br;

³ Mestre em Saúde Animal; Universidade Federal do Pará – UFPA. Contato: andreo492@gmail.com;

⁴ Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA - Contato: renato_sousadasilva@yahoo.com

A presença crescente de dispositivos móveis e aplicativos na vida cotidiana das crianças levanta um importante questionamento: como essas ferramentas podem ser utilizadas de forma pedagógica para potencializar o processo de alfabetização e letramento? Essa é uma questão central que precisa ser problematizada pelas instituições de ensino, considerando que o simples uso da tecnologia não garante, por si só, melhores resultados educacionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o uso de aplicativos educacionais como estratégia didática no processo de alfabetização e letramento em língua portuguesa, investigando suas potencialidades, limitações e contribuições para práticas pedagógicas inovadoras voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Discussão Teórica

O processo de Alfabetização e Letramento

A alfabetização e o letramento são pilares fundamentais na formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente inseridos nas práticas sociais. Embora, muitas vezes, usados como sinônimos, esses dois conceitos possuem distinções importantes, que precisam ser compreendidas para orientar práticas pedagógicas eficazes.

A alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, ou seja, o aprendizado da correspondência entre sons e letras (codificação e decodificação). Já o letramento diz respeito à capacidade de uso social da leitura e da escrita, em contextos diversos e com múltiplas finalidades, como interpretar um texto, redigir um bilhete ou compreender informações de um gráfico.

De acordo com Soares (1997), alfabetizar é ensinar a ler e escrever no sentido técnico, enquanto letrar é possibilitar que o aluno participe das práticas sociais, que envolvem a leitura e a escrita. Essas duas dimensões devem ocorrer de forma articulada e não excludente. Autores como Colello (2003) e Piaget (1976) e Vygotsky (2007), citados amplamente nos estudos da educação, destacam que a aprendizagem significativa só ocorre quando o conhecimento faz sentido para o aluno. Isso exige o envolvimento ativo do estudante em situações reais

de leitura e escrita, superando práticas mecânicas e descontextualizadas.

Além disso, Picolli e Camini (2013) ressaltam que a alfabetização e o letramento não se dão apenas pela exposição ao conteúdo escrito, mas também pelas experiências significativas que envolvem o corpo, o espaço e o tempo da criança. O professor, nessa lógica, deve atuar como mediador, planejando atividades lúdicas, integradas e intencionais.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, os desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil ainda são grandes. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2021) mostram que mais de 50% dos alunos do 2º ano não conseguem identificar informações explícitas em textos simples (INEP, 2022). Já o relatório PISA (Programme for International Student Assessment) 2018, da OCDE, posicionou o Brasil entre os últimos colocados em leitura entre os 79 países avaliados, com média de 413 pontos, abaixo da média da OCDE (487 pontos) (OECD, 2019).

Esses resultados revelam uma realidade preocupante: grande parte dos alunos brasileiros termina os primeiros anos escolares sem atingir os níveis esperados de alfabetização e letramento, o que impacta negativamente o desempenho escolar em todas as outras áreas do conhecimento.

Esses dados reforçam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e investir em metodologias inovadoras, que dialoguem com a realidade das crianças do século XXI. O uso de aplicativos educacionais, quando bem selecionado e aplicado com intencionalidade, pode ser um recurso complementar eficaz para tornar o processo de alfabetização mais interativo, significativo e inclusivo, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

O Uso de Aplicativos como Ferramenta na Alfabetização

Com o avanço das tecnologias digitais e a crescente presença de dispositivos móveis no cotidiano, o uso de aplicativos educativos tem se consolidado como uma estratégia pedagógica inovadora no processo de alfabetização. Esses recursos, voltados ao

desenvolvimento da leitura, escrita, consciência fonológica e outras habilidades linguísticas, oferecem ambientes interativos que estimulam o engajamento dos alunos, respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Kenski, 2012).

A inserção de aplicativos no contexto da alfabetização pode ser compreendida a partir de uma abordagem sociointeracionista, em que a aprendizagem ocorre por meio da mediação e da interação com ferramentas culturais. Vygotsky (2007) já destacava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá em contextos sociais mediados por instrumentos e signos. Os aplicativos, nesse sentido, funcionam como ferramentas simbólicas que, quando bem exploradas, potencializam os processos de ensino e aprendizagem. Esses recursos digitais contribuem não apenas para a aquisição do sistema alfabético, mas também para o letramento, ao promoverem o uso da linguagem em diferentes contextos e formatos. Segundo Almeida e Valente (2011), as tecnologias digitais podem ampliar o repertório de práticas de linguagem das crianças ao favorecer experiências significativas e contextualizadas com a leitura e a escrita.

Autores como Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que o uso de recursos digitais na educação, como os aplicativos, exige do professor uma postura ativa e planejadora. Ou seja, não se trata apenas de inserir tecnologia em sala de aula, mas de ressignificar o fazer pedagógico, integrando esses recursos de forma intencional e articulada ao currículo. Nessa perspectiva, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, orientando o uso dos aplicativos e garantindo que eles sejam utilizados de modo crítico, ético e pedagógico.

Além disso, os aplicativos oferecem oportunidades para práticas mais personalizadas de ensino. Eles possibilitam que os estudantes pratiquem o reconhecimento de letras, formação de palavras, leitura de textos simples e outras habilidades fundamentais de forma autônoma, favorecendo a aprendizagem adaptada às necessidades individuais. Como afirma Brasil (2019), as tecnologias digitais podem ser aliadas na promoção da inclusão educacional, desde que utilizadas com intencionalidade didática e compromisso com a equidade.

Por outro lado, é necessário compreender que o uso de aplicativos não substitui os métodos tradicionais de alfabetização, mas os complementa. A integração dessas ferramentas deve ser feita com base em fundamentos teóricos e metodológicos sólidos. Em diálogo com essa visão, Lévy (2010) argumenta que a tecnologia deve ser vista como extensão da cognição humana e não como substituta da ação pedagógica. Assim, sua eficácia depende, sobretudo, da mediação docente e do projeto pedagógico que orienta seu uso.

Portanto, o uso de aplicativos na alfabetização deve ser parte de um processo pedagógico mais amplo, que una intencionalidade educativa, fundamentação teórica e sensibilidade às necessidades dos alunos. Ao serem utilizados como ferramentas mediadoras, os aplicativos ampliam as possibilidades de ensinar e aprender de forma significativa, integrando linguagem, ludicidade, tecnologia e contexto social – aspectos essenciais para uma educação voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos.

Aplicativos no processo de alfabetização: potencialidades e limitações na prática educativa. A incorporação de aplicativos educacionais direcionados ao cotidiano escolar, principalmente nas etapas iniciais de alfabetização e letramento, tem sido objeto de estudo pela comunidade científica, pois articula dimensões cognitivas, afetivo-emocionais e socioculturais do processo de ensino e aprendizagem. Vygotsky (2007) em sua perspectiva sociointeracionista, além de contribuições de Mayer (2009) e Sweller (1988) discutem as potencialidades e limites do uso de aplicativos, compreendendo-os como ferramentas culturais cuja eficácia depende da mediação docente, intencionalidade didática e os contextos de uso.

Reflexões sobre os Aplicativos no Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no Período de Alfabetização: Possibilidades e Limitações

O avanço das tecnologias digitais vem transformando profundamente o cenário educacional, especialmente no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. A inserção de aplicativos educacionais no processo de alfabetização tem se destacado como uma alternativa inovadora que, quando bem

utilizada, pode complementar práticas tradicionais e ampliar as experiências de ensino e aprendizagem. Como defende Kenski (2012), as tecnologias digitais, ao serem integradas ao cotidiano pedagógico, favorecem novas formas de construção do conhecimento, ampliando o protagonismo do aluno e promovendo aprendizagens mais significativas.

Dentre os principais benefícios observados, destaca-se o engajamento dos estudantes. Muitas crianças já chegam à escola familiarizadas com o uso de dispositivos digitais e demonstram maior interesse por atividades, que envolvem elementos interativos. Aplicativos como palmakids, eduedu, silabando, formar palavras, escola free e graphogame apresentam propostas que trabalham consciência fonológica, formação de palavras, leitura de textos simples e jogos linguísticos, com base em estratégias lúdicas e personalizadas. Esses recursos favorecem uma aprendizagem multissensorial, fundamental para a fase de alfabetização, pois integram elementos visuais, auditivos e sinestésicos, promovendo maior fixação dos conteúdos (Morais; Albuquerque, 2018).

Além disso, como observa Almeida e Valente (2011), os aplicativos educacionais podem contribuir com estratégias pedagógicas mais inclusivas, possibilitando a adaptação do ensino ao ritmo de cada estudante, algo essencial em salas de aula com alta heterogeneidade. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), as tecnologias não devem ser encaradas como substitutas da ação docente, mas como ferramentas mediadoras que ampliam as possibilidades de intervenção pedagógica, desde que seu uso esteja vinculado a objetivos educacionais claros.

A pandemia da Covid-19 evidenciou ainda mais o papel das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem. Em contextos de ensino remoto ou híbrido, os aplicativos representaram um importante suporte à continuidade do processo educativo, proporcionando acesso a conteúdo de forma dinâmica e acessível (santos & almeida, 2021). Contudo, essa realidade também revelou fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro. A desigualdade no acesso à internet e aos dispositivos digitais agravou a exclusão escolar e evidenciou a urgência de políticas públicas voltadas à democratização das tecnologias (Sousa; Costa, 2020).

Outro ponto que merece atenção refere-se à qualidade pedagógica dos aplicativos disponíveis. Nem todos os recursos digitais são desenvolvidos com embasamento teórico adequado ou alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Bittar (2014), o uso de tecnologias na escola requer critérios de seleção que considerem os princípios ético-pedagógicos, a coerência metodológica e a real contribuição para os processos de ensino e aprendizagem. Assim, cabe ao educador avaliar criticamente esses recursos, buscando aqueles que, de fato, promovam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Por outro lado, autores como Freire (1996) e Vygotsky (2007) alertam para os riscos da substituição das relações humanas e dialógicas por interações tecnológicas impessoais. A alfabetização, como prática social, exige mediação, escuta e construção coletiva de significados. A interação entre aluno, professor e comunidade é indispensável na formação de sujeitos leitores e escritores, capazes de compreender e transformar a realidade. Portanto, ainda que os aplicativos sejam ferramentas promissoras, não substituem o papel do educador, que deve continuar sendo o mediador essencial na articulação entre tecnologia, conteúdo e intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, é necessário compreender que o uso dos aplicativos só será verdadeiramente eficaz se for acompanhado de formação continuada dos professores, de políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias e de um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, a qualidade e a criticidade. Como defende Lévy (2010), as tecnologias digitais devem ser vistas como extensões cognitivas, e não como soluções prontas para os desafios educacionais.

Assim, as possibilidades pedagógicas dos aplicativos na alfabetização são reais e relevantes, mas devem ser exploradas com responsabilidade, criticidade e sensibilidade às desigualdades. A tecnologia, quando a serviço da pedagogia e não o contrário, pode contribuir de forma decisiva para a construção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e coerente com as exigências do século XXI.

Aplicativo Palmakids

O aplicativo educativo Palmakids foi desenvolvido pela empresa brasileira IES2, destinado para crianças a partir de 4 anos em processo de alfabetização bilíngue, português e inglês, com foco na memorização de letras e coordenação. O aplicativo apresenta um apoio cognitivo completo, com exploração lúdica do alfabeto e bilinguismo acessível. Voltolini, Bertoloto & Silva Júnior (2019) desenvolveram estudos bibliográfico e documental sobre o uso de técnicas de M-learning com interface simples e acessível.

Enquanto Juliano (2018) aplicou o Palmakids em turmas do 3º ano em conjunto com outros apps, analisando o progresso na alfabetização. Representação visual do aplicativo Palmakids, desenvolvido com foco na alfabetização infantil. O ícone, com design lúdico e personagem infantil estilizado, reflete proposta pedagógica do aplicativo: oferecer uma experiência interativa, atrativa e acessível para crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita.

❖ Informações pedagógicas essenciais

O aplicativo é voltado ao público-alvo da Educação Infantil, em sua etapa final, e para os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Entre os eixos da BNCC mais contemplados estão a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a escrita (BRASIL, 2017). As principais habilidades mobilizadas envolvem a consciência fonológica e fonêmica, a correspondência entre grafema e fonema, o desenvolvimento da fluência inicial e a ampliação do vocabulário básico, apoiadas em referenciais como Moraes e Albuquerque (2018), Adams (1990) e Capovilla e Capovilla (2000). As mecânicas de aprendizagem são baseadas em repetição espaçada, feedback imediato, pistas auditivas e visuais, além de jogos curtos que favorecem a atenção e o engajamento da criança.

Quanto aos recursos de acessibilidade, o aplicativo apresenta instruções em áudio, reforços auditivos, além de navegação por ícones grandes, sendo necessário verificar a existência de opções de contraste e legendas. O suporte a idiomas inclui português e inglês, favorecendo o contato inicial com o bilinguismo. Já o monitoramento docente depende da disponibilidade de relatórios gerados pelo

aplicativo, recomendando-se ainda que o professor realize registros complementares para acompanhar o progresso dos alunos.

Aplicativo Eduedu

O EduEdu é um aplicativo gratuito desenvolvido pelo instituto ABCD, direcionado a crianças de 4 a 9 anos com dificuldades de leitura e escrita. Ele realiza uma avaliação inicial das habilidades da criança, identificando lacunas em leitura, escrita e consciência fonológica, além de monitorar continuamente o progresso. O app também inclui ferramentas de reconhecimento emocional e testes rápidos que auxiliam na identificação de possíveis dislexias.

Segundo Silva (2023), estudos realizados com alunos do 2º ano do ensino fundamental demonstram que o uso do eduedu torna o processo de alfabetização mais participativo, dinâmico e envolvente, promovendo maior motivação para aprender. O aplicativo conta com mais de meio milhão de usuários cadastrados, evidenciando sua aceitação e relevância no contexto educacional (BUTCHER, 2021). O eduedu apresenta um visual colorido e design moderno, com ícones que representam de forma intuitiva cada atividade, tornando a navegação acessível para crianças.

As atividades são gamificadas, com desafios graduais que estimulam a autonomia, a atenção e a persistência na aprendizagem. O aplicativo EduEdu, voltado ao desenvolvimento da alfabetização e da linguagem oral e escrita em crianças. Com visual colorido e design moderno, o ícone representa a proposta interativa e acessível do aplicativo, que oferece atividades educativas gamificadas para apoiar o processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aplicativo Silabando

O Aplicativo Silabando foi desenvolvido com o objetivo de facilitar o aprendizado de sílabas simples e complexas de forma lúdica e acessível, por meio de atividades interativas e visualmente atrativas. Sua interface é simples e amigável, o que estimula o interesse das crianças e promove um ambiente de aprendizagem mais envolvente e motivador.

Segundo Carvalho (2014), o Silabando se apresenta como uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização, pois reúne funcionalidades que favorecem tanto a memorização quanto o desenvolvimento da consciência fonológica, contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas. O autor ainda destaca os desafios relacionados à implementação efetiva desses recursos em contextos escolares, reforçando a importância da mediação docente.

Um aspecto relevante do aplicativo é o fato de não exigir conexão com a internet após o download, o que o torna uma alternativa viável em contextos com infraestrutura tecnológica limitada, como em muitas escolas públicas. Além disso, o Silabando combina elementos lúdicos e recursos auditivos-visuais, o que favorece o desenvolvimento da leitura, da escrita e do letramento, possibilitando o uso em diferentes metodologias de ensino.

Em estudo realizado por Souza *et al.* (2019), o aplicativo foi analisado sob a perspectiva da inclusão de alunos com dislexia, demonstrando-se eficaz no apoio à aprendizagem por meio de estímulos repetitivos e adaptáveis ao ritmo de cada estudante. Os autores concluem que, quando utilizado com intencionalidade pedagógica, o Silabando pode contribuir significativamente para a ampliação das possibilidades educacionais de crianças com diferentes perfis de aprendizagem.

O aplicativo silabando apresenta aspectos bastante positivos para o processo de alfabetização. Sua proposta pedagógica associa imagens a blocos silábicos, estimulando a consciência fonológica das crianças de forma lúdica e interativa. O recurso também favorece a aprendizagem multissensorial, pois combina estímulos visuais e auditivos que auxiliam no reconhecimento e na fixação das sílabas.

Outro ponto relevante é a acessibilidade: o aplicativo pode ser utilizado de forma offline, o que amplia suas possibilidades em escolas que não dispõem de conexão constante com a internet. Além disso, a estrutura do Silabando permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, favorecendo práticas diferenciadas e respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança.

Entretanto, o aplicativo também apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas. O acesso ao recurso depende da disponibilidade de dispositivos móveis ou tablets, o que pode gerar

desigualdades entre os estudantes em contextos escolares de baixa infraestrutura. Ainda que estimule a memorização, o Silabando não substitui a mediação pedagógica, uma vez que o uso isolado pode levar a um aprendizado mecânico, desvinculado de práticas de leitura e escrita significativas.

Outro ponto a destacar é a necessidade de formação docente para a utilização adequada da ferramenta, de modo que ela não seja empregada apenas como entretenimento digital, mas como recurso intencional dentro de um planejamento pedagógico. Além disso, a falta de atualizações regulares e de integração com outros ambientes digitais pode reduzir sua eficácia a longo prazo.

Dessa forma, considera-se que o Aplicativo Silabando é um recurso tecnológico promissor para a alfabetização, desde que utilizado de maneira planejada e articulada ao currículo escolar. Ele potencializa o desenvolvimento da consciência fonológica, auxilia na fixação de sílabas e pode apoiar práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas. No entanto, seu uso precisa estar aliado à intencionalidade docente e ao acompanhamento constante do professor, que é quem dá sentido pedagógico às atividades digitais. Assim, o Silabando deve ser compreendido como uma ferramenta complementar, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas nunca como substituto da ação educativa mediada pelo professor.

Aplicativo Formar Palavras

O aplicativo "Formar Palavras" se posiciona como uma ferramenta promissora no cenário da alfabetização digital. Esta análise busca expandir a avaliação inicial, explorando seus aspectos propositivos com maior profundidade, identificando limitações críticas e fundamentando a discussão em autores consagrados da área.

❖ Aspectos propositivos e potenciais pedagógicos

A proposta do aplicativo vai além do simples "jogo de letras". Seus fundamentos estão alinhados com teorias construtivistas e de aprendizagem significativa, que valorizam a ação do sujeito no processo de aprender. Consciência fonológica e ortográfica: a

atividade central de arrastar e soltar letras e sílabas para formar palavras é diretamente vinculada ao desenvolvimento da consciência fonológica (habilidade de manipular os sons da fala) e da consciência ortográfica (reconhecimento padrões de escrita corretos).

Como afirma Capovilla e Capovilla (2004), atividades de manipulação explícita de fonemas e grafemas são cruciais para superar dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. O aplicativo opera nesta zona, transformando um conceito abstrato (a relação Som-Letra) em uma ação concreta e tangível. Interatividade e autonomia: o design "arrastar e soltar" é intuitivo para crianças, promovendo a autonomia e a autorregulação da aprendizagem.

O aluno recebe feedback imediato (a palavra se forma ou não, possivelmente com um som de acerto ou erro), permitindo que ele teste hipóteses e corrija seus próprios erros. Isso se alinha com a ideia de aprendizagem por descoberta (Bruner, 1961), onde o aprendiz é um agente ativo na construção de seu conhecimento. Gamificação e motivação: a presença de "desafios progressivos", conforme mencionado, é um elemento de gamificação. Ao estruturar as atividades em níveis de dificuldade crescente, o aplicativo mantém o aluno em um estado de "fluxo", onde o desafio está sempre adequado à sua habilidade, evitando o tédio ou a frustração.

Os visuais atrativos e a possibilidade de recompensas sonoras ou visuais (como a nota musical no ícone sugere) atuam como motivadores extrínsecos importantes para engajar crianças nessa fase. Personalização e inclusão: a ferramenta é apontada como útil para trabalhar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Um professor pode usar o mesmo aplicativo para que um grupo trabalhe com sílabas simples (BA, BE, BI, BO, BU) e outro com palavras mais complexas. Esse aspecto é valioso para a prática do ensino diferenciado em sala de aula. Além disso, os elementos sonoros podem ser um suporte importante para crianças com estilos de aprendizagem auditivos ou com necessidades educacionais específicas.

Aplicativo Graphogame

O Graphogame é um aplicativo educacional criado inicialmente por pesquisadores da Finlândia, com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização por meio de práticas fundamentadas em evidências científicas. Voltado especialmente para crianças em fase de alfabetização, ele promove o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e a decodificação de palavras.

No Brasil, o aplicativo foi adaptado para o português e passou a respeitar as características linguísticas de nossa língua, tornando-se ainda mais pertinente ao público infantil. Do ponto de vista propositivo, o Graphogame apresenta-se como uma ferramenta inovadora que alia ludicidade e rigor pedagógico. A proposta lúdica e interativa combina recursos sonoros, visuais e desafios progressivos, estimulando a criança a aprender brincando.

Essa abordagem se aproxima das recomendações da BNCC (Brasil, 2017), que ressaltam a importância de experiências significativas e prazerosas no processo de alfabetização. O aplicativo favorece a associação entre sons e letras, bem como a formação espontânea de palavras, fortalecendo a autonomia do aprendiz e sua confiança na leitura. Além disso, estudos apontam que o uso de recursos digitais pode potencializar a aprendizagem quando ancorado em metodologias adequadas (Morais; Albuquerque, 2018; Gomes; Lima; Paula, 2021).

Outro aspecto relevante é a acessibilidade. O aplicativo apresenta áudio nas instruções, navegação por ícones grandes e reforços auditivos e visuais, o que favorece sua utilização por crianças em diferentes contextos, inclusive aquelas com dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia. A literatura destaca que tecnologias digitais, quando bem mediadas, podem se tornar fortes aliadas para promover equidade no processo educativo (Adams, 1990; Capovilla; Capovilla, 2000).

O fato de o graphogame ter sido adaptado para diferentes idiomas também amplia seu potencial, inserindo o estudante em um ambiente que favorece o contato com o bilinguismo introdutório. Apesar de seus pontos fortes, o aplicativo também apresenta

limitações que precisam ser consideradas. Primeiramente, trata-se de um recurso que, por si só, não garante a alfabetização plena, visto que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo que exige mediação docente, práticas diversificadas e experiências sociais de uso da língua.

Além disso, nem sempre os aplicativos conseguem abarcar a diversidade cultural e regional do Brasil, o que pode limitar a identificação da criança com o conteúdo. Outro fator a ser considerado é a necessidade de acompanhamento sistemático: embora o Graphogame forneça relatórios em algumas versões, a literatura sugere que a integração entre ferramentas digitais e registros pedagógicos do professor é essencial para monitorar o avanço real do aluno (Soares, 2004; Morais, 2019).

Em síntese, o Graphogame representa um avanço importante no campo da alfabetização apoiada por tecnologias digitais. Sua proposta lúdica, fundamentada em evidências científicas, oferece recursos valiosos para o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e escrita, sendo especialmente útil em contextos de apoio pedagógico e inclusão.

Contudo, sua eficácia depende da utilização articulada a outras práticas de alfabetização e da mediação ativa do professor, que deve integrar o aplicativo ao planejamento didático e às necessidades concretas dos estudantes. Dessa forma, a ferramenta se consolida não como substituta do trabalho docente, mas como um complemento significativo que amplia as possibilidades de aprendizagem.

Palma Escola Free

O Palma Escola Free é um aplicativo educacional gratuito voltado à alfabetização e ao letramento de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolvido com base em práticas pedagógicas interativas, busca apoiar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio de atividades lúdicas e acessíveis. Entre suas principais funcionalidades estão jogos de formação de palavras, reconhecimento de letras, leitura de sílabas e pequenos textos, além de exercícios voltados à ortografia e à consciência fonológica.

A interface simples e atrativa, com ilustrações coloridas, comandos intuitivos e recursos sonoros, contribui para o engajamento dos alunos e para a manutenção da motivação durante a aprendizagem. Do ponto de vista propositivo, o aplicativo apresenta grande potencial pedagógico, na medida em que alia ludicidade, acessibilidade e conteúdos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Sua utilização pode ser feita tanto em sala de aula, como recurso complementar ao trabalho do professor, quanto em casa, como ferramenta de apoio aos familiares, favorecendo a personalização da aprendizagem. A possibilidade de exploração autônoma, em ritmo próprio, também amplia o protagonismo da criança no processo de alfabetização, em consonância com as orientações de Soares (2004) sobre a desigualdade social, tornando-se uma ferramenta inclusiva ao possibilitar que crianças de diferentes realidades tenham acesso a práticas digitais de qualidade.

Voltonini, Bertoloto e Silva Júnior (2020) destacam justamente esse caráter de democratização e de integração entre tecnologia e pedagogia no processo de alfabetização. Outro aspecto de destaque é o enfoque inclusivo do aplicativo, que, além de atividades voltadas à alfabetização em português, incorpora recursos relacionados ao ensino de Libras, o que o aproxima de uma proposta bilíngue voltada a crianças surdas. Essa característica amplia seu alcance, tornando-o um recurso significativo tanto para o público ouvinte quanto para o público surdo, em consonância com os debates contemporâneos sobre educação inclusiva e direito à aprendizagem equitativa (Capovilla; Capovilla, 2000).

Entretanto, algumas limitações devem ser consideradas. O aplicativo, embora rico em propostas de atividades digitais, não substitui a mediação docente nem as práticas sociais de leitura e escrita, que são fundamentais para a alfabetização plena. Outro desafio é a necessidade de maior variedade de conteúdos e níveis progressivos de dificuldade, de modo a atender diferentes etapas do processo de aprendizagem e evitar a repetição excessiva, que pode comprometer a motivação a longo prazo.

Além disso, como destacam Moraes e Albuquerque (2018), o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência leitora exige

atividades diversificadas e metodologias articuladas, o que requer que o aplicativo seja utilizado em conjunto com outras estratégias pedagógicas. Também é necessário garantir acessibilidade ampliada, como opções de contraste, legendas e relatórios mais detalhados para o acompanhamento docente, a fim de potencializar o uso da ferramenta em contextos escolares.

Em síntese, o Palma Escola Free configura-se como uma ferramenta inovadora, democrática e inclusiva no campo da alfabetização digital. Seu caráter gratuito e bilíngue, associado ao alinhamento com a BNCC, o torna um recurso pedagógico relevante tanto para professores quanto para famílias. Contudo, sua utilização deve ser articulada a práticas pedagógicas mais amplas e mediadas, de modo a garantir uma alfabetização significativa e completa, respeitando as especificidades dos alunos e fortalecendo sua inserção no mundo da leitura e da escrita.

Considerações Finais

O uso de aplicativos educacionais como estratégia didática no processo de alfabetização e letramento em língua portuguesa apresenta-se como uma ferramenta promissora, alinhada às demandas da educação contemporânea. A integração dessas tecnologias às práticas pedagógicas pode potencializar o engajamento dos alunos, promover aprendizagens significativas e personalizadas, e contribuir para a superação de desafios históricos na alfabetização brasileira, como evidenciado pelos baixos índices do SAEB (2021) e PISA (2018).

No entanto, é essencial destacar que os aplicativos não substituem o papel do professor ou as metodologias tradicionais, sendo sua eficácia condicionada a alguns fatores cruciais. Em primeiro lugar, a mediação docente é imprescindível, exigindo que o educador selecione e planeje o uso dessas ferramentas com intencionalidade pedagógica, alinhando-as aos objetivos da BNCC e às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, a formação continuada é fundamental para que os professores possam integrar criticamente as tecnologias ao currículo, evitando assim abordagens superficiais ou meramente recreativas. Por

fim, é preciso considerar que a desigualdade digital no Brasil exige políticas públicas robustas que garantam infraestrutura tecnológica e conectividade a todos os estudantes, assegurando um acesso equitativo e impedindo que as ferramentas digitais aprofundem as disparidades educacionais existentes.

Aplicativos como graphogame, eduedu e silabando demonstram potencial para trabalhar consciência fonológica, leitura e escrita de forma lúdica e inclusiva, especialmente em contextos de heterogeneidade escolar. Contudo, sua implementação deve ser acompanhada de reflexões éticas e pedagógicas, evitando a substituição de interações humanas por interações digitais impessoais, como alertam Freire (1996) e Vygotsky (2007).

Em síntese, os aplicativos educacionais são recursos complementares valiosos quando articulados a um projeto pedagógico coerente, crítico e comprometido com a equidade. A tecnologia, a serviço da educação, pode sim transformar práticas alfabetizadoras, desde que utilizada com responsabilidade e sensibilidade às realidades sociais e educacionais do país.

Referências Bibliográficas

- ADAMS, M. J. **Beginning to read**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- ALMEIDA, F. L. Ensino remoto e alfabetização: desafios e estratégias durante a pandemia. **Cadernos de Educação**, v. 24, n. 51, p. 32–47, 2021.
- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: **Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação**, v. 5, 2007. Disponível em: <https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2011.
- BITTAR, M. Tecnologia e educação: uma análise crítica da relação entre práticas pedagógicas e recursos digitais. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1047–1063, 2014.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.
- BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. **Letramento e tecnologia**. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- BRUNER, J. S. **O processo da educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1961.
- BUTCHER, I. Com 550 mil alunos cadastrados, app eduedu ajuda no reforço escolar. **Mobile Time**, 30 abr. 2021.
- BUTCHER, M. **Gamificação e aprendizagem infantil**: novas metodologias digitais. London: Routledge, 2021.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Consciência fonológica e alfabetização**. São Paulo: Memnon, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar. São Paulo: Memnon, 2004.
- CARVALHO, L. O. **O uso de aplicativos móveis como estratégias de alfabetização e letramento**. 2014. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre teoria e prática. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. **Learning and teaching with technology**: the role of digital tools in early childhood education. New York: Routledge, 2011.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. In: KLEIMAN, Â. B. (org.). **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 71–86.
- DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**. Tampere: ACM, 2011. p. 9–15.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, A. A.; LIMA, R. F.; PAULA, M. A. **Graphogame**: um jogo digital baseado em evidências para o ensino da leitura. Brasília: Ministério da Educação, 2021.
- INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2021**: resultados. Brasília: INEP, 2022.
- JULIANO, K. R. Q. **Uso de aplicativos em dispositivos móveis na alfabetização de educandos no nível pré-silábico do 3º ano do ensino fundamental**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2013.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

- MAYER, R. **Multimedia learning**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, G. M. Tecnologias digitais e alfabetização: possibilidades de mediação para a consciência fonológica. **Educação e Linguagens**, v. 7, n. 14, p. 137–153, 2018.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, S. **Consciência fonológica e alfabetização: evidências e práticas didáticas**. São Paulo: Cortez, 2019.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- OECD. **PISA 2018 results (volume I): what students know and can do**. Paris: OECD, 2019.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.
- PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
- RAMOS, J. C. O uso de aplicativos na alfabetização: estratégias digitais para o letramento inicial. **Educação e Tecnologia**, v. 25, n. 2, p. 44–59, 2020.
- SANTOS, D. C.; ALMEIDA, L. T. Ensino remoto emergencial e alfabetização: experiências e desafios. **Educação em Foco**, v. 26, n. 1, 2021.
- SILABANDO. **Silabando**: jogo educativo para alfabetização. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.silabando>. Acesso em: 4 out. 2025.
- SILVA, J. **Educação digital e alfabetização: contribuições de aplicativos educativos**. São Paulo: Editora ABC, 2023.
- SILVA, R. M. S. Alfabetização e letramento: as contribuições do aplicativo eduedu no ciclo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental. In: **Anais do IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: uma falsa polêmica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5–6, p. 5–15, 1997.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, L. R.; COSTA, A. C. Tecnologia e desigualdade no ensino remoto: um retrato das redes públicas no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 3, p. 1895–1913, 2020.

SOUSA, R. M.; COSTA, C. M. Desigualdade digital e exclusão escolar no Brasil: reflexões sobre o acesso às TICs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 837–857, 2020.

SOUZA, R. P. et al. Tecnologia móvel e dislexia: possibilidades pedagógicas inclusivas pela interface do app mobile “Silabando”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 647–663, 2019.

SWELLER, J. Cognitive load during problem solving: effects on learning. **Cognitive Science**, v. 12, p. 257–285, 1988.

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais na educação: limites e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2018.

VEEN, W. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VOLTOLINI, A. G. M. F. F.; BERTOLOTO, J. S.; SILVA JÚNIOR, E. W. R. Tecnologias móveis para alfabetização: apontamentos sobre o aplicativo Palma. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, p. 267–272, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n3p267272.

VOLTONINI, G. R. **Palma Escola Free: aplicativo educacional gratuito para alfabetização**. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.palmaescola>. Acesso em: 7 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS E RECURSOS ADAPTADOS PARA AUXILIAR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ATÍPICAS

Vera Lúcia de Sousa Gomes (PMC)¹

Ludmylla Dornelas de Oliveira (PMC)²

Jerlane Carla Chacon Santos (PMC)³

Introdução

O projeto Estratégias lúdicas e recursos adaptados para auxiliar na alfabetização de crianças atípicas surgiu da necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa dentro da sala do AEE nos atendimentos semanais com duração de 40 minutos, corroborando diretamente com as habilidades de leitura e escrita trabalhadas na sala de aula regular, levando em consideração o PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado (elaborado pela professora do AEE), o PEI – Plano Educacional Individualizado (elaborado pela professora da sala regular) e o Plano de ação da escola que tratava de ações específicas para esse público alvo, todos foram instrumentos flexíveis para execução, acompanhamento e ajustes necessários mediante o desenvolvimento do projeto. Nossa decisão de escrever este artigo juntas ocorreu por sermos pedagogas, uma professora do AEE, outra gestora escolar e a outra supervisora escolar, trabalhando na mesma escola (Escola Municipal Antônio Viana da Silva, município de Cabedelo, PB) e termos a mesma intencionalidade e responsabilidade com o trabalho de crianças atípicas, acolhendo, incluindo e educando.

Apesar das lacunas existentes dentro das políticas públicas para uma efetiva educação pautada na equidade buscamos fazer o melhor

¹ Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba; Pedagoga – UFPB; Professora de AEE – Prefeitura Municipal de Cabedelo; Contato: prof.very.jp@gmail.com

² Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa; Pedagoga – UFPB; Gestora Escolar – Prefeitura Municipal de Cabedelo; Contato: ludmylla_dornelas@hotmail.com

³ Especialista em Supervisão escolar – Centro Universitário /UNIESP; Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE; Contato: jerlanecarla@gmail.com

possível na nossa escola, parafraseando Cortella, "Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda", e diante da nossa atual realidade com um total de 234 alunos, 50 laudados e 36 público alvo do AEE, distribuídos de acordo com a faixa etária e ano escolar correspondente entre as turmas de Educação Infantil (Infantil V e VI) e as turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) nos impulsionou a procurar cada vez mais fazer um trabalho inclusivo atendendo as peculiaridades específicas de cada educando e auxiliando no processo de alfabetização dos mesmos. Compreendemos que a alfabetização requer propostas diferenciadas, portanto para ser eficaz deve ser subsidiada por recursos apropriados, lúdicos e estimulantes facilitando a aprendizagem.

Propostas diferenciadas devem partir das experiências dos estudantes, respeitando suas especificidades e contextos sócio-históricos como propõe Vygotsky (1998). Dessa maneira é importante e necessário pensar nesse contexto e considerar as questões supracitadas fazendo uma interlocução teórico-prática para que efetivamente as crianças possam ser alfabetizadas e que professores e alunos sejam protagonistas na construção de uma nova prática que corrobore em processos educacionais menos excludentes.

Apresentaremos inicialmente um breve histórico da Educação Especial no Brasil e um resumo da legislação vigente acerca dessa temática, no segundo momento, trataremos acerca da alfabetização e letramento, no terceiro momento traremos uma reflexão a importância da ludicidade no processo da alfabetização e na sequência discutiremos o relato de experiência da professora do AEE (Vera Gomes) - Estratégias lúdicas e recursos adaptados para auxiliar na alfabetização de crianças atípicas e, por fim, apresentaremos nossas considerações a respeito da temática.

Educação Especial

A Educação Especial hoje é direito configurado no Brasil, e por esta razão precisamos cada vez mais nos especializar para incluir, precisamos eliminar de vez que esse espaço seja segregado e participar de um pacto em um esforço contínuo para que todas as

pessoas com deficiência tenham acesso, acolhimento, socialização e participação na escola regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão contribui na redefinição da função e da especificidade da educação especial nos sistemas de ensino brasileiros, exigindo uma nova configuração dessa modalidade de ensino, que supere a fragmentação do ensino para o alunado da educação especial, no sentido de atuar de forma colaborativa ao ensino comum. Os alunos matriculados nas escolas com diagnósticos e seus respectivos laudos exigem avaliação das necessidades e habilidades individuais para identificar os recursos e apoios necessários para sua aprendizagem. Isso pode incluir avaliações psicopedagógicas, anamnese com a família e outras avaliações específicas que venham trazer subsídios para contextualização e elaboração Plano de Atendimento Educacional Especializado. É importante que as escolas tenham uma sala multifuncional com recursos diversificados, espaço adequado e psicopedagoga para alinhar, planejar e subsidiar esse processo juntamente com as professoras das salas regulares e a equipe gestora.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva normatiza, no Artigo IV o objetivo dessa política:

“Garantir o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação regular; promover a participação e a aprendizagem desses alunos em igualdade de condições com os demais; fomentar a formação de professores para atuar na educação inclusiva; estimular a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino para garantir o atendimento educacional especializado; assegurar o acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas; promover a inclusão social e a valorização da diversidade nas escolas. (Brasil, 2008)

Os objetivos citados visam promover uma educação inclusiva, que respeite e valorize as diferenças, garantindo oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos. Ainda nesse contexto, todas as crianças com deficiência matriculadas na sala regular de ensino, na perspectiva inclusiva, o dispositivo normativo (Brasil, 2008), que garante o direito da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, também se referem aos serviços de apoio especializado que devem ser implementados para a efetivação da

inclusão escolar, assegurando, não apenas a sua inserção numa sala de aula, mas o acesso ao conhecimento e a aprendizagem. Sendo assim, uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, um olhar diferenciado e um currículo que contemple todas as necessidades, capacidades e interesses de todos os estudantes. Para corroborar com essa discussão, nos propomos a apresentar as atividades executadas na Sala de Atendimento Educacional Especializado que favoreceu a inclusão e a colaboração para o processo de alfabetização de todas as crianças com deficiência na escola, público-alvo do AEE.

Um marco histórico que merece destaque nas lutas pela conquista dos direitos das pessoas com deficiência foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações em 1948, a qual afirma em seu artigo 1º, que, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (Brasil, 2002). A partir da proclamação desse documento começou disseminando-se gradativamente, uma nova visão a respeito das pessoas que apresentavam deficiência e da denominada Educação Especial para direcionar ações educativas a este público, baseadas no paradigma da Integração.

Dentro dessa perspectiva e novo contexto as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como detentoras de certas capacidades, ainda que muito limitadas, em que predominava um olhar de tutela” no que diz respeito aos “excepcionais” (denominação dada às pessoas com deficiência nesse período), havendo claramente uma prática social de exclusão e capacitismo em relação a esse público na medida em que se propunha a “protegê-los”. A educação inclusiva evoluiu como conceito e proposta institucional, especialmente com os avanços provocados por dois importantes encontros internacionais em prol dos direitos humanos e, portanto, pelo reconhecimento do valor humano das pessoas com deficiência e o reconhecimento dos seus direitos.

Estes encontros foram: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca-Espanha, de onde surgiu o importante documento, a Declaração de Salamanca.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito de todos, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. Com base nesse parâmetro, políticas de inclusão foram criadas para garantir esse direito. Esse princípio constitucional é referendado pelo Art. 206, I, que prevê [...] igualdade e condições para o acesso e permanência na escola” e o Art. 208, III, refere-se exclusivamente ao atendimento a pessoas com deficiência e garante

[...] o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, Mazzotta (2005) advoga que: “[...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos. (p. 15).

Nesse percurso, a educação inclusiva foi, aos poucos avançando e sendo desenhada embora com algumas falhas, mas também conquistas importantes, ressaltamos que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação N^o 9394 de 1996 trata, especificamente no capítulo V, da Educação Especial definindo-a como Modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais, perpassando todos os níveis de ensino. O Art. 2^o da referida lei considera a pessoa com deficiência

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

A lei veio amparando outras deficiências além da física, abrindo um espaço muito importante para incluir e respeitar todas as diferenças. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão LBI, reitera o compromisso constitucional e traz a conceituação de discriminação por motivo de deficiência sendo “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.”

(Brasil, 2015). Esse tipo de discriminação também pode ser denominado capacitismo que consiste no preconceito em relação a capacidade de um ser humano enxergar as pessoas com deficiência como anormais e incapazes. O Estatuto reafirma o caráter de direito inegociável, especificamente sobre a educação, no art. 27, onde preconiza que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

Em seu Artigo 28, parágrafo VII garante o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

Os direitos da pessoa com deficiência representam uma conquista fundamental para a promoção da dignidade humana e da igualdade social. Reconhecer esses direitos exige uma postura ética e comprometida com a os serviços de saúde, qualidade da educação, inclusão no mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania.

Alfabetização

Atualmente a alfabetização é compreendida de maneira ampliada, articulada ao conceito de letramento, considerando não apenas o domínio do código escrito, mas também o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Alfabetizar crianças atípicas requer um planejamento ainda maior, um olhar voltado para o contexto de cada criança, respeitando ritmos e singularidades e as diferentes formas de aprender, fazendo uso de práticas pedagógicas inclusivas, diversificadas, lúdicas e contextualizadas, que possam vir a subsidiar o processo de leitura e escrita associando as suas de atividades e vida diária e assim tendo acesso à linguagem escrita como instrumento de comunicação, participação social e construção de

autonomia. Nesse sentido, é fundamental que a sala de aula seja um espaço acolhedor, que reconheça as potencialidades das crianças e valorize diferentes formas de aprender.

O trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um elemento central nesse processo. A articulação entre esses profissionais permite a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas, o acompanhamento individualizado e a superação de barreiras que dificultam a aprendizagem. Além disso, a parceria com a família contribui para o fortalecimento do processo educativo, ampliando as oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola.

No campo específico da alfabetização, Magda Soares (2020) desenvolveu estudos sobre alfabetização e letramento, a autora esclarece que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem do ensino de um e de outro é de natureza diferente; entretanto as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por eles sugeridos, evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um elemento central nesse processo. A articulação entre esses profissionais permite a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas, o acompanhamento individualizado e a superação de barreiras que dificultam a aprendizagem. Além disso, a parceria com a família contribui para o fortalecimento do processo educativo, ampliando as oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Ludicidade

A ludicidade tem sido amplamente reconhecida pela literatura pedagógica como um elemento estruturante do desenvolvimento da educação infantil e um recurso metodológico indispensável para

práticas educativas significativas. Autores como Piaget e Vygotsky, demonstram, em diferentes perspectivas, que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de conhecimento, expressão e relação com o mundo. Assim, compreender a importância da ludicidade no contexto escolar é fundamental para promover aprendizagens mais sólidas, criativas e integradas.

Segundo Piaget (1975)

O brincar constitui um mecanismo essencial para que a criança assimile e acomode informações, reorganizando seus esquemas mentais. Para o autor, o jogo simbólico, o jogo de regras e o jogo de exercício são estágios fundamentais do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o ato de brincar não é um acréscimo ao processo educativo, mas parte intrínseca da construção do pensamento infantil. Ao manipular objetos, representar situações ou seguir regras, a criança desenvolve autonomia intelectual, raciocínio lógico e compreensão das relações de causa e efeito

Do ponto de vista pedagógico, não tem como discordar de Piaget, o brincar está profundamente associado à construção de conhecimento, a ludicidade favorece o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, do pensamento lógico, da criatividade, da imaginação e das habilidades socioemocionais. Através de jogos e atividades lúdicas, as crianças aprendem a resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em grupo, negociar e lidar com desafios e frustrações. Tais experiências ampliam a autonomia e fortalecem a capacidade de aprender de forma significativa.

Vygotsky (1991), por sua vez, destaca

O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança avance além de suas capacidades reais com o apoio da mediação do outro. Para o autor, no brinquedo “a criança é maior do que ela mesma”, pois assume papéis sociais, internaliza significados culturais e desenvolve habilidades linguísticas e interacionais. O lúdico, portanto, não só promove o desenvolvimento cognitivo, mas também a aprendizagem social, emocional e cultural. A mediação docente é, nesse contexto, indispensável para orientar, enriquecer e dar intencionalidade às experiências lúdicas.

Além disso, a ludicidade atua como elemento democratizador e inclusivo. Ao oferecer múltiplas formas de interação e expressão, o

brincar atende às diferentes necessidades e ritmos dos estudantes, favorecendo a participação de todos, inclusive daqueles com dificuldades ou necessidades específicas. Por isso, práticas lúdicas são estratégias importantes para promover equidade, acolhimento e pertencimento no ambiente escolar.

Compreender a importância da ludicidade no ensino e na aprendizagem é reconhecer a criança em sua totalidade e respeitar sua forma de aprender. A ludicidade não é um momento supérfluo, mas parte integrante de uma educação integral, ativa e significativa. Como afirmam os principais teóricos, é por meio do lúdico que a criança pensa, sente, imagina, descobre, cria e se desenvolve plenamente. Cabe ao professor e à instituição escolar garantir oportunidades ricas, intencionais e planejadas para que o brincar ocupe seu lugar legítimo na formação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. As crianças atípicas exigem muito mais diversidade de recursos e estímulos para desenvolverem a aprendizagem, através do lúdico elas vão apresentando interesses e potencialidades que favorecem para elaboração e/ou ajustes do seu plano de atendimento na Sala de AEE, as atividades com materiais concretos desenvolvem a criatividade e estimulam a mente a pensar e gerar soluções ampliando a compreensão e o raciocínio lógico.

Relato de Experiência

O projeto Brincando e aprendendo: estratégias lúdicas e recursos adaptados para a auxiliar na alfabetização de crianças atípicas, tem como objetivo colaborar com o processo de alfabetização dos (as) alunos (as) promovendo a inclusão, metodologias específicas e o respeito às suas singularidades. Para isso utilizamos jogos pedagógicos adaptados, materiais sensoriais, recursos visuais e tecnologias digitais adequadas que tornam a aprendizagem mais significativa, prazerosa e acessível. A proposta busca estimular a leitura e a escrita através de atividades lúdicas que valorizam a participação, a autonomia e autoestima das crianças.

É importante o entendimento sobre Educação Inclusiva no chão da escola, esta, é um ato que necessita de ações concretas e apropriadas, onde seja possível estabelecer elos entre discentes e

docentes, de maneira que a aprendizagem seja significativa e as habilidades sejam desenvolvidas. Corroborando também com Freitas (2022) *Educação Inclusiva é o que deve ocorrer após a conquista do acesso e já contando com os dispositivos de acessibilidade a que se tem direito.*

No entanto, o processo de alfabetização de crianças atípicas exige práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada aluno. O uso de recursos lúdicos e adaptados torna a aprendizagem mais expressiva, despertando o interesse, ampliando as possibilidades de comunicação e garantindo a inclusão no espaço escolar.

No processo de alfabetização e letramento, a ludicidade desempenha papel muito evidente. Atividades diversas como: Jogos de rimas, parlendas, cantigas, letras móveis, bingo de palavras, jogos de pareamento, recursos digitais e atividades de dramatização, são práticas que estimulam a consciência fonológica, a fluência leitora e a compreensão textual. A literatura pedagógica mostra que a aprendizagem se torna mais eficaz quando é carregada de significado e prazer, duas características essenciais do brincar.

Metodologia Aplicada

O projeto foi desenvolvido com a produção de materiais junto aos educadores sociais da escola, seleção de materiais da sala multifuncional da escola e escolha de tecnologias digitais adequadas pra esse público alvo, entre elas vale ressaltar a WordWall, uma plataforma online que disponibilizada uma grande variedades de atividades que auxiliam diretamente na alfabetização e permite professores e educadores criar atividades recreativas e jogos educativos personalizados de forma rápida e simples.

As práticas metodológicas foram:

- Utilização de jogos pedagógicos e recursos de materiais adaptados – dominó do alfabeto com imagens, sílabas e palavras; formação de palavras através de associação de letras e imagens; centopeia das cores para associar cores e habilidades motoras; tabuleiro de formas geométricas, dominó das operações de matemática, jogos de pareamento, etc...

- Atividades de alfabetização sensorial (letras móveis em EVA, madeira, caixa tátil, tapete sensorial, música, dança, pintura).
- Uso de tecnologias digitais – computador – tablets- celular fazendo uso de aplicativos educativos acessíveis, recursos digitais interativos.
- Recursos pedagógicos - Materiais recicláveis (garrafas pet, tampinhas, papelão), EVA, cartolina, tinta, pincel, materiais visuais, alfabeto móvel, impressora, recursos digitais (tablets, computador, aparelho celular).

Resultados Alcançados

Os resultados alcançados foram vistos continuamente, observando o envolvimento, a participação, a evolução na identificação de letras, palavras e produção escrita simples, respeitando o tempo, ritmo e singularidade de cada criança. Como também melhor desempenho nas atividades propostas de coordenação motora fina e grossa, através das atividades manuais que exigiam habilidades motoras.

Registros Avaliativos

A avaliação ocorreu continuamente, mediante cada etapa do projeto desenvolvido, através das atividades propostas, onde foi possível observar o crescimento dos (as) alunos (as) na aprendizagem, maior envolvimento e desempenho nas habilidades de linguagem, letramento matemático e motoras.

Conclusão

Diante do exposto, conclui-se que o uso de estratégias lúdicas e recursos adaptados no contexto do Atendimento Educacional Especializado constitui uma ferramenta essencial para o fortalecimento do processo de alfabetização de crianças atípicas. A experiência relatada evidencia que práticas pedagógicas planejadas, sensíveis às singularidades dos alunos e fundamentadas na ludicidade, no acolhimento e na afetividade, contribuem significativamente para

a construção do conhecimento, o desenvolvimento da leitura e da escrita e a ampliação das possibilidades de comunicação.

Os resultados observados ao longo do projeto demonstram que a utilização de jogos pedagógicos, materiais sensoriais, recursos visuais e tecnologias digitais favoreceu a participação ativa, a autonomia e a autoestima das crianças, promovendo avanços no letramento alfabético e garantindo sua inclusão no ambiente escolar. Além disso, a interação constante entre alunos e professores fortaleceu os vínculos afetivos, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Assim, este trabalho reforça a importância de práticas inclusivas e humanizadas no processo de alfabetização, destacando que o investimento em metodologias lúdicas e recursos adaptados possibilita não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o respeito às diferenças e a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Incluir é acreditar no potencial de cada criança, as atividades lúdicas é um caminho que transforma a alfabetização em uma experiência de sucesso.

Referências

- Freitas, Marcos Cezar de - **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola** / Marcos Cezar de Freitas. – São Paulo: Cortez Editora, 2022
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649909/inciso-iii-do-artigo-208-da-constituicao-feder-al-de-1988>. Acesso em: 17 de agosto. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 de julho de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 de julho.2025.

Declaração de Salamanca (1994). **Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 de julho.2025.

OS MULTILETRAMENTOS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Leuziedna Dantas Alves (IFPB) ¹
Jane Sinara Clementino de Andrade (UFCG) ²

Introdução

Este estudo pretende construir uma análise acerca dos multiletramentos, tendo como base a perspectiva da educação antirracista no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, descrevemos uma vivência pedagógica que teve como finalidade o desenvolvimento da capacidade de compreender gêneros textuais multimodais, com base nos estudos sobre multiletramentos, considerando as múltiplas formas de leitura e escrita no contexto atual. Acreditamos que refletir sobre a importância da interação entre diferentes linguagens (oral, escrita, visual e digital) para o enfrentamento ao racismo estrutural é uma forma de promover a conscientização e o engajamento crítico dos estudantes. Ao fazer as relações intertextuais entre os gêneros da esfera digital tais como infográfico, enfatizamos a necessidade de ler as entrelinhas e entender quais os sentidos são ativados em torno da temática racismo.

Sabemos que a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas brasileiras é importante e, desse modo, o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir com o letramento crítico, a partir do caráter múltiplo das práticas sociais de linguagem que articulam diferentes sujeitos na sociedade.

¹ Doutora em Linguística, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa. Contato: leuziednadantas@hotmail.com

² Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Contato: janesinara@hotmail.com

Metodologia

Este estudo é resultante de uma vivência didática nas aulas de Língua Portuguesa que teve como finalidade analisar aspectos importantes das relações étnico-raciais no Brasil, principalmente quanto à compreensão do que é o Racismo estrutural. Por meio de práticas de leitura multimodais realizamos debates e reflexões através de rodas de conversas, durante o período de 05 aulas, na turma do 1º ano do Ensino médio.

Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa de viés analítico, a fim de refletir sobre as contribuições dos gêneros discursivos que abordam o racismo estrutural no desenvolvimento da experiência pedagógica em sala de aula, tendo como base o gênero infográfico. Para além desses aspectos, consideramos a natureza bibliográfica, ao utilizamos como instrumento de pesquisa as fontes bibliográficas, buscando informações já existentes sobre multimodalidade e antirracismo.

Resultados e Discussões

As formas de comunicação evoluíram significativamente ao longo do tempo, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e a integração de diferentes linguagens em textos, imagens, vídeos e sons, nos processos comunicativos. Essa transformação impacta diretamente o ensino da Língua Portuguesa, exigindo uma pedagogia que contemple letramentos ou multiletramentos, formando leitores e produtores críticos preparados para um mundo multimodal.

Nesse contexto, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam essas novas demandas no ensino da Língua Portuguesa. Ambos os documentos reconhecem a importância de diversificar práticas de ensino, valorizando diferentes gêneros textuais, suportes e linguagens. A BNCC (2018) destaca o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à interpretação e à produção textual em múltiplas mídias, além do uso ético das tecnologias. Essas diretrizes visam preparar os estudantes para lidar com as complexidades da comunicação contemporânea, alinhando-se à

perspectiva enunciativa da linguagem e ampliando as práticas de letramento.

Ao longo dos séculos, o conceito de letramento evoluiu adquirindo novos significados. Inicialmente, foi associado ao domínio básico da escrita e à alfabetização. No entanto, entre as décadas de 1980 e 1990, o termo passou a ser entendido como práticas sociais intermediadas pela escrita, abrangendo a diversidade cultural e social. Segundo Cosson (2012), o letramento transcende o ato de decodificar palavras, estando vinculado à formação integral do ser humano e ao diálogo crítico com sua realidade. Kleiman (2007) reforça essa perspectiva ao destacar que a escola deve criar espaços para vivenciar práticas sociais letradas, assumindo os múltiplos letramentos como objetivo estruturante do trabalho pedagógico.

Nessa percepção, a BNCC consolida conceitos presentes nos PCNs, como a centralidade do texto e a importância de trabalhar práticas de linguagem em contextos reais. Ela também incorpora novos elementos, como o impacto da tecnologia e o desenvolvimento de competências voltadas à criatividade e à reflexão crítica. Essa abordagem busca formar jovens capazes de atuar em diversas áreas profissionais, demandando habilidades complexas e experiências leitoras variadas. Assim, a escola é concebida como espaço para promover multiletramentos e um espaço que vincule os alunos a práticas sociais e culturais diversificadas. Por sua vez, essa nova pedagogia não se restringe à integração de diferentes mídias, mas contemplam também a diversidade cultural e a interação com o outro, assim como o que é expresso na BNCC.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p.72).

A integração dos multiletramentos nas práticas pedagógicas reconhece a necessidade de formar alunos que vão além do papel de meros usuários da língua, assumindo funções ativas como designers

que remixam, transformam e produzem novos sentidos. Rojo (2012) enfatiza que os multiletramentos englobam tanto a multiplicidade de linguagens e semioses quanto à diversidade sociocultural, exigindo que a escola considere as práticas contemporâneas de leitura e escrita em sua complexidade. Nesse contexto, a autora destaca a importância de inserir os alunos em experiências significativas que conectem as práticas de linguagem às demandas.

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (Rojo, 2012 p. 27).

A autora reflete sobre as exigências contemporâneas de uma sociedade marcada pela constante evolução tecnológica e pela complexidade nas relações sociais e profissionais. Dessa forma, é imprescindível que os indivíduos sejam autônomos em suas aprendizagens e capazes de direcioná-las para objetivos concretos. Esse cenário requer um ensino que desenvolva competências críticas, criativas e colaborativas, preparando os estudantes para agir de maneira ética e eficiente em diferentes contextos.

Cope e Kalantzis (2000) ressaltam que a pedagogia dos multiletramentos visa construir uma abordagem pluralista do conhecimento, permitindo que os aprendizes acessem diferentes saberes sem abrir mão de suas identidades e subjetividades. Isso implica reconhecer e considerar a diversidade de experiências e trajetórias individuais dos alunos, orientando o docente a planejar sua prática pedagógica com base na interação entre linguagem, contextos socioculturais, diversidade e múltiplas formas de expressão textual. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais (TD) tornam-se aliadas fundamentais para estimular processos colaborativos e coletivos na construção do conhecimento.

Diante da cultura digital, especialmente em atividades de leitura e escrita que envolvem múltiplos letramentos, o professor se depara com o desafio de trabalhar a linguagem a partir de seus usos sociais. Esse processo exige a articulação entre distintos gêneros multimodais e multissemióticos, muitas vezes criados colaborativamente em

ambientes virtuais. Como aponta Rojo (2012), o maior desafio reside nas práticas escolares de leitura e escrita, que já apresentavam limitações mesmo na era do texto impresso. Para lidar com essa questão, é essencial que os educadores compreendam e utilizem formas variadas de representação multimodal, estabelecendo conexões entre imagem e texto escrito, o que demanda uma formação docente específica e aprofundada.

Dada a complexidade envolvida na adoção de uma prática pedagógica baseada nos multiletramentos, os professores precisam desenvolver estratégias de ensino que dialoguem com as vivências dos estudantes em relação às linguagens multimodais, multissemióticas e hipertextuais, experimentadas no cotidiano fora da escola. É imprescindível que essas estratégias integrem a cultura digital à cultura escolar, posicionando a instituição de ensino como agente ativo na formulação de abordagens pedagógicas inovadoras, que incorporem as tecnologias de maneira significativa ao processo educativo.

Ao incluir os multiletramentos no currículo escolar, o ensino amplia o repertório dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas essenciais para sua participação em uma sociedade marcada pela pluralidade e pela multimodalidade. (Oliveira, 2022). Dessa maneira, a educação em Língua Portuguesa, fundamentada nos princípios dos letramentos e multiletramentos, assume o compromisso de formar cidadãos reflexivos, críticos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação, conforme podemos observar na descrição da vivência a seguir.

Vivência e Reflexões em Torno da Educação Antirracista

O primeiro momento da vivência pedagógica na turma do 1º ano do Ensino Médio consistiu na investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o racismo, para que eles tivessem a possibilidade de se expressarem oralmente. A conversa inicial revelou a consciência dos jovens sobre o assunto e, ainda, a necessidade de desconstrução de muitos preconceitos. Por outro lado, os posicionamentos abordados indicaram a imprescindível construção de uma educação

antirracista diante da atual sociedade que ainda mantém o mito da democracia racial, por defender uma nação sem conflitos raciais significativos, onde brancos, negros e pardos convivem de forma harmônica e igualitária, sem discriminação racial.

O segundo momento pedagógico consistiu em uma sensibilização em torno do tema racismo a partir da análise de uma cena do filme “Ó Paí Ó”, disponível no Youtube. Consideramos importante selecionar a cena do filme brasileiro lançado em 2007, em que o personagem Boca (Wagner Moura) vai buscar os carrinhos que encomendou de Roque (Lázaro Ramos) e no momento de discussão, Roque sensibiliza a todos com uma fala que virou um grito contra a discriminação racial e revela o quanto a sociedade tenta ignorar o racismo estrutural. Depois de realizado debate em torno da cena, a turma foi dividida em quatro grupos para apresentar respostas aos seguintes questionamentos: O que é racismo? O que é antirracismo? Os estudantes pesquisaram e potencializaram posicionamentos acerca dessa temática, fortalecendo a ideia defendida por Angela Davis (1981): “Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.” Isso nos faz entender que a concepção de educação antirracista parte da premissa de que é preciso reconhecer que nós vivemos em um país racista pautado em sua estrutura e organização social.

Já o terceiro momento se caracterizou pela leitura do gênero infográfico. Entende-se que o infográfico é um texto multimodal de ampla circulação social, dado que aparece, regularmente, há muito tempo, em revistas, jornais, programas de TV, livros didáticos, etc. Também os consideraremos como gêneros do discurso, destacados de outros, diferenciáveis por sua forma, função e práticas sociais relativamente estáveis (Bakhtin, 2015). Sendo assim, estão inseridos em situações comunicativas determinadas e que visam a atingir certo público e certo objetivo (Coscarelli, Ribeiro, 2022).

Para contribuir com a leitura e análise do infográfico, os estudantes foram divididos em grupos considerando os seguintes questionamentos norteadores da problematização temática: a) Quais são os dados apresentados e como estão organizados? b) Como se apresentam as linguagens visual (cores, imagens, gráficos) e textual (informações e dados) se combinam para construir a mensagem? c)

Qual o impacto do infográfico na compreensão do problema do racismo estrutural?

A leitura do gênero multimodal infográfico em sala de aula contribuiu para refletir sobre a estruturação do racismo na sociedade, incluindo aspectos históricos, sociais e econômicos. Os estudantes identificaram os diferentes tipos de racismo tais como o Individual, Institucional e estrutural. Foi considerado que a prática discriminatória envolve um sistema mais amplo que perpetua a desigualdade racial em várias esferas da sociedade, como economia, educação e saúde. Essa prática está enraizada nas normas e condutas sociais, que envolvem a desvalorização de culturas e tradições de grupos raciais específicos, muitas vezes levando à apropriação cultural ou à marginalização de suas expressões culturais.

Assim, consideramos ampliar esse debate em sala de aula, promovendo não apenas a identificação das desigualdades, mas também o reconhecimento da resistência e da riqueza cultural dos povos afrodescendentes. Valorizar suas histórias, saberes e manifestações artísticas contribui para desconstruir estereótipos e fortalecer uma educação antirracista, capaz de formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. Dessa forma, o estudo do infográfico não se restringe à compreensão do racismo, mas se torna um ponto de partida para construir práticas pedagógicas que celebrem a diversidade e afirmem a importância da cultura afrobrasileira.

Considerações Finais

Consideramos importante a formação crítica que garanta ao estudante uma base para a maior reflexão das práticas discriminatórias que conduzem para o racismo estrutural da sociedade, pois ainda não alcançamos, satisfatoriamente, disponibilidade de conhecimento e disseminação dos valores da cultura afro-brasileira.

Ademais, a promoção dos multiletramentos associados à prática de uma educação antirracista promove aprendizagem de novas concepções de linguagem, considerando que essas práticas podem colaborar na construção de uma visão de mundo mais crítica do estudante, tomando como referência a multiplicidade cultural e os

aspectos sociais. Logo, o gênero infográfico usado na perspectiva antirracista é uma ferramenta poderosa que pode educar, provocar reflexão e mobilizar a sociedade em torno da luta contra o racismo.

Referências

- ANGELA, B. Kleiman. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645/2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 18 jan. 2025
- BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016, 248 pp. ISBN 978-85-7559-503-9 [Também disponível em versão eletrônica].
- MORAN, José Manuel. **Tablets e netbooks na educação**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tablets.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- OLIVEIRA, William Brenno dos Santos. **Multimodalidade**. Disponível em <https://sites.google.com/site/glossarioestudosdeletramento/home/multimodalidade> Acesso em: 21 de março de 2024.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [Orgs.]. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e linguagens na escola**. Disponível em: <http://outrosnovosolhares.blogspot.com.br/2012/11/1.html> Acesso em: junho de 2022.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFAC – CAMPUS FLORESTA

Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC) ¹

Introdução

A ascensão das tecnologias de Inteligência Artificial (IA) Generativa tem provocado uma mudança de paradigma sem precedentes no cenário educacional contemporâneo. Ferramentas baseadas em Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs), como o *ChatGPT* e o *Gemini*, deixaram de ser meras curiosidades tecnológicas para se tornarem agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito do Ensino Superior, essa transformação exige uma reavaliação das competências digitais, especialmente na área de Letras e Linguística, onde a interação linguística é o objeto central de estudo.

No ensino de Língua Espanhola como Língua Adicional (LA), a integração da IA oferece possibilidades inovadoras para a simulação de contextos comunicativos, o aperfeiçoamento gramatical e a exposição a variedades dialetais. Entretanto, a adoção destas ferramentas não está isenta de desafios, exigindo que docentes e discentes desenvolvam um letramento digital crítico que vá além do uso instrumental, alcançando uma compreensão ética e analítica das capacidades e limitações destas tecnologias. Enquanto a literacia digital funcional ensina a “fazer”, o **letramento digital crítico** ensina a “ser” e a “pensar” no espaço digital. Num mundo de *fake news* e *deepfakes*, o letramento crítico funciona como um sistema imunitário cognitivo, nos dando a capacidade de cruzar fontes, verificar factos e identificar sinais de conteúdo manipulado.

¹Doutor em Estudos da Tradução. Professor Assistente vinculado ao Centro de Educação e Letras da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Contato: claudio.oliveira@ufac.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9919561633407045>

A justificativa para este trabalho reside na necessidade premente de documentar práticas pedagógicas que façam a mediação entre a tradição do ensino de línguas e as novas exigências da sociedade da informação. No contexto da Universidade Federal do Acre (UFAC), especificamente no *Campus Floresta*, em Cruzeiro do Sul, essa integração assume contornos particulares. Localizado em uma região de fronteira e dotado de especificidades socioeconômicas e geográficas, o *lócus* explorado torna-se um laboratório fértil para observar como a tecnologia pode democratizar o acesso a *inputs* linguísticos de alta qualidade, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios de infraestrutura e conectividade.

O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar um relato de experiência pedagógica vivenciada em turma do 5º período (semestre) do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da referida instituição. Através da descrição de atividades práticas que utilizaram a IA como suporte ao desenvolvimento das competências escritas e orais, busca-se investigar o impacto dessas ferramentas no engajamento dos alunos e na autonomia do aprendizado. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o debate sobre a inovação metodológica no ensino de línguas e ofereçam subsídios para futuras implementações tecnológicas no contexto acadêmico amazônico.

A Inteligência Artificial Generativa e o Novo Paradigma Educacional

A integração da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional não representa apenas uma atualização de ferramentas, mas uma reconfiguração epistemológica do ato de aprender. Conforme assinalam Cope e Kalantzis (2022), a IA permite uma “aprendizagem ubíqua e personalizada”, onde o processamento de dados em larga escala possibilita *feedbacks* imediatos que o modelo tradicional de ensino expositivo não consegue prover.

No cenário atual, as IAs Generativas, baseadas em Modelos de Linguagem de Grande Escala (*Large Language Models* - LLMs), atuam como coautoras no processo de produção de conhecimento. Segundo Santaella (2023, p. 45), a relação entre humanos e IA deve ser vista como uma “simbiose cognitiva”, na qual a máquina não substitui o

pensamento, mas expande as capacidades de processamento de informação e geração de linguagens. Este conceito, desenvolvido por Santaella, refere-se à fusão estrutural e funcional entre a mente humana e os sistemas tecnológicos. Para ela, não somos mais usuários externos da tecnologia; somos seres híbridos cujos processos mentais dependem da cooperação com artefatos digitais. A simbiose cognitiva é a interação entre a inteligência biológica (o cérebro humano) e a inteligência artificial, fazendo grande uso de dispositivos, algoritmos e redes. Diferente de uma ferramenta simples (como um martelo), o dispositivo digital altera a forma como processamos o pensamento. Dessa forma, ocorre o que ela chama de “acoplamento estrutural”, onde as próteses cognitivas (*smartphones*, buscadores, nuvens) passam a atuar como extensões da nossa memória e raciocínio.

No centro dessa mudança está a personalização do aprendizado, que permite atender às necessidades singulares de cada estudante de maneira sem precedentes. Com a IA, é possível adaptar o ritmo, a linguagem e o formato dos materiais pedagógicos em tempo real, oferecendo suporte imediato a quem apresenta dificuldades e novos desafios para quem avança rapidamente. Essa democratização do ensino personalizado rompe com a lógica da “tamanho único” da educação industrial, permitindo que o professor atue menos como um conferencista e mais como um mentor, focando nas competências socioemocionais e no desenvolvimento cognitivo profundo que as máquinas ainda não conseguem replicar.

Entretanto, a integração da IA generativa traz consigo desafios éticos e pedagógicos significativos, especialmente no que diz respeito à integridade acadêmica e ao pensamento crítico. A facilidade com que textos, códigos e imagens podem ser gerados por comandos simples levanta preocupações sobre a atrofia da capacidade criativa e a propagação de desinformação ou vieses algorítmicos. O novo paradigma educacional deve, portanto, priorizar o “letramento em IA”, ensinando aos alunos não apenas como usar essas ferramentas, mas como questionar suas saídas, verificar fontes e compreender as limitações éticas da automação na produção intelectual.

Doravante, o futuro da educação sob o signo da inteligência artificial aponta para uma valorização das habilidades essencialmente humanas, como a empatia, a colaboração e a formulação de perguntas

complexas. Em um mundo onde as respostas podem ser geradas instantaneamente, a capacidade de fazer a pergunta certa e de conectar saberes de áreas distintas torna-se o diferencial competitivo. A escola do século XXI, portanto, não deve competir com a IA, mas integrá-la como uma ferramenta que amplia a inteligência humana, preparando cidadãos para um mercado de trabalho e uma sociedade onde a colaboração entre homem e máquina será a norma de excelência.

Letramento Digital Crítico no Ensino Superior e a IA no Ensino de Língua Espanhola

Para que a tecnologia seja efetiva, é necessário transcender o uso meramente instrumental. O conceito de letramento digital evoluiu para o que Buckingham (2022) define como a capacidade de compreender como os meios digitais moldam o significado. No Ensino Superior, isso implica que o estudante deve ser capaz de avaliar a procedência, os preconceitos e a veracidade das informações geradas por algoritmos.

Para compreendermos um dos maiores desafios educacionais numa era digital e os impactos da Tecnologia (especificamente a IA), é necessário compreender que o Desenvolvimento Digital Crítico não é uma teoria de um único “pai” ou autor isolado, mas sim uma convergência de campos que surgiu nas últimas duas décadas. Ela é o resultado do cruzamento entre a Pedagogia Crítica, os Estudos de Ciência e Tecnologia e a Justiça Algorítmica.

Nesse sentido, Selwyn (2024) adverte sobre a “datificação” da educação, enfatizando que “o desafio educacional da década não é apenas ensinar as pessoas a usar a IA, mas ensinar as pessoas a questionar a lógica social, política e ética por trás dos sistemas de IA” (Selwyn, 2024, p. 112).

No ensino de línguas estrangeiras, a IA atua como um potente simulador de imersão linguística. A produção de materiais em espanhol, adaptados a diferentes níveis de proficiência (A1 a C2 do Quadro Europeu Comum de Referência), tornou-se instantânea com o uso de ferramentas generativas.

García-Peñalvo (2023) destaca que a IA generativa em ELE

permite a prática da produção escrita e oral em ambientes seguros, onde o erro é parte de um processo de refinamento contínuo intermediado pelo robô. O autor afirma que a IA funciona como um *scaffolding* (andaime) pedagógico, fornecendo suporte temporário até que o aluno alcance a autonomia.

Sobre a especificidade da língua espanhola e sua diversidade, autores como Moreno-Fernández (2023) observam que as LLMs atuais conseguem reproduzir variedades dialetais (peninsular, rioplatense, mexicano etc.), o que enriquece a competência sociolinguística do aluno, desde que mediada pelo olhar crítico do professor para evitar estereótipos linguísticos.

A integração da IA no ensino de Espanhol (ELE) deve ser mediada pelo Letramento Digital Crítico para evitar a padronização linguística e o apagamento cultural. Um dos primeiros problemas seria a “Neutralidade” Linguística, sobre a qual buscamos refletir se queremos ela presente em nossa aquisição linguística ou não. Aplicando o conceito de simbiose cognitiva, podemos criticar, por exemplo, porque a IA escolheu determinado tipo de construção sintática usando o *tuteo* ao invés do *voseo*, desconstruindo padrões de países não-estándar.

O Letramento Digital Crítico no ensino de espanhol via IA deve focar na **competência simbólica**. A IA pode processar sintaxe e léxico, mas o estudante precisa: a) **Detectar Incongruências Culturais**: perceber quando a IA utiliza referências culturais de forma equivocada ou superficial; b) **Ética da Fonte**: discutir de onde vêm os textos que alimentam a IA (textos de autores hispânicos reais vs. conteúdo gerado artificialmente).

Ensinar espanhol com IA requer que o professor mude o foco do “acerto gramatical” para a “**eficácia comunicativa e crítica**”. A simbiose cognitiva bem-sucedida ocorre quando o aluno usa a máquina para expandir seu vocabulário, mas mantém a soberania para decidir qual “voz” hispânica desejar projetar no mundo.

Metodologia

Para o desenvolvimento das atividades, nos baseamos em atividades práticas com viés crítico, tendo em vista que o público-alvo

são acadêmicos do ensino superior. No contexto universitário, a IA não deve ser tratada como uma “caixa-preta”, mas como um objeto de estudo e uma ferramenta de cocriação. A implementação de atividades práticas com viés crítico é fundamental para formar profissionais capazes de liderar em um mundo automatizado sem perder a autonomia intelectual.

Diferente do uso passivo (apenas pedir respostas), a prática crítica foca no “**como**” e no “**porquê**”. Isso é vital por três razões: **1) Mitigação da verdade absoluta algorítmica:** estudantes aprendem a verificar fatos e a não aceitar a autoridade algorítmica como verdade absoluta. **2) Identificação de vieses:** revela preconceitos de gênero, raça e classe presentes nos grandes modelos de linguagem (LLMs). **3) Desenvolvimento Cognitivo:** garante que o estudante direcione a IA, e não o contrário (evitando o plágio involuntário e a falta de desenvolvimento cognitivo).

As atividades foram desenvolvidas em uma turma do 5º semestre, com um total de quinze alunos matriculados. A ementa da disciplina consiste:

Quadro 1: Informações sobre a disciplina ministrada

Título da disciplina – Espanhol: Línguas e Culturas V

Carga horária: 60h

Ementa: Estudo de situações prático-discursivas da língua espanhola que apresentem estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas de nível intermediário II que fomentem o contínuo desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua e do contato com gêneros textuais diversos.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol** – Campus Floresta. 2023.

Pode-se perceber, pela ementa, que os alunos matriculados deveriam proceder para o desenvolvimento das habilidades de nível intermediário II, o que demanda um certo conhecimento das estruturas linguísticas do espanhol e da prática discursiva oral.

A partir de então, foram propostas duas atividades, que são descritas a seguir:

1ª proposta de atividade: O “Voseo” e as Variedades Geolinguísticas

Objetivo: Analisar a capacidade da IA de transitar entre as variedades do espanhol (peninsular e rio-platense).

- **Desenvolvimento:** Pedir para a IA escrever um diálogo formal e um informal entre dois amigos em Buenos Aires e, depois, o mesmo diálogo em Madrid.

- **Viés Crítico:** Os alunos identificaram se a IA utilizou corretamente o voseo e gírias locais (*lunfardo* vs. modismos espanhóis), observando os seguintes questionamentos previamente solicitados: Houve mistura de dialetos? A IA recaiu em estereótipos de “neutralidade” que apagam a riqueza regional? A estrutura sintática nos dois registros foi feita corretamente? A IA priorizou o registro peninsular? Se sim, por quê (ponto de vista).

- **Desenvolvimento da habilidade oral:** os alunos dramatizaram os diálogos. Nesta atividade, os acadêmicos tiveram que dramatizar os dois diálogos. Foi observando crucialmente: **Foco Fonético:** Na versão argentina, tiveram que praticar o *yeísmo rehilado* (pronúncia do 'll' e 'y' como /j/ ou /ɟ/). Na versão espanhola, a prática do ceceo. **Foco Morfossintático:** Acentuação correta das formas de voseo (ex: *vós contás* vs. *tú cuentas*).

Após a realização das atividades, foi proposta uma discussão (em espanhol) com toda a turma para a verificação da aprendizagem. Como ponto fulcral para mediar a discussão, partimos do seguinte questionamento: Como o uso do voseo ou do tuteo altera a percepção de proximidade entre os falantes? Existe algum estigma associado a estas variedades no material que a IA produz?

A partir das discussões realizadas, houve a compreensão geral de que a IA é apenas uma ferramenta de apoio que é limitada aos comandos que o usuário dá. De acordo com os relatos da primeira atividade, ficou perceptível que muitas vezes a IA apresentava textos ou respostas que não era satisfatórias pelo mal comando do usuário.

2ª proposta de atividade: Desconstruindo Fake News com o apoio de IA

Objetivo Geral: Analisar criticamente os mecanismos linguísticos e retóricos de desinformação em língua espanhola, utilizando a IA

como ferramenta de investigação.

Desenvolvimento: Em grupos, os alunos utilizaram um *prompt* (comando) para que a IA gerasse dois parágrafos sobre um tema sensível na Hispano-América (ex: a crise migratória no Darién, as eleições em um país vizinho ou o uso de recursos naturais na Patagônia). O primeiro texto teria que ser informativo e baseado em fatos. Já o segundo, um texto que utilizasse **gatilhos emocionais**, **falácias lógicas** e **adjetivação ideológica** (típicos de *fake news*), sem necessariamente mentir sobre todos os dados, mas manipulando a interpretação.

Após a geração dos dados, foi possível fazer a análise linguística textual. Utilizando o espanhol como língua de análise, os alunos identificaram no segundo texto:

1. **Carga Valorativa:** Identificar adjetivos e advérbios que direcionam o julgamento do leitor.
2. **Apagamento do Agente:** Observar o uso da voz passiva ou do "se" impessoal para esconder quem toma as decisões.
3. **Polarização Léxica:** Mapear o uso de binarismos (nós vs. eles, patriotas vs. traidores etc.).

Neste momento, foi necessária uma maior intervenção do docente para direcionar os alunos quanto aos elementos textuais que denunciavam que o texto se tratava de uma notícia falsa. Por esse motivo, foram apresentadas ferramentas de *Fact-Checking*, como os sites *Chequeado.com*, *ColombiaCheck* e as próprias plataformas de Inteligência Artificial (*Gemini* e o *ChatGPT*).

Após a apresentação das ferramentas de checagem, os alunos tiveram que comparar linguisticamente os dois textos inicialmente produzidos pela IA, respondendo, criticamente, os seguintes questionamentos: quais as diferenças linguísticas observadas nos dois textos? Houve diferença na construção das sentenças oracionais? Quais?

A partir destes questionamentos, foi possível identificar padrões na produção escrita de *fakenews* e de textos jornalísticos reais.

Considerações Finais

A experiência relatada sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) nas aulas de Língua Espanhola no Campus Floresta da UFAC demonstra que a integração dessas tecnologias não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para a atualização das práticas pedagógicas no Ensino Superior. Os resultados observados indicam que a IA atuou como um catalisador para a autonomia dos estudantes, permitindo que a prática linguística transcendesse os limites físicos da sala de aula e os horários convencionais da grade curricular, proporcionando um ambiente de imersão digital adaptado ao ritmo individual de cada graduando.

Ao interagirem com ferramentas de IA, os alunos sentiram-se mais encorajados a produzir em língua espanhola, utilizando o suporte tecnológico para correções gramaticais imediatas e expansão de vocabulário, o que gerou uma percepção de segurança que se refletiu positivamente nas interações presenciais e nas atividades de produção oral e escrita propostas durante o semestre.

Contudo, a experiência também evidenciou que o sucesso dessa integração depende intrinsecamente do papel mediador do docente e de uma formação com viés crítico, capaz de questionar as respostas dadas pela IA. Ficou claro que a IA não substitui a orientação acadêmica; pelo contrário, ela exige um professor ainda mais preparado para realizar a curadoria de *prompts* e a supervisão crítica dos resultados gerados. Os desafios enfrentados, como a necessidade de letramento digital, foram superados através do diálogo constante e da reformulação das avaliações, que passaram a focar mais no processo de reflexão linguística do que apenas no produto final.

Em suma, o relato de experiência na UFAC – Campus Floresta reafirma o potencial da Inteligência Artificial como uma aliada estratégica no ensino de espanhol, desde que fundamentada em princípios éticos e pedagógicos claros. Espera-se que estas reflexões sirvam de base para novas investigações e que a prática continue a evoluir, contribuindo para a formação de profissionais de Letras mais resilientes, críticos e aptos a navegar na complexidade do cenário tecnológico contemporâneo.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume 1: A sociedade em rede. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GOOGLE. **Gemini** (Versão 1.5 Flash). Mountain View: Google, 2024. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- MIGNOLO, Walter D. **A desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da decolonialidade**. Tradução de Elisa Maria de Amorim. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.
- MORAN, José. **A educação híbrida e as metodologias ativas: novos espaços e tempos de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.
- OPENAI. **ChatGPT** (Versão GPT-4). San Francisco: OpenAI, 2024. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SILVA, Raimundo; SOUZA, Maria. **Inovação Tecnológica na Amazônia Ocidental: o papel da UFAC no Vale do Juruá**. Rio Branco: Edufac, 2024.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol – Campus Floresta**. 2023.

DIA INTERNACIONAL DA LÍNGUA MATERNA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM ALUNOS DA MODALIDADE DO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

Amony da Flora Bonifácio Saulosse (UniRovuma –Moçambique)¹

Introdução

Este relato apresenta o resultado da experiência vivenciada na Escola Básica de Nacoto-Mossuril-Moçambique. O objetivo da experiência foi de consciencializar a comunidade escolar sobre a relevância das línguas maternas no Processo de Ensino e de Aprendizagem de uma L2, num contexto em que as línguas nacionais reivindicam os seus espaços no ensino formal e a Modalidade Bilíngue pode ser a resposta. Olhando para o problema observa-se que não é apenas o da exclusão da maior parte das crianças moçambicanas oriundas ou residentes das zonas rurais, também é o desperdício configurado pelo insucesso escolar revelado pelos elevados índices de reprovações e pela desistência de crianças que não conseguem transpor a barreira linguística da agência dos letramentos. Para experienciar o problema foram colocadas quatro questões:

- 1) *Como a Modalidade Bilíngue realiza-se na agência pública de letramentos?*
- 2) *Quais desafios a agência de letramentos enfrenta adotando a Modalidade Bilíngue?*
- 3) *Como a agência pública de letramentos supera os desafios da Modalidade Bilíngue?*
- 4) *O que os agentes/agência dos letramentos aprende com os desafios que enfrenta?*

¹ Doutor em Letras e Linguística pela PPGLL-FL-UFG. Mestre em Educação / Ensino de Português. Professor e Investigador no Instituto Superior de Transportes, Logística e Telecomunicações – Universidade UniRovuma – Moçambique. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Leitura e Escrita em Línguas Estrangeiras (LELE). Áreas de interesse: Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada. Contato: adfbsaulosse@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-0615-1470>.

Sobre o assunto deste relato, em Moçambique, duas importantes obras foram publicadas em 2011. Por um lado, a reflexão em volta das políticas e práticas na educação bilíngue em Moçambique (Chimbutane; Stroud, 2011) e, por outro lado, uma resposta a altura dos desafios do momento, que veio com a publicação do relatório do III seminário da padronização da ortografia de línguas moçambicanas (Ngunga; Faquir, 2011), um salto qualitativo em direcção a promoção das línguas nacionais e o seu uso nas e pelas agências de letramentos, que teve como pioneiro o projecto que ficou conhecido com o nome de PEBIMO². O projecto tinha como desafio “os problemas mais graves no ensino primário Moçambicano: a falta de acessibilidade e a alta taxa de desperdício escolar” (Benson, 1998, p. 280).

No caso estava o “laço (causal) entre a língua de instrução e o sucesso académico, argumentando que o aproveitamento escolar estaria mais assegurado se as actividades escolares fossem conduzidas na língua que o estudante conhece” (Firmino, 1998, p. 248). Não menos importante, dez anos mais tarde, foi publicado um estudo intitulado “Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolares em Moçambique: O programa de ensino bilíngue”. O estudo apresenta a língua como um dos factores causadores do desperdício e abandono escolares. Para além de apontar a existência de comunidades das zonas rurais que pressionam a introdução de turmas bilíngues nas escolas, como factor facilitador do programa bilíngue e indicar a controvérsia no debate sobre a política, o desconhecimento da filosofia do programa e a pobreza como factores inibidores (Aleixo; Guambe; Sebastião, 2021). Na educação, os factores inibidores podem ser categorizados como *excludentes*. Se a língua categorizar-se como tal, ela é *excludente*, num processo que quer-se *inclusivo*.

A questão sempre será como ser *inclusivo* num país multilíngue? Hipótese provisória para Moçambique seria a Modalidade de Ensino Bilíngue, porque o país é multilíngue. A justificativa é intrinsecamente relacionada ao interesse do LELE pela agência pública dos letramentos, que se enquadra nas buscas que o núcleo tem levado a cabo para identificar como as materialidades linguísticas atuam na

² Programa de Educação Bilíngue em Moçambique.

estreiteza e singularidade de sua situação nesses espaços constituídos por dispersão e centralização. O *design* metodológico da pesquisa respeitou as diretrizes de um estudo etnográfico, isto é, ela descreve a cultura dos agentes e sujeitos dos letramentos na Modalidade de Ensino Bilíngue em Mossuril. Os dados gerados a partir da observação, entrevista semi-estrutura e análise de conteúdo dos materiais escolares. Para além desta introdução, o relato está estruturado da seguinte forma: a discussão teórica, a apresentação, análise e discussão, a conclusão e as referências das obras consultadas. A seguir, a discussão teórica.

Discussão Teórica

Os *Makhuwas* são parte das diferentes nações moçambicanas (Martínez, 2008). Este relato descreve o cotidiano dos alunos da 3.^a classe³ da Modalidade Bilíngue, na Escola Básica de Nocato, no Distrito de Mossuril, província de Nampula, em Moçambique. A seguir, figura (daqui para frente fig.) 01, o excerto da Lei n.º 18/2018, do Sistema Nacional de Educação (daqui para frente SNE).

Figura 01: Lei n.º 18/18, de 28 de dezembro, que apresenta a Lei do Sistema Nacional de Educação

3. O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades:
 a) modalidade monolíngue, em língua portuguesa;
 b) modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa.

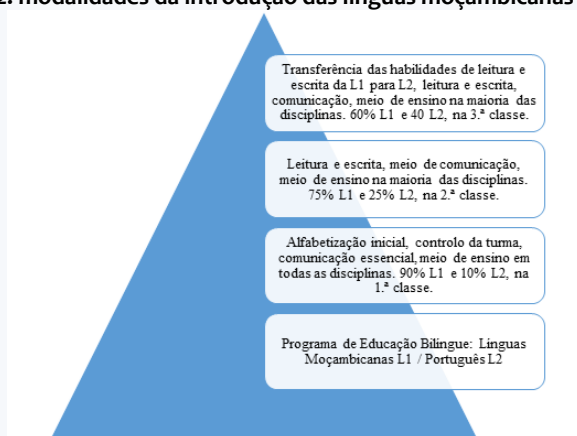
Fonte: Moçambique (2018, art. 12)

O desenvolvimento do Modelo Bilíngue adoptado por Moçambique tem em conta a estruturação do Ensino Primário, que, no SNE, está estruturado por ciclos (Moçambique, 2003; 2020). O *modelo é transaccional* com características de manutenção por forma a garantir o desenvolvimento de um *bilinguismo aditivo* nos alunos (Moçambique, 2003). Segundo o modelo adotado, as primeiras classes são lecionadas na língua materna (daqui para frente, L1) dos alunos. O

³ 3.^a classe do Ensino Primário, em Moçambique, pode equivaler ao 3.º ano do Ensino Fundamental no Brasil.

aluno tem o contacto na agência dos letramentos desde a 1.^a classe⁴, não como meio de ensino, mas como disciplina. Só a partir da 4.^a classe⁵ é que a língua portuguesa (daqui para frente, L2) passa a ser, progressivamente, disciplina e meio de ensino e a L1 passa a ser apenas disciplina (Moçambique, 2003), ou seja, o paradigma inverte-se. O modelo visa “garantir o acesso e retenção de todas as crianças até ao final do EP⁶” (Moçambique, 2020, p. 67). A seguir, fig. 02, a síntese do Modelo Bilíngue Transacional com Manutenção da L1:

Figura 02: modalidades da introdução das línguas moçambicanas no ensino



Fonte: elaboração própria

A pirâmide na fig. 02 ilustra como se processam as modalidades da introdução da L1 no ensino primário. Do topo para a base da pirâmide: na 3.^a classe, meio de ensino das disciplinas, 60% L1 e 40% L2; na 2.^a classe, 75% L1 e 25% L2 e, na 1.^a classe, 90% L1 e 10% L2. Este relato resulta da experiência que o Núcleo de Pesquisa Leitura e Escrita em Línguas (deste ponto para frente LELE) vivenciou na Escola Básica de Nacoto, no primeiro semestre do ano lectivo 2025. LELE encontrou na data 21 de fevereiro uma oportunidade, não apenas para confraternizar junto dos seus principais colaboradores, os alunos e as professoras, mas também para continuar a promover a

⁴ Equivalente ao 1.º ano do Ensino Fundamental, do Brasil.

⁵ Equivalente ao 4.º ano do Ensino Fundamental, do Brasil.

⁶ Ensino Primário.

consciencialização linguística e a diversidade cultural naquela Escola. O núcleo juntou-se aos agentes e à agência de letramentos para passar mais um dia com os agentes e sujeitos dos letramentos. O conceito de agência dos letramentos reverbera no conceito de letramento que vai além do domínio do ato de ler e escrever. O conceito de letramento possibilita o uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais em que elas são necessárias. O letramento não é o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas é a condição daquele que conseqüentemente se apropriou da escrita (Cazden et al., 2021). O que significa dizer que letramento considera o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou grupo social ao se apropriar da escrita. Assim, o sujeito *letrado* é aquele que convive com diversas práticas de leitura e escrita, sabendo ler ou não (Cazden et al., 2021). Letramentos, no plural do termo, representa os “modos culturais de utilizar a linguagem escrita em suas vidas cotidianas que variam de acordo com os contextos culturais e sociais” (Cazden et al., 2021, p. 109).

As transformações culturais, linguísticas e económicas das sociedades fizeram erigir a necessidade de se ampliar o conceito de letramentos. Dando origem ao conceito de multiletramentos criado pelo *New London Group*, que discutiu as transformações do mundo globalizado, seu impacto no ensino de línguas e as transformações pelas quais os textos vinham se incorporando ao longo do tempo. Os multiletramentos apontam para dois aspectos principais no uso da linguagem: (1) as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a (2) diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade (Cazden et al., 2021), com os letramentos inscritos na história, cultura e relação de poder que varia conforme o contexto (Street, 2024).

O currículo e o ensino na escola precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são definidos pela diversidade cultural e multicultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que vêm com essa diversidade (Cazden et al., 2021). Há uma proposta que se tem revelado proeminente no desenvolvimento das práticas letradas, a multimodalidade. O conceito de multimodalidade encerra um fenómeno em que diferentes linguagens (línguas, representações visuais, gestos etc.) são combinados e integrados em situações comunicativas (Cazden et al., 2021). Por exemplo, no texto (Orula, Ana, Muteko e Anaxikola) que

chega ao aluno, a multimodalidade, configura-se em características não verbais expressas nele e isso inclui imagens, sons e gestos, ou seja, o texto apresenta mais do que uma modalidade linguística verbal e não verbal, integradas em situações de comunicação, configurando, dessa forma, a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto (Cazden et al., 2021). Assim, reconhecer a diversidade de práticas de leitura e escrita promove a inclusão social (Rojo, 2023).

Segundo Cazden et al. (2021), multilinguismo é a presença de várias línguas em coexistência. Saulosse (2024) constatou que as agências dos letramentos moçambicanas são caracterizadas pela coexistência de várias línguas bantu e, igualmente, diferentes variedades do português. Sobre a coexistência de variedades linguísticas na agência dos letramentos Bagno (2023b) advoga que o reconhecimento da legitimidade das variedades não está em contradição com o trabalho didático de levar os falantes dessas variedades a se apoderar dos recursos linguísticos de outras variedades e da norma-padrão, que o falante só terá condições de conhecer por meio da escolarização. Assim,

Figura 03: Línguas nacionais

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Fonte: Moçambique (2004, art. 9)

Na fig. 03, o excerto da Constituição de Moçambique (Moçambique, 2004), reconhece as línguas bantu de Moçambique. Isso significa reconhecer o multilinguismo como estado natural de um mundo globalizado. Assim, pela *escritura*, o Estado promove uma educação inclusiva e valoriza a importância dessas línguas no desenvolvimento social, cultural, económico e político. Para discutir educação inclusiva trazemos as reflexões do New London Group (daqui para frente GNL). O GNL advoga que o propósito da educação é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhe permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, económica e comunitária (Cazden et al., 2021). Na perspectiva do GNL a pedagogia deve privilegiar e valorizar a relação de ensino e de

aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social do aluno (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023; Cazden et al., 2021). A equidade na participação social do aluno-cidadão, pressupõe o exercício da cidadania e o trabalho produtivo que exigem interação efectiva usando vários idiomas, múltiplas variedades do português e padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência (Cazden et al., 2021). E, de acordo com Bagno (2023a), as propostas mais progressistas de educação em língua materna (e não só) consideram que a função da escola, em todo e qualquer campo de conhecimento, é levar a pessoa a conhecer e dominar a leitura, a escrita e junto com elas outras formas de falar e de escrever outras variedades de língua outros registros.

Apresentação, Análise e Discussão

Na Escola Básica de Nacoto conhecemos o edifício administrativo, a secretaria, o gabinete da directora e o bloco de salas de aulas. A infraestrutura foi construída em alvenaria, coberta de chapas de zinco. O bloco onde funcionavam as turmas das modalidades bilíngue e monolíngue não tinham portas nem janelas. As salas não tinham energia eléctrica nem água canalizada. Os alunos, no recreio, aglomeravam-se na porta de uma das salas conversavam e / ou corriam pelo amplo pátio. No dia da língua materna decoramos o pátio com um *backdrop* (painel de fundo), para sinalizar e caracterizar o cenário foi afixado por uma corda de sisal em galhos de duas mangueiras – DIA INTERNACIONAL DA LÍNGUA MATERNA – escrita em papel cartolina verde, laranja e castanha. A arte das letras do *backdrop* é da autoria do LELE. Também conversamos com a Sara, professora da 3.ª classe, na Modalidade Bilíngue. Outra técnica que gerou dados para este relato foi a **entrevista semi-estruturada** dirigida à Sara, pelo LELE. A conversa deu-se no dia 19.02.2025 e durou 1h30min, debaixo de uma frondosa mangueira no pátio da escola. O tópico central foi a *Modalidade de Ensino Bilíngue*. Nessa conversa, Sara disse muita coisa, mas três chamaram particular atenção do LELE. A seguir, o que Sara disse:

1. *não sei por quê, mas o país não leva a peito o modelo que ele mesmo aprovou (Sara);*
2. *não consigo trabalhar, porque sou obrigada a usar material Monolíngue (Sara);*
3. *o que mais me inquieta é a falta de capacitação para mim. Eu só trabalho só! (Sara).*

A realidade da agência dos letramentos revelada na conversa com a professora Sara coloca em evidência problemas antigos: imposição de programas de ensino a realidades totalmente adversas, interferência política (não-pedagógica) das estruturas instituídas na escola e a formação contínua dos professores em exercício, respectivamente. Enquanto observava-se a escola notou-se a presença de livros escolares. Contactamos a escola no sentido de ter acesso a eles. A escola concedeu o acesso e foram **analisados os conteúdos** dos livros a seguir, nas fig. 05, 06, 07 e 08:



As figuras 05, 06, 07 e 08 ilustram as capas dos livros de leitura escritos na língua materna (Emakhuwa). Não, necessariamente, sendo livro escolar da Modalidade de Ensino Bilíngue, mas a professora utiliza para alfabetizar os seus alunos na L1. Os livros são do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humanos, produzidos com o apoio prestado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

⁷ Moçambique.

Internacional. Teoricamente, os *modelos descendentes de leitura*⁸ embasaram a elaboração dos livros. Melhor dizendo, os livros associam as imagens (suporte visual) às palavras e/ou às frases na língua emakhuwa. Os exemplos das capas são representativos:

- 1) *Ana*⁹→imagem de uma menina (fig. 05).
- 2) *Muteko*¹⁰→imagem de um homem e uma mulher a trabalhar (fig. 06).
- 3) *Anaxicola*¹¹→imagem de alunos (fig. 07).
- 4) *Orula*¹²→imagem de meninas carregando à cabeça bananas e sacos (fig. 08).

Os textos dos livros são multimodais, apresentam mais do que uma modalidade linguística verbal e não verbal, integradas em situações de comunicação. Esse esforço empreendido pelos editores dos livros, se combinado com outras estratégias, pode resultar no sucesso dos letramentos dos sujeitos envolvidos. Porém, tendo em conta a forma dos livros e respeitando o modelo referido (cf.: fig. 02), esse material serviria para a 1.^a classe, onde o meio de ensino em todas as disciplinas é 90% L1, e não na 3.^a classe, onde o meio de ensino de todas as disciplinas é 60% L1, como parece ter estado a acontecer. Por exemplo, no Dia Internacional da Língua Materna os sujeitos dos letramentos, na actividade de *leitura oral: fluência leitora*, foram *desafiados* a ler os livros “Ana”, “Muteko”, “Anaxikola” e “Orula”. Diga-se de passagem, uma leitura (em L1) fluente e bem conseguida pelos alunos. Outra actividade que os sujeitos dos letramentos realizaram foi de *tradução directa de vocábulos da L2 para L1*. Os meninos mostraram-se activos em todo o processo que, igualmente, digno de aplausos e memória das experiências na escola. A seguir, fig. 04, o material da actividade de traduzir palavras.

⁸ A metodologia de ensino da leitura envolve dois aspectos: a construção de significados e a promoção da linguagem funcional centrada na decifração, apreensão e construção do sentido, com ênfase na dimensão significativa e uso do contexto para chegar no significado das palavras (Cruz, 2007).

⁹ *Ana*, substantivo próprio, do género feminino, associado à imagem de uma menina.

¹⁰ Traduzido de Emakhuwa *Muteko* para português = Trabalho.

¹¹ Traduzido de Emakhuwa *Anaxicola* para português = Alunos.

¹² Traduzido de Emakhuwa *Orula* para português = Carregar alguma coisa à cabeça.

Figura 04: palavras em português e emakhuwa distribuídas em categorias

Utensílios domésticos:	Comida:	Animais	Frutas	Legumes
1. Caneca = Ekotha 2. Tampa = Nkuelo 3. Tijela = ebussulana 4. Bandeja = ethalo 5. Faca = Mualo 6. Lenha = Ekuni	1. Arroz = Nrama ou nzoro 2. Farinha = Otho ou ephapa 3. Milho = Nakuso 4. Ervilha = epuni ou fijao puero 5. Mandioca = farinha 6. Bata-doce = kharaka	7. Peixe = Hehopa 8. Cadrito = Epuri 9. Rã = Nume 10. Sapo = Nabulo 11. Abelha = Enayi 12. Vespa = Nthethethu ou nthetho 13. Leão = Karano ou Muthu 14. Leopardo = Howera 15. Elefante = Ethepo	1. Goiaba = Epera 2. Caca = Ekole 3. Banana = Enika 4. Pepino = Nchiri ou Muchiri 5. Melancia = Niewuryo 6. Malambo = Olapa	1. Mandioca = Farinha ou Erukuruka 2. Nyami = Nzamo ou Kirogi 3. Bata-doce = Kharaka 4. Abóbora = Sikiya ou Nkurha 5. Quiabo = Nanthatho

Fonte: LELE (2025)

O material na fig. 04 foi idealizado pelo LELE: apresenta 32 palavras da L2 e a sua possível (dependendo da variedade da emakhuwa) tradução na L1 em categorias de *utensílios domésticos*, *comida*, *animais*, *frutas* e *legumes*. Com esse material, Sara experienciou-nos com actividades desenvolvidas em grupos, com alunos da 3.ª classe, na Modalidade Bilíngue. Para tanto, a professora fazia perguntas e o grupo que soubesse a resposta sinalizava a professora, levantando a mão. O jogo exigia rapidez e agilidade dos participantes. Não visava penalizar, mas diversão, aprendizagem e conviver em conjunto. A professora concedia a palavra ao grupo mais rápido a levantar a mão. Os meninos visivelmente emocionados e empolgados esforçaram-se para saber a resposta requerida e levantar a mão. No caso de respostas desajustadas à questão colocada, era dada a oportunidade ao outro grupo, nesse caso, que tivesse sinalizado com a mão e tendo sido considerado atrasado em relação ao primeiro. A roda terminava quando fosse dada uma resposta ajustada à questão colocada (ex.: bandeja = *ethalo*; arroz = *nrama / nzoro*; peixe = *hehopa*; banana = *enika*; bata-doce = *kharaka*) e, o grupo que conseguisse esse feito, ficava com o ponto relativo a aquela actividade. Todos os outros participantes fizeram a tarefa de júri (os alunos em volta, os pesquisadores e colaboradores do LELE e as professoras da 3.ª classe da Modalidade de Ensino Bilíngue). Sublinhe-se que o jurado não servia para penalizar os participantes, mas tornar o concurso justo. Foi uma experiência digna de registo e partilha, que pode ser replicada em turmas numerosas na Modalidade de Ensino Bilíngue. Os meninos à volta aplaudiam os vencedores.

Os grupos tinham *claques* organizadas ao acaso, que vibravam com a vitória dos seus concorrentes preferidos, que poderiam ser colegas, amigos, irmão, irmã, primo, prima ou apenas alguém com quem se simpatizasse ali naquele contexto de exaltação da língua

materna. Sara, defronte dos seus alunos, interagiu com os grupos em emakhuwa e em português (vice-versa), sempre que podia explicar os significados nas duas línguas, como forma de explicitar os conceitos básicos envolvidos na brincadeira. Outra experiência registada no evento envolveu alunos e cânticos acompanhados de palmas ao ritmo da canção, visivelmente satisfeitos com os seus prémios (todos alunos ganharam algum brinde do LELE), sentados no chão de areia branca, uns descalços, outros calçados, uns uniformizados, outros não uniformizados, todos batiam palmas e todos cantavam. Alegres, apesar de sua condição social, os alunos envolvidos na Modalidade Bilíngue mostraram que podem prosperar juntos e, o empenho *abnegado* das professoras envolvidas dá evidências embrionárias dessa prosperidade. O evento também contou com a *performance* poética da Neine, colaboradora do LELE, com o poema *Grito Negro*, de Craveirinha. A seguir, figura 09, o poema *Grito Negro*.

Figura 09: poema Grito Negro

Grito Negro

Eu sou carvão!
 E tu arrancas-me brutalmente do chão
 E fazes-me tua mina, patrão.
 Eu sou carvão!
 E tu acendes-me, patrão,
 Para te servir eternamente como força motriz
 Mas eternamente não, patrão.
 Eu sou carvão!
 E tenho que arder sim,
 Queimar tudo com força da minha combustão.
 Eu sou carvão
 Tenho que arder na exploração
 Arder até às cinzas da maldição
 Arder vivo como alcatrão, meu irmão,
 Até não ser mais a tua mina, patrão.
 Eu sou carvão. Tenho que arder
 Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
 Sim!
 Eu sou teu carvão, patrão.

Craveirinha (2008, p. 19)

Fonte: Craveirinha (2008, p. 19)

Figura 10: poema declamado

Okhuwela wa nooripe¹

Miyo ka Nkhala!
 Ni nyuwa minikhiphela voohikittimiha
 Ni munikhiphanta emina anhu.patarau.
 Miyo ka Nkhala!
 Ni nyuwa munnikipattiha.patarau.
 Wira mukirumaleleke voohimala ni ikuru,ohimala nnari.patarau
 Miyo ka Nkhala
 Ni kihaana kipattaka aayo,
 Ophattiha soothene ni ekhuni sa morro aka
 Miyo ka Nkhala:
 Kihaana Kipattaka patarau
 Opatto mpakha akala etturwa yo otakhala
 Opatto mkumi ntoko alikatarawu.munna,
 Mpaka ohikhala tho emina anyu.patarau
 Miyo ka Nkhala!
 Kihaana kipattaka
 Opattoha soothene ni morro wa owerwa waka
 Aye!
 Miyo ka Nkhala.patarau

Tradução de:
 Neine Mariamo Assane Momade (2025)

¹ Texto apresentado no dia 21 de fevereiro, na Escola Básica de Nacato, Mossuril, Nampula, Moçambique. Por ocasião do Dia Internacional da Língua Materna. Evento organizado pelo Núcleo de Pesquisa LELE-TSLT.

Fonte: Neine Mariamo Assane Momade (2025.02.21)

Tradução não oficial de Craveirinha (2008, p. 19)

A figura 09, apresenta o poema *Grito Negro*, republicado em antologia de poemas intitulada “Xigubo”, em 2008. A figura 10, apresenta uma versão traduzida (não oficial) do poema *Grito Negro*, do

poeta mor, nacionalista e defensor das culturas. O poema 10 foi declamado pela estudante do 3.º ano, do curso de licenciatura¹³ em informática, Neine Mariano Assane Momade, colaboradora do LELE. A *performance* da Neine arrancou aplausos e gerou curiosidades dos participantes. A temática do poema não só denuncia (va) os maus tratos naqueles anos difíceis, como também anuncia (va) um sujeito poético que se coloca (va) como sujeito não-assujeitado da sua própria história, mostrando-se resistente/resiliente ao afirmar - *eu sou carvão! / Sim! / Eu sou o teu carvão*. Ou seja, ***eu sou representante legítimo da minha cultura e é com a minha cultura que vou-me afirmar sujeito da minha história***. Instituir a Modalidade Bilíngue no SNE é advogar pelas culturas moçambicanas. É, também, resistência/resiliência, porque a Modalidade Bilíngue segue resistindo diante dos debates (controversos) públicos que gravitam à volta da política de educação que a *institui*. Outrossim, é a possibilidade de (re) afirmação dos valores que podem ser resgatados e/ou repostos à nossa identidade como povos de diferentes nações que se constituem em uma só nação – moçambicana. Neine encarnou o sujeito poético do *Grito Negro* e convocou os sujeitos envolvidos na Modalidade Bilíngue para a necessidade de resistência/resiliência diante das dificuldades que a modalidade enfrenta.

A palestra sobre “O papel da Língua Materna na Aprendizagem de Línguas Adicionais” teve como facilitador um pesquisador do LELE, o Professor Mestre Lancha Saíde. A palestra reiterou a necessidade de a agência dos letramentos garantirem uma modalidade de ensino que forme cidadãos activos através de práticas que também a Modalidade Bilíngue possibilita (por exemplo, desenvolver competências interculturais). Depois da palestra que teve muitas questões levantadas pelos participantes, umas discutidas e outras deixadas para reflexão da comunidade escolar. A seguir, as conclusões.

¹³ Equivalente ao curso de graduação no Brasil, com a duração de quatro anos, mas não focado na formação pedagógica de professores, focado na formação técnica de engenheiros informáticos de nível superior.

Conclusões

Em suma, por um lado, a experiência proporcionou uma visão holística da Modalidade de Ensino Bilíngue na Escola Básica de Nacoto e, por outro, possibilitou consciencializar à agência e aos agentes dos letramentos sobre a relevância das línguas (emakhuwa e português) na Modalidade de Ensino Bilíngue. A língua, inseparável da cultura, transmite valores. Esses valores, na Modalidade de Ensino Bilíngue, podem ser pacificamente partilhados em ambas as culturas, num intercâmbio que valoriza a convivência intercultural iniciada pelas línguas envolvidas na modalidade de ensino. A experiência vivenciada reforça a ideia de que ***todas as crianças têm o direito de aprender na sua própria língua***. O Governo de Moçambique responde à ideia instituindo a Modalidade de Ensino Bilíngue, uma política pública que coloca a escola na comunidade e a comunidade na escola. O que, pelo menos em documentos, expressa a intenção inequívoca do governo de Moçambique em incluir todos os moçambicanos no processo de ensino e aprendizagem. Mas a boa vontade não basta, é preciso investir no processo. E, investimento, pelo menos na Escola Básica de Nacoto, ainda há percepção de que as assimetrias acentuam-se cada vez mais nas desigualdades de oportunidades de crescimento profissional, económico e político. Há também percepção de exclusão relacionada, de alguma maneira, com os resultados da educação e do treinamento, se forem equacionadas as transformações tecnológicas, por exemplo. Mas ainda assim, a Modalidade Bilíngue na Escola Básica de Nacoto realiza-se dentro das possibilidades mínimas possíveis.

Enfrentando desafios (1) da falta de professores com formação específica para a modalidade, (2) da ausência de material especializado para alunos e professores, (3) da falta de infraestruturas apropriadas para acomodar turmas nessa modalidade. Os desafios são vários, mas são superados (os mínimos) pela criatividade subjacente nas diferentes soluções de (in)sucesso (ex.: para contar, pedrinhas ou pauzinhos, reunidas ou arranjadas pelos próprios alunos com a ajuda da professora; para ler, livros da Modalidade de Ensino Monolíngue). Os desafios tornam a escola, os professores, os alunos e os pais e / ou encarregados de educação resistentes e resilientes, para além de emprestar experiências de superação que evidenciam prosperidade da

Modalidade de Ensino Bilíngue em Nacoto. A seguir, as referências utilizadas.

Referências

- ALEIXO, José Bento; GUAMBE, Alsona Jorge; SEBASTIÃO, Luís Miguel dos Santos. Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolar em Moçambique: O programa de ensino bilíngue. Vol. 7. **Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios**. Disponível online: DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.20-30> . Acesso em: 01 de dez. de 2025.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2023a.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56.ed. 12.^a reimp. São Paulo: Parábola, 2023b.
- BENSON, Carlos. Alguns resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique. In: STROUD, Christopher; TUZINE, António. **Uso de línguas africanas no ensino**: problemas e perspectivas. Cadernos de Pesquisa n.º 26. Maputo: INDE, 1998. cap. 10, p. 279-303.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.
- CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher. **Educação Bilíngue em Moçambique**: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas. Maputo: Texto Editores, 2011.
- CRAVEIRINHA, José. **Xigubo**. Maputo: Alcance, 2008.
- CRUZ, Vitor. **Uma Abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.
- FIRMINO, Gregório. Língua e Educação em Moçambique. In: STROUD, Christopher; TUZINE, António. **Uso de línguas africanas no ensino**: problemas e perspectivas. Cadernos de Pesquisa n.º 26. Maputo: INDE, 1998. cap. 9, 247-278.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2023.
- MARTÍNEZ, Francisco Lerma. **O povo Macua e a sua cultura**: Análise dos valores culturais do Macua no Ciclo Vital, Maúá, Moçambique 1971-1985. Trad. José Fernando da Rocha Martins e Manuel Aguiar. 3.ed. Maputo: Paulinas, 2008.
- MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico**: objectivo, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. INDE/MINED, 2003.

MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). **Constituição da República de Moçambique**. 3. ed. Maputo: alcance. Coordenado por Cátia Fernandes.

MOÇAMBIQUE. **Muteko**: Emakhuwa. Moçambique: MINEDH: Vamos Ler! 2022a.

MOÇAMBIQUE. **Anaxikola**: Emakhuwa. Moçambique: MINEDH: Vamos Ler! 2022b.

MOÇAMBIQUE. **Orula**: Emakhuwa. Moçambique: MINEDH: Vamos Ler! 2022c.

MOÇAMBIQUE. **Ana**: Emakhuwa. Moçambique: MINEDH: Vamos Ler! 2022d.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/18, de 28 de dezembro de 2018. Apresenta a revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República de Moçambique**, Maputo, 28 dez. de 2018. I SÉRIE - n.º 254, p. 19.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo: MINEDH, 2020.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo Girrugo. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas**: relatório do III seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2023.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. As Variedades do Português e o Preconceito Linguístico em Moçambique. **Porto das Letras**, v. 10, p. 216-240, 2024. Disponível online:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/17295/23057>>. Acesso em 17 de jan. 2026.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2024.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO

Sandra Pottmeier (SED-SC / UDESC)¹

Lais Donida (UFSC)²

Introdução

A prática pedagógica direcionada para processos inclusivos tem sido enfoque dos estudos na área da Educação há algum tempo. Esta temática, para alguns autores, é compreendida como complexa, mas necessária, uma vez que se busca a inclusão de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (Böck, 2019; Donida; Pottmeier, 2025). Neste sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se mostrado uma abordagem relevante, pois considera a subjetividade de cada sujeito-aprendiz diante de práticas didático-pedagógicas que respeitam o modo, o ritmo e o tempo de cada um (Böck, 2019; Cast, 2024; Donida; Pottmeier, 2025).

Para Böck (2019, p. 37, grifo da autora), o DUA é

[...] derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau como professora orientadora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores. Contato: pottmeyer@gmail.com

² Fonoaudióloga e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Contato: lais.donida@gmail.com

contemple a singularidade do estudante e o respeite em seu modo de apropriar-se do conhecimento.

Nesta direção, o DUA se constitui como conjunto de princípios que instigam um currículo flexível (envolvendo objetivos, métodos, materiais e avaliação) (Sebastián-Heredero, 2020), lançando um olhar para a redução e/ou eliminação de barreiras nos processos de ensino e aprendizagem. Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 376) corroboram com esta ideia ao destacarem que “[p]ara potencializar escolhas de recursos e de estratégias, é preciso modificar as atitudes adotadas em relação a esse outro”.

Um outro que carrega uma bagagem de vivências até sua chegada na escola. Um sujeito-aprendiz constituído por diferentes formas de aprender, com ritmo, modo e tempo diferentes dos que são apresentados e ensinados na escola. O DUA, deste modo, propõe uma “[...] construção de práticas universais [...]” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4), ou seja, para todos os estudantes com e sem deficiência, com e sem transtorno específico de aprendizagem. É neste diálogo em que se pensa no sujeito-aprendiz como centro nos processos de ensino e aprendizagem que “[...] torna-se importante incorporar uma atitude de cuidado com respeito às diferenças para enfrentar o capacitismo e as barreiras atitudinais nos currículos” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 376).

O DUA, que está fundamentado na neurociência e na subjetividade constitutiva de cada sujeito-aprendiz, propõe práticas pedagógicas flexíveis e aplicadas ao currículo educacional que possibilitam múltiplas formas de engajamento, representação do conteúdo e expressão do conhecimento. Tem como precursores Rose e Meyer (2002), os quais lideram juntamente com Tracey Hall, o grupo de estudos do *Center for Applied Special Technology* (CAST). Conforme aponta Böck (2019, p. 44), baseada em Rose e Meyer (2002, p. 216), tal abordagem está alicerçada em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, sinalizando que:

- i. A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;

- ii. É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;
- iii. As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;
- iv. O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;
- v. A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;
- vi. Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;
- vii. A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas.

Neste último item (vii), apresentado por Böck (2019, p. 44), assentada em Rose e Meyer (2002, p. 216), o DUA considera “[...] três grandes sistemas corticais do cérebro [...]”, os quais são chamados de três princípios fundamentais na investigação neurocientífica, quais sejam: as redes de reconhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas. Estes três princípios proporcionam modos múltiplos de apresentação, redes de reconhecimento (o que aprender), Princípio I; modos múltiplos de ação e expressão, redes estratégicas (como aprender), Princípio II; modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento, redes afetivas (o porquê aprender), Princípio III (Sebastián-Herederó, 2020).

A partir do exposto, objetivamos apresentar uma revisão bibliográfica sistemática descritiva-exploratória acerca do uso do DUA em práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino Médio no Brasil.

Contornos Metodológicos

Este estudo configura-se como sendo de abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica sistemática

descritiva-exploratória. A pesquisa de revisão sistemática, conforme destacam Sampaio e Mancini (2007, p. 84),

[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), assim como Prais, Stein e Vitaliano (2020), para desenvolver a revisão sistemática é preciso considerar as seguintes etapas de investigação, a saber: 1) definir a pergunta, 2) buscar evidências, 3) revisar e selecionar os estudos, 4) analisar a qualidade metodológica dos estudos e, 5) apresentar os resultados.

Neste sentido, o presente estudo foi realizado entre os meses de novembro e dezembro de 2025. Os descritores utilizados para a busca foram: “DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM”, “DUA”, “ENSINO MÉDIO”, acrescidos do operador booleano “AND”. Além disso, foram selecionados apenas trabalhos em Língua Portuguesa que versavam em sua íntegra sobre o tema, com acesso aberto e disponíveis integralmente para leitura e consulta. Trabalhos duplicados, que não tinham relação com a temática, que não estivessem disponíveis na íntegra foram excluídos.

Foram encontrados 47 resultados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); tendo como filtro acesso livre e língua portuguesa; 15 voltados ao Ensino Médio, os quais foram utilizados para análise; dois duplicados; um indisponível; 29 não tinham relação com a temática. Não foram localizados trabalhos para os descritores utilizados para busca que fossem ao encontro da proposta deste estudo no repositório da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Scientific Information System Redalyc*.

A análise de dados se inscreve na Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (2016[1977], p. 15, grifos da autora), a qual considera como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a

‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]”. Neste sentido, o pesquisador pode inferir acerca de “[...] qualquer um dos elementos da comunicação: (i) as características do texto; (ii) as causas e/ou antecedentes das mensagens; (iii) e os efeitos da comunicação [...]” (Franco, 2008, p. 20). Assim, tal análise, conceituada por Braun e Clarke (2006) como análise temática, se constitui como uma técnica de análise qualitativa de dados, a qual objetiva identificar, organizar e interpretar padrões de significado (temas) presentes em um conjunto de dados.

Resultados e Discussões

Os estudos, conforme evidenciado em uma análise inicial, sinalizaram para um aumento expressivo no tocante à produção científica sobre o DUA, direcionados para práticas pedagógicas inclusivas alinhadas a seus princípios e à formação de professores que atuam na Educação Básica. Esta pesquisa corrobora com a pesquisa empreendida por Donida e Pottmeier (2025) sobre o DUA no Ensino Fundamental, assim como uma revisão de literatura sobre o DUA no Ensino Superior, realizada por Bock, Gesser e Nuernberg (2018).

Os resultados dos trabalhos encontrados e selecionados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Resumo dos dados da pesquisa.

TÓPICOS	DESCRIÇÃO
Foco da pesquisa	• Práticas pedagógicas desenvolvidas pelas segundas professoras, com estudantes autistas (Andrade, 2025); com professores de Matemática (Basilio, 2024; Souza Filho, 2024); com professores de Física (Pereira, S. de O., 2023); • Práticas pedagógicas com o foco na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante com Paralisia Cerebral (Moro, 2023); • Sequência didática no componente curricular de Língua Portuguesa (Baldan, 2023); de Língua Inglesa (Costa, 2024; Moura, 2021); de Física (Moura, 2021); de Geografia (Oliveira, J. P. de, 2023); de Química (Souza, 2022);

	• Percepções de docentes de Geografia e de estudantes com deficiência (Brinco, 2023); • Uso do aplicativo Equafácil como recurso pedagógico (Oliveira, F. M. de, 2024); • Uso de tabela periódica impressa em 3D (Wiedemann, 2020); • Formação Continuada para professores de área (Pereira, E. S., 2024); • Formação colaborativa para elaboração de planos de aula (Silva, 2024).
Tipo de pesquisa	• Pesquisa qualitativa (Baldan, 2023; Basilio, 2024; Moro, 2023; Oliveira, J. P. de, 2023; Oliveira, F. M. de, 2024; Pereira, E. S., 2024; Pereira, S. de O., 2023; Silva, 2024; Wiedemann, 2020); • Pesquisa quali-quantitativa (Andrade, 2025; Brinco, 2023; Moura, 2021); • Pesquisa qualitativa-interpretativista (Costa, 2024); • Pesquisa qualitativa com intervenção pedagógica (Pereira, S. de O., 2023); • Pesquisa baseada no <i>Design Based Research</i> - quali-quantitativa com intervenção pedagógica (Basilio, 2024); • Pesquisa-ação (Moro, 2023); • Pesquisa colaborativa (Pereira, E. S., 2024); • Pesquisa bibliográfica (Pereira, E. S., 2024); • Revisão de literatura integrativa (Pereira, S. de O., 2023); • Guia de Orientação para Desenvolvimento de Projetos (Wiedemann, 2020); • Não informada (Souza, 2022; Souza Filho, 2024).
Instrumento de pesquisa	• Questionário - <i>Google Forms</i> (Andrade, 2025); • Questionário (Pereira, S. de O., 2023); • Método <i>Design Science Research</i> (Baldan, 2023); • Encontros Formativos (Basilio, 2023; Moro, 2023; Pereira, E. S., 2024); • Aplicação do DUA em sala de aula (Basilio, 2024); • Entrevista semiestruturada com professores de área do Ensino Médio (Brinco, 2023; Silva, 2024); com professores do Atendimento Educacional Especializado (Silva, 2024); com estudantes com deficiência (Brinco, 2023; Costa, 2024; Moro, 2023); • Entrevista aberta (Moura, 2021); • Entrevista estruturada (Moura, 2021);

	• Observação com estudante surdo (Costa, 2024; Pereira, E. S., 2024); • Oficinas com estudantes (Oliveira, J. P. de, 2023); • Uso do aplicativo Equafácil com estudantes público-alvo da Educação Especial (Oliveira, F. M. de, 2024); • Uso de tabela periódica impressa em 3D (Wiedemann, 2020); • Diário de campo (Pereira, E. S., 2024; Pereira, S. de O., 2023); • Não informado (Souza, 2022; Souza Filho, 2024).
Público-alvo	• Segundas Professoras (Andrade, 2025); professores do Atendimento Educacional Especializado (Silva, 2024); • Professores de área do Ensino Médio (Baldan, 2023; Moro, 2023; Pereira, E. S., 2024; Pereira, S. de O., 2023; Silva, 2024; Souza, 2022; Souza Filho, 2024); • Professora de Matemática (Basilio, 2024); • Estudantes sem deficiência (Moura, 2021; Oliveira, J. P. de, 2023; Pereira, S. de O., 2023; Wiedemann, 2020); • Estudantes público-alvo da Educação Especial (Oliveira, F. M. de, 2024; Pereira, S. de O., 2023), autistas (Andrade, 2025), surdos (Costa, 2024); com paralisia cerebral (Moro, 2023); com deficiência visual (Moura, 2021); • Técnicos administrativos em educação (Moro, 2023).

Fonte: As autoras (2025).

Os dados evidenciam que dos 15 estudos inscritos em universidades públicas brasileiras, oito emergem do mestrado acadêmico (circunscritos na área da Educação, Educação Especial, Linguagens, Geografia, Geociências, Ciência e Tecnologia, Matemática, Química), seguido de seis do mestrado profissional (envolvendo a Educação Inclusiva, Física, Matemática, Química) e um doutorado (na área da Educação). As publicações têm maior concentração entre os anos de 2024 com seis pesquisas e 2023 com cinco, seguidas de 2020, 2021, 2022, 2025 com uma divulgação.

Muito embora, o DUA seja uma temática recorrente em pesquisas na área da Educação Inclusiva, pontualmente, envolvendo segundos professores que acompanham estudantes público-alvo da Educação Especial quanto ao seu desenvolvimento na sala de aula (Andrade, 2025; Costa, 2024; Moro, 2023; Moura, 2021; Oliveira, F. M. de, 2024; Pereira, S. de O., 2023) e professores que atuam no

Atendimento Educacional Especializado (Silva, 2024), destacam-se estudos em outras áreas do conhecimento no Ensino Médio, havendo uma preocupação por parte destes pesquisadores quanto à inclusão de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (Basilio, 2024; Pereira, S. de O., 2023; Souza Filho, 2024). A inclusão que é compreendida como um desafio (Brinco, 2023), que é complexa, que é um direito de todos.

Outro ponto relevante nos estudos analisados aponta a importância do diálogo entre e com as áreas do conhecimento, entre e com os componentes curriculares a partir da elaboração e da aplicação de sequências didáticas baseadas no DUA (Baldan, 2023; Costa, 2024; Moura, 2021; Oliveira, J. P. de, 2023; Souza, 2022). O DUA tem instigado percursos formativos “[...] para a inclusão dos estudantes, independente da necessidade especial de cada um, e tem como núcleo a flexibilidade que ocorre em três dimensões: Engajamento, Representação e Ação e Expressão” (Costa, 2024, p. 84). Ou seja, a prática pedagógica orientada pelo DUA respeita e valoriza a subjetividade do sujeito-aprendiz quanto ao seu tempo, ritmo e modo de aprender na interação com o outro.

Para tanto, evidenciou-se como recursos pedagógicos o aplicativo Equafácil (Oliveira, F. M. de, 2024) e a tabela periódica impressa em 3D (Wiedemann, 2020) a fim de promover processos pedagógicos inclusivos, os quais acabam envolvendo outros espaços da escola para a sua produção, por exemplo, Espaços Maker (mão na massa), sala de tecnologias educacionais, laboratório de Matemática, Química, dentre outros.

Deste modo, reforça-se a necessidade de mais estudos voltados para a formação continuada para professores de área (Pereira, E. S., 2024), formações colaborativas (Silva, 2024), encontros formativos (Basilio, 2023; Moro, 2023; Pereira, E. S., 2024) que deem voz e vez aos professores e à equipe técnica administrativa (Moro, 2023) e pedagógica da escola. “O trabalho conjunto possibilitou aos professores pensar em recursos pedagógicos com maior alcance de estudantes e ainda promoveu a aprendizagem entre os docentes.” (Silva, 2024, p. 117). O que revela que “[...] os encontros formativos proporcionaram aos participantes a ampliação de conhecimentos e a reorganização de outros.” (Silva, 2024, p. 117).

Além disso, é preciso haver mais iniciativas de criação e aplicação de oficinas com estudantes (Oliveira, J. P. de, 2023) e com as famílias dos estudantes com e sem deficiência, com e sem transtorno específico de aprendizagem a fim de aproximar esses atores sociais convocando-os para o debate, para a troca de experiências, para o aprendizado de quem é este outro com quem convivo, ensino e com ele aprendo.

Por fim, os estudos, com um número significativo, de abordagem qualitativa (Baldan, 2023; Basilio, 2024; Moro, 2023; Oliveira, J. P. de, 2023; Oliveira, F. M. de, 2024; Pereira, E. S., 2024; Pereira, S. de O., 2023; Silva, 2024; Wiedemann, 2020) têm demonstrado avanços nos processos de ensino e aprendizagem baseados no DUA como uma proposta didático-pedagógica não apenas de acessibilidade, mas de equidade para todos. O DUA “[...] contribui para a eliminação de barreiras em relação à acessibilidade, em especial as barreiras relacionadas ao currículo [...]” (Andrade, 2025, p. 52), assim como possibilita pensar em um tempo pedagógico e estratégias metodológicas que considerem a subjetividade constitutiva do aprendiz na escola e em outras esferas sociais da atividade humana.

Considerações Finais

Este capítulo teve por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sistemática descritiva-exploratória acerca do uso do DUA em práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino Médio no Brasil. O DUA, conforme evidenciado neste estudo, apresenta a sua importância quando se trata de práticas pedagógicas inclusivas a partir de um currículo flexível, em que considera os diferentes modos de aprender dos aprendizes.

O DUA também aponta para percursos formativos em que se considera a subjetividade do estudante na escola, na relação dialógica com o outro. Diante disto, defende-se uma mudança de paradigma alicerçada no conjunto de princípios do DUA, em que deve haver o engajamento, a ação e a expressão e as estratégias de/na/para a aprendizagem. Deste modo, é preciso repensar as concepções teóricas e metodológicas do ensino e dos atores sociais que dele fazem

parte, assim como é necessário “[...] rever estruturas formativas, garantir condições institucionais e políticas públicas integradas, bem como fomentar a produção de conhecimento científico comprometido com a equidade e a justiça social.” (Donida; Pottmeier, 2025, p. 196).

Isto, pois, conforme sinalizaram as pesquisas analisadas, o professor tem se deparado com desafios e dificuldades em seu agir pedagógico, seja para orientar ou promover processos de aprendizagem inclusivos envolvendo estudantes com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem. Assim, sugere-se que seja dada ênfase na formação continuada para professores, equipe técnico-pedagógica e gestora, utilizando o DUA como uma proposta inclusiva possível de ser aplicada no contexto escolar, conforme apontaram os estudos apresentados neste capítulo.

Referências

- ANDRADE, Patrícia de. **As práticas pedagógicas das segundas professoras com estudantes autistas na rede estadual de ensino de Urubici/SC: uma análise com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA.** 2025. 60 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio-api.udesc.br/server/api/core/bitstreams/a9c9d9d5-8b8a-46e4-82ad-d33006ea97a1/content>. Acesso em: 24 dez. 2025.
- BALDAN, Rosana Kelly. **Sequência didática pautada no Desenho Universal para a Aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias.** 2023. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6592588b-484c-4abo-a9b4-e29b5528e204/content>. Acesso em: 24 dez. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASILIO, Cássia Alves. **O ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva: contribuições do desenho universal para aprendizagem.** 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.uscs.edu.br/items/b5835fb3-18bf-44cd-9034-1af4a9dcb129>. Acesso em: 24 dez. 2025.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. 391 p. Tese (doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0853-T.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 24 dez. 2025.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado**. Revista 236 Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Hove, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRINCO, Lucian Armindo da Silva. **Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, Experiências e Demandas de Docentes, de Alunos com Deficiência e de Licenciandos em Geografia**. 2023. 243 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/31411/DIS_PPGGEOGRAFIA_2023_BRINCO_LUCIAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 dez. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Center for Applied Special Technology. Wakefield, MA: Author, 2024. Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em: 19 dez. 2025.

COSTA, Elisiane da Silva Souza Santos. **Leitura para aprendizagem de língua inglesa: uma proposta inclusiva aos alunos surdos**. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2024. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/6bff95e7-3391-484f-9e55-b75c3f42975c/content>. Acesso em: 24 dez. 2025.

DONIDA, Lais; POTTMEIER, Sandra. Práticas inclusivas a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica. In: WILDER, Kleber Fernandes de Santana; SARAIVA, Luciano Mendes (Orgs.). **Caderno Dialógico: A potência das palavras**. v. 2. São Carlos:

Pedro & João Editores, 2025. p. 189-200. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/caderno-dialogico-a-potencia-das-palavras-vol-2/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

MORO, Tatiele Bolson. **Trilhas da acessibilidade e inclusão de pessoas com paralisia cerebral no ensino médio integrado**: percursos da comunidade acadêmica. 2023. 271 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/11926/Tese%20Tatiele%20Bolson%20Moros.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 24 dez. 2025.

MOURA, Henrique Alberto. **Cinemática Inclusiva**. 2021. 320 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Física) – Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Física em Rede Nacional - MNPEF, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/5975/1/DISS_2021_Henrique%20Alberto%20Moura.pdf. Acesso em: 24 dez. 2025.

OLIVEIRA, Fábio Monteiro. **Resolução de equações polinomiais do 2º grau com uma incógnita por meio do aplicativo Equafácil**: uma experiência com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Barra Mansa, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20882>. Acesso em: 24 dez. 2025.

OLIVEIRA, Jéssica Patrícia de. **Entrando no clima**: alfabetização científica em climatologia e mudanças climáticas orientadas pelos pressupostos da pedagogia crítica e do desenho universal para a aprendizagem (DUA). 2023. 88 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1372159>. Acesso em: 24 dez. 2025.

PEREIRA, Eugênia Santana. **Desenho Universal para Aprendizagem**: a tessitura de uma proposta de formação docente para inclusão no ensino médio. 2024. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Paulista de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede nacional – PROFEL, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/4fbed25-a297-444e-afd1-3e7a55c7f691/content>. Acesso em: 24 dez. 2025.

PEREIRA, Samara de Oliveira. **O ensino de Química na Perspectiva da Educação Inclusiva: os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem em Práticas com Experimentação.** 2023. 207 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/bitstreams/2ea36255-9ce7-47af-8cbd-f476d927a8a0/download>. Acesso em: 24 dez. 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Rev. Exitus [online]**. 2020, v. 10, e020091. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1268>. Acesso em: 23 dez. 2025.

ROSE, Davi H.; MEYER, Anne. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning.** Alexandria, 2002.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n.4, p.733-768, out.-dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SILVA, Jaudréia Ribeiro da. **Ação formativa para elaboração de planos de aula na perspectiva do desenho universal para aprendizagem no ensino médio.** 2024. 164f.

Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/452486ce-5c44-4c77-b011-8d7b3dad484d/content>. Acesso em: 24 dez. 2025.

SOUZA, Mariana Leite Cavalcanti de. **Análise da aplicação de unidade didática para o ensino de atomística sob a perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA).** 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Química) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2022. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/27729>. Acesso em: 24 dez. 2025.

SOUZA FILHO, Gilbson José Velasco. **O ensino de conjuntos e análise combinatória baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.** 2024. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39441/1/O_Ensino_de_Analise_Combin

atria_e_Conjuntos_baseado_no_desenho_Universal_para_a.pdf. Acesso em: 24 dez. 2025.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli. **Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de desenho universal para aprendizagem**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5286/1/tabelaperiodicadese nhouniversal.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 19 dez. 2025.

UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA: MEDIÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS

Cícero Gabriel dos Santos (UFPB)¹

Introdução

É perceptível a existência de lacunas no contexto dos anos iniciais em relação ao ensino de literatura e à mediação do texto literário em sala de aula. O trabalho geralmente é guiado por tarefas que tendem a controlar a efetivação de uma determinada leitura, a partir do preenchimento de fichas e questionários, conforme mencionam Ceccantini e Valente (2014 *apud* Melo et al., 2021). Nesse caso, o contato com a literatura acaba se perdendo em meio à necessidade de utilizar obras literárias como ferramentas para a aprendizagem de competências não relacionadas à leitura literária.

Apesar da grande produção literária existente no país, no campo da educação, ainda transparece o senso comum de que “não é necessário formar professores para lidar com a literatura infantil, pois o pressuposto é o de que se eles gostam de crianças, devem gostar e saber trabalhar com as produções dirigidas a elas” (Paiva; Paulino; Passos, 2006, p. 8). Dessa forma, a preocupação volta-se ao ensino e aquisição das técnicas de leitura e escrita, sem muitas vezes chegar aos textos e aos seus sentidos, reconstruções e contextualizações. Com Cosson (2025), acreditamos que é preciso superar a noção conteudística do ensino e compreender que o conhecimento literário permite ao aluno uma experiência de leitura a ser compartilhada.

Com base na consideração de que a leitura literária deve ser pautada na troca de experiências de leitura e na valorização das interpretações das crianças, objetivamos, neste artigo, apresentar uma proposta de mediação literária desenvolvida na disciplina Leitura e Produção de Textos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, localizada no interior paraibano. Para tanto,

¹ Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Contato: cicerogabriel.ufpb@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3805268064004770>

assumimos que o conto é o modelo para todas as narrativas ficcionais dirigidas às crianças, motivação para que elegêssemos o conto Marcelo, marmelo, martelo (Ruth Rocha) para o desenvolvimento de uma oficina de leitura literária destinada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Situamos este artigo no campo da Linguística Aplicada (LA) – ciência de natureza transdisciplinar – (Moita Lopes, 2009), no modelo qualitativo/interpretativo e, por focalizar a inserção de uma proposta inovadora no ensino e na aprendizagem, o classificamos como ação/intervenção (Moreira; Caleffe, 2006).

Discussão Teórica

Consideramos importante refletir sobre os diferentes contextos, em que os indivíduos exercem práticas sociais de uso da língua oral e escrita, fenômeno denominado letramento(s). Street (2014) estabelece uma reflexão sobre o letramento como prática social e destaca a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas; propõe um “modelo ideológico” de letramento e discute conceitos como eventos e práticas de letramento, concepções basilares para a compreensão das práticas sociais que envolvem o uso da oralidade, da leitura e da escrita.

A respeito do modelo ideológico de letramento, contrapartida ao modelo autônomo – que considera apenas os aspectos técnicos do letramento –, o antropólogo argumenta que tal modelo, além de compreender os aspectos técnicos dos processos oral e escrito, considera que as práticas letradas são inseparáveis das estruturas culturais e de poder em determinada sociedade. Dessa forma, o letramento não pode ser entendido apenas como um conjunto de habilidades individuais, pois representa a reunião de práticas sociais relacionadas à oralidade e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Em relação ao letramento literário, empenhado em construir uma definição do termo, Cosson (2023, p. 25) o concebe como processo,

fenômeno dinâmico que não se encerra em um saber ou uma prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, [...], mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário.

Sendo o letramento literário um processo, é possível compreendê-lo como algo que se constrói ao longo do tempo, no percurso da vida do leitor. Quanto à apropriação, o pesquisador a compreende como o “processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio” (Cosson, 2020, p. 172). Nesse contexto, afirma que, se a preocupação estiver voltada à formação de leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, ler, apenas, não basta. É preciso ir além, visto que a leitura literária é fundamental no processo educativo.

Na escola, a leitura literária tem a função de ajudar a criança a ler melhor, “não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa”, mas porque oferece “instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito linguagem” (Cosson, 2025, p. 30), para compreender criticamente o mundo. Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo com o passado “enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (Cosson, 2023, p. 36).

Dessa concepção, o autor infere que a leitura é uma competência individual e, ao mesmo tempo, social; é um processo de construção de sentidos que envolve quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto – intercomplementares. A ausência de um deles compromete o circuito de leitura, pois “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (Cosson, 2023, p. 41).

Giroto e Souza (2010) afirmam que bons leitores ativam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias presentes no texto. Nesse caso, folhear o livro, passando rapidamente

os olhos pela narrativa resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento que o leitor possui. Tais aspectos representam o que as autoras denominam de pré-leitura, momento em que acontece a compreensão dos significados do texto.

Nesse percurso, argumentam que algumas estratégias são colocadas em ação pelo leitor no momento da leitura, ou seja, ele toma nota ou interrompe a leitura para pensar sobre o que leu; faz previsões sobre possíveis acontecimentos com base no conhecimento prévio, confirmando-as ou refutando-as. Desse modo, o leitor identifica informações importantes no texto, lê partes novas com mais atenção, relê, sublinha, parafraseia-as. Além disso, alguns leitores “podem inferir sobre o autor do texto e, às vezes, sobre as personagens da história, adivinhando características físicas, psicológicas e seus objetivos na trama” (Giroto; Souza, 2010, p. 51). Quando relaciona ideias do texto com conhecimentos prévios, constrói imagens, provoca sumarizações e mobiliza estratégias de leitura, o leitor é ativo na produção de sentidos, ou seja, “a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo” (Giroto; Souza, *op. cit.*, p. 51).

No momento posterior, denominado “pós-leitura”, o leitor reflete sobre o que acabou de ler e, possivelmente, pensa sobre como utilizar a informação adquirida. De acordo com as pesquisadoras, mesmo que o leitor esteja consciente sobre a sua compreensão do texto, esse aspecto ainda pode motivar uma outra leitura para aperfeiçoamento da própria compreensão.

Quanto ao conceito de mediação, pode ser compreendido quando o adulto mais experiente interfere na dinâmica das atividades de aprendizado. Nesse caso, “a mediação do/a professor/a deve tomar como ponto de partida o desenvolvimento real da criança; e seu papel é o de intervir provocando avanços que não aconteceriam de forma espontânea” (Faria; Guedes-Pinto, 2025, p. 12). Tal perspectiva é também adotada por Oliveira (2001, p. 33), para quem “a mediação é o processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. Assim, o processo de formação de leitores se configura como a oferta de condições para que a criança leitora possa “circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos,

entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que lê” (Carvalho; Barokh, 2018, p. 13). Dessa forma, a mediação literária visa à aproximação do leitor com a obra literária, oferecendo-lhe uma experiência rica e significativa com os livros, além de cumprir com sua função na formação de leitores críticos que selecionam informações, recuperam o que é pertinente e tiram suas conclusões.

No tocante ao repertório de estratégias de leitura para compreensão, o trabalho de Girotto e Souza (2010) enfatiza uma estratégia primordial: a ativação do conhecimento prévio. Para tanto, recomenda o estabelecimento de conexões: a) conexões de texto para leitor: estabelecimento de conexões/relações com episódios de sua própria vida; b) conexões de texto para texto: estabelecimento de conexões/relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, comparação de temas, comparação de estilos de escrita ou perspectivas de trabalho de um ou mais autores; e c) conexões de texto para mundo: estabelecimento de conexões/relações entre o texto lido e algum acontecimento mais global do ambiente social do indivíduo, ativação de conhecimento prévio para construção do entendimento do conteúdo do texto.

Logo, compreendemos a importância do estabelecimento dessas conexões na leitura do texto literário, uma vez que, ao fazerem conexões, os leitores se tornam conscientes das características dos textos literários, “sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil” (Girotto; Souza, 2010, p. 69). Além da estratégia de conexão, outras estratégias de leitura são apresentadas:

- Estratégia de inferência (ler nas entrelinhas): requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. É importante perceber que “os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram uma ideia por vez até que o leitor possa fazer uma inferência apropriada sobre o tema do texto [...]” (Girotto; Souza, 2010, p. 76). Assim, inferir o significado de palavras desconhecidas; inferir pela capa, ilustrações e ou título; e inferir a área de investigação de um autor pelo tema são possibilidades de descobrir significados.

- Estratégia de visualização: é uma estratégia cognitiva em que usamos desenhos para entender um problema de matemática ou um fluxograma para nos auxiliar nos processos científicos, como a compreensão do ciclo da água, por exemplo. Visualizar é, portanto,

uma forma de elaborar “significados ao criar imagens mentais” (Giotto; Souza, 2010, p. 85), a partir da criação de cenários e figuras, enquanto a leitura é praticada, para que a atenção seja mantida. Criar imagens mentais com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto é uma das estratégias de leitura sugeridas.

- Estratégias de sumarização: consiste em aprender a determinar a importância de buscar a essência do texto. Sublinhar ideias centrais; destacar palavras ou frases necessárias, não o parágrafo inteiro; escrever anotações nas margens ou em um bloco de notas para parafrasear a informação e dela lembrar-se melhor; anotar nas margens palavras destacadas pelo autor e separar o tópico dos detalhes para identificação da estrutura. Essas são algumas estratégias de sumarização.

- Estratégias de Síntese (parar e pensar sobre o que leu): selecionar fatos, ordenar informações, parafrasear e escolher o que é importante são aspectos relevantes para a formação de um leitor proficiente. A compreensão de um texto requer o desenvolvimento de algumas atividades de síntese: parafrasear para resumir o texto nos ajuda a utilizar nossas próprias palavras para registrar informações importantes ao longo da leitura; recontar a partir da seleção de informações importantes; resumir o conteúdo do texto e apresentar um posicionamento é uma forma de integrar o pensamento com o conteúdo e registrar a visão pessoal do leitor sobre o texto.

Com base nessas discussões, assumimos com as pesquisadoras que a compreensão é fundamental para que as crianças se envolvam de forma efetiva na leitura literária e, gradativamente, se tornem leitoras autônomas. Por essa razão, o trabalho com o desenvolvimento de estratégias de leitura possibilita a ampliação dos modos de processar o conhecimento e de compreender o texto.

Neste artigo, entendemos que o conto, por possuir uma estrutura fixa e simples, é o modelo para todas as narrativas ficcionais dirigidas às crianças. Por essa razão, o elegemos como o gênero literário principal para o desenvolvimento da oficina. Enquanto narrativa fundadora da literatura, o conto apresenta duas faces: o conto como forma simples e expressão do maravilhoso, oralmente transmitido de gerações em gerações e o conto adquirindo uma formulação artística, literária, saindo do domínio coletivo da

linguagem para o universo do estilo individual de um escritor determinado (Reiz, 1987).

A respeito do conto maravilhoso e do conto literário, Santos (2006), com base no trabalho de D'Onófrio, (s/d), destaca que há características importantes que os distinguem. O conto popular/maravilhoso apresenta peculiaridades inerentes às suas características de anonimato e de oralidade. Além de não conhecermos os nomes do autor e do narrador, as personagens que vivem os fatos também são inominadas, sendo identificadas pela função que exercem ou por atributos. Essa indeterminação também atinge as categorias do tempo e do espaço. O uso comum da expressão “Era uma vez” marca a entrada no mundo da ficção, remetendo o leitor a um tempo indefinido.

O conto literário é produzido por um autor conhecido; refere-se a uma situação da vida real, não verdadeira, porque ficcional, mas verossímil, pois o fato narrado não aconteceu no mundo real, mas poderia ter acontecido. Quanto à estrutura, o conto literário traz uma narrativa curta, distinguindo-se do romance e da novela. A diminuição dos elementos estruturais confere ao conto uma grande densidade dramática.

Metodologia

Este artigo está situado no campo da Linguística Aplicada (LA) – ciência de natureza transdisciplinar – (Moita Lopes, 2009); insere-se no âmbito do modelo qualitativo/interpretativo de pesquisa e se configura como ação/intervenção (Moreira; Calfe, 2006). O percurso metodológico consiste no compromisso de buscar alternativas para a resolução de problemas que afligem as pessoas de uma determinada esfera social, a partir de intervenções.

Nesta propositura, assumimos que é preciso criar situações que levem o leitor a ativar conhecimentos prévios e a estabelecer conexões entre experiências, conhecimentos sobre o mundo e o texto. Conforme orientam Girotto e Souza (2010), existe a proposta de

ensinar a compreensão leitora em oficinas de leitura² – momentos específicos para o desenvolvimento de estratégias de leitura – por meio da inserção do texto literário, pois a leitura literária, mesmo realizada de forma individualizada, pode ser compartilhada, haja vista o fato de que a inserção do texto literário em uma sociedade gera “o efeito de proximidade” Cosson (2025, p. 28), resultante do diálogo que estabelecemos como os outros e com o mundo por meio da leitura.

Oficina de Leitura Literária: As Aventuras de Marcelo

A seguir, apresentamos uma proposta de oficina de mediação literária e formação de leitores, desenvolvida na disciplina Leitura e Produção de Textos do Curso de Licenciatura em Pedagogia³. Inicialmente, descrevemos o cenário hipotético de aplicação da oficina, a organização do tempo escolar/encontros para implementação, os objetivos geral e específicos e uma breve descrição da obra selecionada. Vejamos:

Quadro 1: Descrição da Oficina de Leitura Literária

OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA: AS AVENTURAS DE MARCELO	
Cenário de Aplicação	Objetivos
Escola: EMEF Ernestina Pinto – Solânea - PB	Objetivo Geral: Propor atividades que levem as crianças a relacionar o texto literário com seus conhecimentos prévios, outras leituras e suas próprias experiências de vida; a desenvolver estratégias de leitura (conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese). Objetivos específicos: Promover a ativação dos conhecimentos prévios das crianças,
Turmas: 2º e 3º anos	
Encontros: Quatro – Duração: 2h	
Obra: Marcelo, marmelo, martelo (Ruth Rocha, 2011) A obra reúne três histórias – “O dono da bola”, “Marcelo,	

² Na proposta de Girotto e Souza (2010), o funcionamento da oficina segue a seguinte estrutura: Leitura de uma variedade de gêneros (poesia, leitura de não-ficção); Leitura focada no conteúdo; modelagem da aula para a turma e direcionamento do tempo necessário para ler e praticar estratégias de leitura em pequenos grupos, em pares ou individualmente; partilha de aprendizados.

³ Foram elaboradas 5 oficinas, para os fins desse artigo, selecionamos apenas uma.

marmelo, martelo”, Gabriela e Teresinha”. Na história de Marcelo, a linguagem tornar-se a grande protagonista. O personagem vive dois extremos da linguagem verbal: o caráter estável, codificado em palavras e expressões, e a capacidade humana de criar significados, inventar e brincar com palavras. As ilustrações de Mariana Massarani lembram o traço o traço da caricatura e dos quadrinhos (Mariza Lajolo, 2011).	recurso necessário à compreensão da obra; Estimular a escuta atenta durante a leitura mediada, favorecendo a compreensão do texto; Possibilitar a realização de inferências e a construção de sentidos que não estão explícitos; Incentivar a prática de sumarização, para favorecer a identificação das informações essenciais e a distinção dos detalhes secundários do conto literário; Favorecer a compreensão da narrativa e a expressão criativa dos alunos por meio da sumarização e da produção de sínteses orais e/ou escritas.
---	---

Fonte: Arquivo da disciplina (adaptado)

Quadro 2: Oficina de Leitura Literária

PRIMEIRO ENCONTRO – PRÉ-LEITURA		
OBJETIVOS: Promover a ativação dos conhecimentos prévios das crianças, recurso necessário à compreensão da obra; Possibilitar a realização de inferências e a construção de sentidos que não estão explícitos.		
Práticas de Linguagem	Ações Didáticas e Recursos	Estratégia(s) de Leitura
Oralidade e Leitura	1º momento: Organizar a turma em círculo. Entregar o livro às crianças, permitindo que cada uma possa folheá-lo de forma individual. Recurso: livro tradicional.	Estabelecimento de conexões/relações entre o livro apresentado e episódios de sua própria vida; entre o livro e algum acontecimento do ambiente social do indivíduo; entre o tema do livro e outros temas presentes em outros livros.
	2º momento: Apresentar a capa do livro e solicitar que as crianças leiam o título: Marcelo, marmelo, martelo. Em seguida, questioná-las: O que as três palavras têm em comum? Há repetição de sons semelhantes? Quais outras palavras podem combinar com o título?	
	3º momento: Explorar a capa do livro, destacando as imagens e texto verbal. Estabelecer relações entre as imagens e as palavras que compõem o título. Em seguida, questionar: Quem é Marcelo? O que é marmelo? E martelo? Vocês conhecem a história de Marcelo?	
	4º momento: Propor a observação das ilustrações das páginas que antecedem a história, para verificar a presença de outros personagens. Em seguida, questionar: Quem são as pessoas que aparecem? O que elas estão fazendo? Por que será que o homem está com um martelo na mão direita e outro objeto na mão esquerda? Vocês conhecem esse objeto? O que está escrito na placa? Quem será que se chama Godofredo? Vocês conhecem algum outro menino parecido com o Marcelo?	
	5º momento: Apresentar a autora e a ilustradora do livro, realizando a leitura das dedicatórias constantes na página final do	

	livro. Em seguida, questionar: Vocês já ouviram histórias escritas pela autora Ruth Rocha? Quem leu para vocês?	
SEGUNDO ENCONTRO - LEITURA		
OBJETIVOS: • Estimular a escuta atenta durante a leitura mediada, em que o professor modela estratégias de leitura (conexões, visualização, inferência) e incentiva a participação da turma para favorecer a compreensão do texto; • Incentivar a prática da sumarização, para favorecer a identificação das informações essenciais e a distinção dos detalhes secundários do conto literário.		
Práticas de Linguagem	Ações Didáticas e Recursos	Estratégia(s) de Leitura
Oralidade, Leitura e Produção Escrita	1º momento: Entregar cartões ilustrados/moldura para que as crianças façam anotações de palavras e pequenas frases e/ou desenhos que lhes chamarem a atenção, ao término da leitura mediada. Recursos: Livro, cartões, lápis de cor.	Estabelecimento de conexões e visualização (elaborar significados ao criar imagens mentais).
	2º momento: Iniciar a leitura mediada, com questionamentos que estimulem a verificação de antecipações/hipóteses (pré-leitura) e a construção de novas antecipações/hipóteses. Utilizar entonação expressiva e pausas para prender a atenção e dar vida à narrativa, se preferir.	
	3º momento: Ainda nas primeiras páginas, mostrar as ilustrações, fazer pequenas pausas e ouvir o que as crianças têm a dizer. Em seguida, questionar: De quem se fala mais na história até agora? O que já sabemos sobre ele? A leitura confirmou ou não as ideias que vocês tinham sobre a história?	Estabelecimento de inferências sobre os significados das palavras.
	4º momento: No decorrer da história Marcelo começa a fazer questionamentos sobre o nome das coisas. Chamar a atenção para as ilustrações e as palavras inventadas por Marcelo, é importante. Em seguida, questionar: O que parece estranho para Marcelo? Levar as crianças a refletir sobre o que se sabe até o momento da história, por meio da produção oral ou escrita de palavras	

	e/ou frases simples pode se configurar como uma forma de sumarizar/resumir.	Estabelecimento de sumarização (escrever anotações em bloco de notas, destacar palavras ou frases necessárias, parafrasear a informação para dela lembrar-se melhor).
	5º momento: Levar a turma à compreensão sobre a reação da família de Marcelo quanto à invenção de palavras, questionando-a: A família, logo no início, aceitou o jeito novo do menino nomear os objetos? O que aconteceu depois que ele mudou os nomes? O que aconteceu quando começaram a não entender o que ele falava? O que entendemos até aqui na história? Vocês já inventaram palavras para substituir nomes de objetos? Os momentos de retomada são importantes para que a criança compreenda os pontos principais da história.	
	6º momento: Após a retomada, preparar as crianças para o desfecho e consolidação da compreensão da história, por meio da sumarização/recorte das partes importantes. Questionando-as: Como a história termina? Termina do modo como vocês imaginavam? Se tivéssemos que contar só o fim, escrevendo ou falando uma frase, como seria?	
TERCEIRO E QUARTO ENCONTROS – PÓS-LEITURA		
OBJETIVO: Favorecer a compreensão da narrativa e a expressão criativa dos alunos por meio da sumarização e da produção de sínteses/recontos orais e/ou escritas.		
Práticas de Linguagem	Ações Didáticas e Recursos	Habilidade(s)
	1º momento: Organizar uma roda de conversas para dialogar sobre o livro, a partir de questionamentos acerca dos elementos (palavras, frases e desenhos) que as crianças anotaram no momento da Leitura. Questionando-as: Quem quer falar sobre o que escreveu? Quem mais se destacou na história? Qual o problema que o menino viveu? Como ele resolveu o problema? Vocês	

Oralidade, Leitura e Produção Escrita	anotaram alguma palavra inventada por Marcelo? O que significa? A outra palavra que você já conhece, a palavra inventada substitui? Se vocês fossem nos contar a história de Marcelo em poucas frases/palavras, quais elementos não poderiam faltar? Ao contar a história para alguém que nunca leu o livro, como você resumiria em três frases/momentos? Esse momento é ideal para que as crianças reflitam sobre o que acabaram de ler/ouvir. A conversa coletiva deve ser conduzida de forma aberta, sem respostas “certas” ou “erradas”, para incentivar a participação de todas as crianças.	Estabelecimento de inferências sobre os significados das palavras.
	2º momento: Realizar a brincadeira “estoura balão”. Cada balão trará um pequeno trecho transcrito da história de Marcelo. A criança poderá ler com a ajuda do professor e, depois, indicar a qual parte da história pertence o trecho lido (início, meio ou fim). Exemplos: O trecho “Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo: — Papai, por que é que a chuva cai? — Mamãe, por que é que o mar não derrama?”, que se encontra no início da narrativa. O trecho “Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua: — Mamãe, quer me passar o mexedor? — Mexedor? Que é isso?”, que se encontra no meio da narrativa. O trecho “Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!”, que se encontra no meio. O trecho “E o pai do Marcelo disse: — Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.”, no fim da história. É importante perceber que mesmo que a ideia não seja destacar os elementos da estrutura narrativa, as crianças poderão compreender as partes que a constituem (o estado inicial, o corpo da narrativa e o estado final), além de desenvolverem a estratégia de sumarização. Recursos: balões, lápis de cor, papel A4.	Estabelecimento de sumarização (escrever anotações em bloco de notas, destacar palavras ou frases necessárias, parafrasear a informação para dela lembrar-se melhor).

	3º momento: Realizar a brincadeira “Microfone do Reconto”. Organizadas em círculo, cada criança, na ordem em que estão sentadas, reconta um trecho da história, obedecendo a ordem em que os acontecimentos são apresentados na história de Marcelo. Mais uma vez, a ideia não é evidenciar a estrutura narrativa, mas perceber como as crianças compreenderam a história, o que mais lhes chamou a atenção e desenvolver estratégias de sumarização e síntese. Recurso: Microfone Infantil. 4º momento: De forma individual, propor a realização do reconto escrito do conto literário, parafraseando-o. Nessa atividade, as crianças podem retomar palavras e frases anotadas no cartão, entregue no início da oficina. Além de incentivá-las quanto à realização da estratégia de síntese, possibilitará o enriquecimento do repertório linguístico oral e escrito. Ao docente, servirá de base para a observação da compreensão das crianças acerca das ideias principais da narrativa e como elas as diferenciam das secundárias. Recurso: papel A4. 5º momento: Propor a socialização dos recontos (sínteses).	Estabelecimento de síntese (selecionar fatos, ordenar informações, escolher o que é importante, parafrasear o conteúdo e registrar a visão pessoal do leitor sobre o texto.
--	--	--

Fonte: Arquivo da disciplina (adaptado)

Considerações Finais

Neste artigo, nosso objetivo foi apresentar uma proposta de oficina de mediação literária desenvolvida na disciplina Leitura e Produção de Textos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, localizada no interior paraibano. Discutimos a que a leitura literária deve ser pautada na troca de experiências e na valorização das interpretações das crianças, visto que oferece instrumentos necessários para conhecer e compreender criticamente o mundo.

Fundamentados em Cosson (2023, p. 36), abordamos a ideia de que ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo com o

passado “enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores”, para inferir que a leitura é uma competência individual e, ao mesmo tempo, social; é um processo de construção de sentidos que envolve elementos intercomplementares – leitor, autor, texto e contexto. Com base em Girotto e Souza (2010), assumimos a ideia de que bons leitores ativam conhecimentos prévios relacionando-os às ideias presentes no texto; que colocam em ação estratégias de leitura quando leem, ou seja, tomam nota ou interrompem a leitura para pensar sobre o que leram; fazem previsões sobre possíveis acontecimentos; selecionam fatos, ordenam informações, parafraseiam o conteúdo e são capazes de registrar a visão pessoal sobre o texto.

Com a experiência didática apresentada, arriscamo-nos a propor um caminho pelo qual se possa aproximar o leitor da leitura literária, oferecendo-lhe uma experiência rica e significativa com o livro, enquanto objeto cultural. Entretanto, o concebemos, ainda, incompleto, suscetível de alterações.

Referências

- CARVALHO, Ana. Carolina.; BAROKH, Josca. Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre leitura literária**. São Paulo: Banda Books, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2025.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Concepções de currículo e mediação docente para a progressão de aprendizagem. In: LEAL, Telma Ferraz; GONÇALVES, Sílvia Nilcéia; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (orgs.). **Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da heterogeneidade: Percurso Formativo do 3º ao 5º ano. Fascículo 1**. Teresina, PI: Editora CEAD, 2025. Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/366271>. Acesso em: 19 dez 2025.
- GIROTTI; Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In:

- SOUZA, Renta Junqueira. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- LAJOLO, Mariza. De histórias isoladas a um livro de histórias. In: ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 62-69.
- MELO, Camila Alves et al. Leitura literária na escola: o desafio da mudança de paradigma. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo. v. 3, p. 106-126, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230961/001132603.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 out. 2025.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.
- MOREIRA, Herivaldo; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69-94.
- OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- PAIVA, Aparecida; PAULINO Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- REIS, Luzia de Maria Rodrigues. **O que é conto**. 3. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.
- ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. São Paulo: Moderna, 2011.
- SANTOS, Cícero Gabriel dos. **Um olhar sobre as estratégias de ensino da escrita: caminhos e descaminhos na produção de narrativas ficcionais**. 2006. 54 p. Monografia. (Curso de Licenciatura em Letras). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DESAFIOS E APRENDIZADOS: UMA JORNADA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Cláudio Pereira Maciel Junior (UFAL)¹

Hudson Kléber Palmeira Canuto (IFAL)²

Willianice Soares Maia (UFAL)³

Introdução

A formação de professores é reconhecida como um pilar fundamental para o fortalecimento do ensino de qualidade. Investir em uma formação adequada é essencial, e, por isso, diversas iniciativas têm sido implementadas pelas universidades para aprimorar a formação de estudantes das licenciaturas, proporcionando uma sólida base teórica aliada à prática pedagógica. Nesse contexto, destaca-se o Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP), uma iniciativa do Governo Federal que visa a promover a integração entre a educação superior e a educação básica, fortalecendo o ensino nas escolas públicas.

O PRP oferece aos estudantes de licenciatura uma imersão no ambiente escolar da educação básica, permitindo-lhes vivenciar a realidade da sala de aula e desenvolver habilidades didático-pedagógicas sob a supervisão de professores experientes. Composto por três módulos de seis meses cada, o programa possibilita que os participantes estabeleçam uma relação mais próxima entre teoria e prática, preparando-os para atuar em um ambiente educacional diversificado. No âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), campus Maceió, alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português

¹ Graduado no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Contato: claudiopml31@gmail.com

² Mestre em História da Filosofia moderna e contemporânea e Coordenador do Curso de Letras do IFAL. Contato: Hudson.canuto@ifal.edu.br

³ Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

participaram ativamente do PRP em uma escola pública, atuando junto às turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Este relato de experiência busca destacar as vivências e os desafios enfrentados por esse grupo de acadêmicos durante sua participação no programa, bem como a relevância do PRP para suas trajetórias acadêmicas e futuras carreiras como educadores.

A importância do PRP é reforçada pela política de formação de professores explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96 – LDB), que enfatiza a necessidade de uma formação que promova o convívio social entre diferentes culturas, reconhecendo os valores e os direitos da humanidade (Hubert, Fernandes & Goettems, 2015). Além do embasamento teórico, é fundamental estabelecer um contato efetivo com a prática de ensino (Silva & Gaspar, 2018). O PRP se apresenta como uma excelente oportunidade para alcançar esse objetivo, fomentando a integração entre a escola e a universidade e proporcionando a formação de professores capacitados a atuar em cenários reais, compreendendo o contexto social, político e cultural que permeia a realidade da área de atuação.

Fundamentação Teórica

Formação Inicial de Professores

Iniciamos discutindo a importância de investir na formação inicial dos estudantes de licenciaturas. Para fundamentar essa discussão, recorreremos às contribuições de Hubert, Fernandes e Goettems (2015), que afirmam que a formação de professores deve objetivar a formação de profissionais capazes de atuar em uma sociedade harmônica, respeitando a diversidade cultural, os valores e os direitos humanos. Nesse contexto, destacamos o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como uma ação formativa exitosa, que integra teoria e prática, permitindo que futuros docentes atuem em condições reais e reconheçam a realidade do seu campo de atuação.

Sabemos que a realidade da educação pública do nosso país não é um mar de rosas, mas com dedicação dos discentes e com o propósito de mudar a realidade do sistema a nossa volta, poderemos contribuir com indicadores que possibilitem esta ferramenta mudar muitos destinos que, em outrora, estariam fadados ao fracasso.

Práticas Pedagógicas e Formação Crítico-Reflexiva

Antunes (2003, p. 15) ressalta que “o ensino da língua portuguesa não pode se afastar dos propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”. Para os docentes em formação, as práticas pedagógicas são conjuntos de ações que envolvem a junção de ensinamentos teóricos e práticos, com o objetivo de facilitar o ensino-aprendizagem.

A reflexão é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional (Alarcão; Isabel, 1996), a exemplo do uso da gamificação que pode atuar como um aliado do professor no contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Gamificação e Engajamento dos Estudantes

As contribuições de Freire (2021) defendem uma abordagem educacional que coloca o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem. A gamificação é uma denominação que tem sido cada vez mais utilizada nos ambientes escolares, de fato, ela consiste na aplicação de mecanismos e dinâmicas dos jogos em outros âmbitos para motivar e ensinar os usuários de forma lúdica, consequentemente aguça o sentido dos estudantes na imersão do processo de ensino aprendizagem.

A gamificação tem como princípio a apropriação dos elementos dos jogos, aplicando-os em contextos, produtos e serviços que não são necessariamente focados em jogos, mas que possuam intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo (Busarello et al., 2014, p. 50). Essa ferramenta possibilitou-me trabalhar algumas dinâmicas que contaram com o engajamento maciço dos estudantes, como: Passa ou Repassa; Texto fatiado; Produção de cordéis; Teatro.

No que toca ao termo gamificação, também, podemos destacar o britânico Nick Pelline, que por sua vez é citado por vários autores, discentes e docentes em vários artigos como um dos criadores do termo.

Metodologia da Pesquisa

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, assumindo uma abordagem qualitativa, focado em perspectivas pessoais, que como bolsista residente, busquei descrever em relação aos aspectos vivenciados no decorrer do PRP, considerando minhas observações e reflexões sobre os desafios e limitações que enfrentei, bem como sobre o cumprimento das atividades na escola-campo. As atividades, relatos e experiências que aqui descrevi foram realizadas na Escola Estadual Dr. Fernandes Lima, localizada no bairro São Jorge na cidade de Maceió (AL).

A escola oferece Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, compreendendo turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, atendendo à demanda da região e de regiões próximas. Para a obtenção dos relatos presentes neste estudo, utilizei a observação, a participação nas atividades dentro e fora de sala (como encontros on-line e momentos de preparação e planejamento de aula), além da troca de experiências adquiridas no PRP. Realizei uma descrição abrangente das práticas que desenvolvi ao longo do percurso de formação e atuação no PRP, o que inclui os desafios, aprendizados e sucessos nesses quase dezoito meses completados.

Os procedimentos de coleta foram organizados em duas etapas principais. A primeira etapa consistiu em observações sistemáticas das atividades pedagógicas que realizamos, registradas em diários de campo. Durante essa fase, nós, bolsistas, participamos ativamente do planejamento e da execução de aulas, desenvolvendo atividades como leituras, produções textuais, discussões em grupo e a utilização de estratégias de gamificação para abordar conteúdos relevantes, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Na segunda etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo – residentes, professores e alunos – com o objetivo de captar suas percepções e experiências relacionadas ao PRP. Estas entrevistas ocorreram ao final do período de residência, permitindo reflexões sobre a contribuição do programa na nossa formação docente e no desenvolvimento dos alunos. A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que nos permitiu identificar categorias emergentes a partir das narrativas dos entrevistados e das observações que realizamos. Essa análise possibilitou uma compreensão profunda das experiências vivenciadas pelos, residentes, revelando os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo do programa.

A experiência prática em sala de aula e o contato direto com a realidade escolar foram fundamentais para que os residentes desenvolvêssemos uma formação crítica e reflexiva. Como apontado por Gadotti (1989), esses elementos são essenciais para superar as dificuldades enfrentadas na formação docente, promovendo um ambiente de aprendizado que respeita a diversidade cultural e os direitos humanos, conforme enfatizado por Hubert, Fernandes e Goettems (2015). Os dados coletados revelaram que, ao longo de nossa imersão no ambiente escolar, não apenas vencemos o medo inicial de atuar como docentes, mas também compreendemos a importância de uma formação que considere as especificidades do contexto educacional. Essa vivência prática permitiu um

aprimoramento significativo das minhas habilidades pedagógicas e uma maior consciência das complexidades da docência.

A pesquisa demonstrou como o PRP se constituiu como um divisor de águas na minha formação, fornecendo uma experiência significativa que integrou teoria e prática, promovendo um desenvolvimento profissional alinhado aos desafios contemporâneos da educação. A partir dessa análise, reforça-se a importância de programas que proporcionem essa imersão, a fim de preparar futuros educadores capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e inovadora na educação básica.

Resultados e Discussão

Os relatos apresentados a seguir apresentarão uma sequência cronológica, iniciando pelo primeiro módulo (11/2022) e continuando até uma parte do terceiro módulo (3/2024). No começo, as atividades foram conduzidas de forma virtual, com encontros via Google Meet, onde residentes e a professora preceptora discutiram a relevância do programa e trocaram impressões sobre as leituras realizadas. Essa etapa inicial foi crucial para eu me familiarizar com o programa, preparando-me para as fases seguintes e reafirmando meu compromisso como residente. Foram aproximadamente quatro reuniões; a primeira delas estabeleceu o contato inicial entre os residentes e a professora preceptora, enquanto as demais foram dedicadas a discussões sobre textos motivacionais.

Ainda no primeiro módulo, tive a oportunidade de conhecer a escola-campo Fernandes Lima em novembro de 2022. Esse primeiro contato foi feito por meio de uma reunião presencial com a professora preceptora, corpo docente e funcionários da escola. Naquele período, acompanhei o fechamento das notas e a finalização do ano letivo das turmas de 9º ano, participei do conselho de classe. Outro evento significativo foi a envolvimento dos bolsistas nos preparativos para o início do ano letivo, que incluíram uma apresentação da coordenação pedagógica sobre os resultados do ano anterior, expectativas e metas

para o novo ano, bem como a apresentação do modelo de planejamento de aulas adotado pela escola. Lembro-me que um colega comentou sobre essa reunião: “Foi um momento muito marcante, pois senti que fazia parte da escola. Foi uma oportunidade de aprendizado e troca de experiências com os profissionais, desde a elaboração de um esboço de plano de aula com os professores até a integração com os demais funcionários da instituição”.

O término do primeiro módulo representou um período de observação, durante o qual acompanhamos a professora preceptora em duas turmas de 9º ano, que posteriormente assumi sob sua supervisão. Nesse estágio, pudemos entender melhor a rotina escolar, agora como docente em formação, e a dinâmica de atuação do professor. Fui apresentado às turmas, que inicialmente estranharam nossa presença, mas, ao compreenderem a importância do programa, demonstraram ansiedade para a fase de regência supervisionada. Durante essa fase, ajudei a professora preceptora com sugestões de atividades e na correção de trabalhos. Também começamos a planejar nossas aulas futuras.

No segundo módulo, compreendi a importância do ensino na formação dos indivíduos, especialmente no que se refere à Língua Portuguesa, já que a linguagem é a base fundamental para a inclusão social. Atento às diretrizes da BNCC, busquei promover as habilidades individuais de cada aluno, oferecendo aulas com conteúdos contextualizados social e culturalmente. Continuei atuando com as duas turmas de 9º ano e, no ciclo de regência supervisionada, procurei estimular a compreensão, apreciação e autonomia dos alunos em relação aos campos da literatura, investigação e jornalismo – áreas essenciais para a interação social e o desenvolvimento pessoal. Assim, alinhados com Marcuschi (2002), trabalhamos com gêneros textuais, considerando que o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade única de lidar com a linguagem em suas diversas utilizações diárias.

Dentre todas as atividades, uma muito significativa foi ministrada por mim, gênero textuais, (gênero notícia) realizada em

duas aulas pelos alunos. O tema era livre e o único critério, além de seguir as características do gênero, era que eles denunciariam algo em sua comunidade. As produções foram excelentes, abordando questões como a falta de médicos no posto de saúde local, ruas esburacadas, atrasos nas obras da quadra poliesportiva e até casos de homofobia”.

É necessário evidenciar que trabalhar com o gênero notícia nas aulas de Língua Portuguesa possibilitou aos alunos aplicar conhecimentos de forma crítica, denunciando problemas sociais. É importante ressaltar que os gêneros textuais não são fenômenos imutáveis ou rígidos, como menciona Marcuschi (2002, p. 19); à medida que a sociedade evolui, os textos também se transformam, com alguns deixando de existir e outros surgindo, ou até mesmo a criação de subgêneros. Com a ascensão da tecnologia e a globalização da internet, um subgênero textual particularmente presente nas redes sociais são as Fake News, que, compartilhadas em massa, podem gerar danos à população devido ao seu conteúdo enganoso e prejudicial.

Ao planejar minhas aulas, priorizei a seleção de textos de diferentes gêneros, mas com uma estrutura mais concisa, permitindo que fossem lidos integralmente numa única aula. Ao trabalharmos com literatura, utilizei uma sequência didática focada na Literatura Juvenil. Essa sequência começou com a apresentação de poemas voltados ao público infanto-juvenil, seguida por uma leitura coletiva de trechos de um romance juvenil incluído no livro didático da turma. Nas aulas subsequentes, explorei as principais características da narrativa. Para conduzir as aulas, utilizei recursos tecnológicos, como computador e retroprojetor, para apresentar slides preparados previamente. Após explicar os textos narrativos, apliquei um questionário abordando aspectos da estrutura e interpretação dos textos trabalhados. Para finalizar a sequência didática, propus uma atividade avaliativa com um texto fatiado do gênero conto.

O trabalho com o texto fatiado foi muito produtivo para minha formação. Os alunos compreenderam bem a proposta, que tinha como objetivo principal reforçar a aprendizagem sobre as características

estruturais de uma narrativa; como a ordem cronológica dos eventos, para depois montarem cada parte do texto fatiado na cartolina, respeitando essa sequência.

Procuramos identificar em qual momento ocorre a descrição das personagens, do local, o clímax e a conclusão. Essa atividade foi realizada em colaboração com o professor de Artes da escola. Os alunos não apenas montaram os fragmentos na sequência correta, mas também quiseram desenhar elementos artísticos que representassem o conto estudado. Após essa etapa prática, fizemos perguntas motivadoras no quadro sobre o conto para iniciar discussões sobre o significado do texto.

Optamos por trabalhar com o texto fatiado para trazer um elemento lúdico a nossas aulas, pois, como afirma Santos (1997, p. 12), “A ludicidade é essencial para o ser humano em qualquer idade e não deve ser vista apenas como uma forma de diversão”. A experiência revelou-se extremamente benéfica, pois dinamizou as aulas e o processo avaliativo, além de proporcionar um ambiente mais descontraído e divertido para os alunos, estimulando também sua intervenção artística. Oliveira (1985, p. 74) concorda que a metodologia lúdica é “capaz de proporcionar uma aprendizagem espontânea e natural, estimulando a crítica, a criatividade e a socialização, sendo reconhecida como uma das atividades mais significativas – senão a mais importante – pelo seu conteúdo pedagógico social”.

O segundo módulo foi o mais intenso, por diversos motivos, um deles foi a necessidade de interromper nossos planejamentos iniciais, a pedido da direção, para focar exclusivamente no (SAEB). Novidade para mim enquanto residente, conhecer o (SAEB), um conjunto de avaliações que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) diagnosticar índices a educação básica no Brasil. Nesse ciclo, utilizei bastante as tecnologias digitais para dinamizar as aulas, especialmente os retroprojetores. Tentamos utilizar jogos educacionais digitais, mas não consegui devido a:

(1) instabilidade da internet da escola; (2) alguns alunos não possuem smartphones; e (3) má qualidade ou ausência de internet móvel para aqueles que tinham aparelhos. Nossa prioridade, além de cumprir a tarefa de ministrar conteúdos necessários para o exame (SAEB), foi tornar as aulas mais leves e divertidas, assim como na que utilizei o texto fatiado.

Assim, recorri as metodologias ativas que, segundo Freire (2021), abordam a educação de uma forma que estimula a construção do conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, em que os alunos desempenham um papel ativo em sua própria aprendizagem, participando de experiências práticas reais, sendo desafiados por problemas que os motivam a investigar e encontrar soluções aplicáveis à vida real. Em particular, apliquei o princípio da gamificação ao incorporar processos e conceitos típicos de jogos ao contexto educacional, tornando as propostas didáticas mais divertidas, acessíveis, atraentes e estimulantes. Zichermann e Cunningham (2011) afirmam que o engajamento em qualquer atividade está relacionado ao reconhecimento, à obtenção de recompensas, ao reforço positivo e aos feedbacks recebidos.

Assim, pequenas mudanças na prática docente – como implementar um sistema de pontos para cada questão respondida, organizar equipes para responder questionários, utilizar um cronômetro para questões, oferecer prêmios ao aluno ou equipe vencedora e preparar gincanas para substituir os exercícios de revisão – mostraram-se eficazes.

Nossa preceptora comentou sobre essa fase que antecedeu a prova do (SAEB): “Apesar de intenso, esse ciclo do (SAEB) foi muito gratificante. O uso dos slides tornou tudo mais dinâmico e otimizou nosso tempo. Quando foi organizada pela direção, a primeira gincana, percebi a animação da turma, que ficou muito mais participativa e interessada. Também notei que os alunos estavam mais cuidadosos ao responder, sempre tentando acertar para ajudar a equipe a vencer”. Após a prova do (SAEB), concluímos o ano letivo com um projeto literário: a adaptação teatral de “As Formigas”, conto de Lygia

Fagundes Telles. Antes de iniciarmos esse projeto com as turmas de 9º ano, 9M01 e 9M02, tivemos várias reuniões com nossa preceptora para definir as atribuições de cada aluno. Dividi as turmas em cinco grupos, estes foram encarregados de arrecadar recursos para o cenário e figurinos, redigir o roteiro, cuidar da sonoplastia, montar o cenário e figurinos, e um grupo ficou responsável pelos alunos que atuariam na peça. Cada aluno optou pelo grupo com o qual mais se identificava.

Um dos motivos que me levou a escolher essa metodologia para o projeto proposto pela escola foi a crença de que essa atividade é democrática, permitindo que os alunos escolham a tarefa com a qual mais se identificam, não se limitando apenas à atuação. Além disso, considero o teatro uma ferramenta extremamente importante para desenvolver a comunicação e promover a interação entre os estudantes e a comunidade escolar. Ademais, é um excelente meio para proporcionar a aprendizagem de forma lúdica.

Portanto, o teatro pode ser um recurso pedagógico valioso na sala de aula, uma vez que estimula o desenvolvimento de habilidades comunicativas, gestuais e vocais dos alunos. Sobre os benefícios que as encenações podem trazer para a escola, Miranda e Elias (2009, p. 5) mencionam Dominguez (1978), que afirma que “a produção de peças é uma das maneiras pelas quais a atividade ‘teatro na educação’ pode se manifestar”. Embora o professor que trabalha com teatro enfrente desafios, como a falta de aulas suficientes e o preconceito em relação à atividade artística, essa é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento social, intelectual e cultural dos alunos.

Dessa forma, o teatro deve ser mais presente na sala de aula devido ao seu potencial de desenvolvimento pessoal, como destaca Dominguez (1978). Contudo, a implementação dessa atividade é complexa, envolvendo várias etapas até a encenação, como arrecadação de recursos, montagem de cenário, figurinos, sonoplastia, ensaios, entre outras. Assim, o professor precisa planejar bem o tempo, os recursos e a divisão de tarefas com a turma para colher os bons resultados que essa ferramenta oferece à educação. Sobre o projeto de adaptação do conto “As Formigas”, Lygia Fagundes

Telles, confesso que esse foi um projeto muito desafiador para mim enquanto residente e, com certeza, para alunos da instituição”.

A princípio, minha maior preocupação era a falta de tempo e recursos para montar toda a estrutura necessária para a adaptação teatral. Fomos informados que teríamos menos de um mês para organizar tudo e apresentar para a comunidade escolar durante um evento promovido pela escola, e que a instituição não poderia fornecer os materiais necessários. Assim, os alunos assumiram a responsabilidade pela arrecadação de fundos e materiais que poderiam ser utilizados na peça.

Superada essa etapa, conseguimos adaptar o conto para o teatro e reunimos os materiais necessários para cenários, figurino e sonoplastia. Um desafio ainda maior surgiu: um reeducando que participava de um programa de ressocialização apoiado pela escola foi assassinado enquanto prestava serviço na instituição, justo quando estávamos montando o cenário para a encenação. Isso gerou um clima de tensão e correria, e perdemos todo o cenário já montado. Todas as atividades da escola foram suspensas por uma semana. Após esse período, retornamos para apresentar a peça, e graças ao empenho e dedicação dos alunos, conseguimos realizar um evento belíssimo, com o auditório lotado e alunos de outras turmas competindo por um lugar para assistir à peça.”

Considerações Finais

Nossa vivência no programa de formação docente PRP evidenciou não apenas a importância de uma preparação sólida, mas também a necessidade de uma reflexão crítica contínua sobre a prática educativa. A experiência prática que vivenciei me permitiu aplicar conhecimentos teóricos de forma significativa, contribuindo para a construção da minha identidade como profissional da educação.

Embora, enfrentei desafios durante o processo, como a falta de recursos e a realidade das escolas públicas, conseguimos reconhecer que estas dificuldades não devem ofuscar os avanços obtidos em

minha formação. Certamente, o PRP me proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades fundamentais e para a construção da minha autoconfiança como educador.

Assim, reforçamos a ideia de que a formação docente é um caminho que requer um compromisso constante com a reflexão e a autoavaliação. O aprendizado não se encerra na sala de aula ou durante o período de estágio, mas deve ser nutrido através de uma prática pedagógica crítica e consciente.

Encorajamos os futuros educadores a abraçar essa jornada com a mente aberta, ciente de que, apesar das dificuldades, a formação contínua e a busca pela melhoria são essenciais para o sucesso na profissão. O que vivi e aprendi durante o PRP não se limita a uma etapa, mas se torna parte fundamental da nossa trajetória enquanto professores, comprometidos com a transformação da educação e com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017–2018.

CAPES. **Portaria GAB** n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 mar. 2024.

DOMINGUEZ, J. A. **Teatro e educação: uma pesquisa**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

FERNANDES, J. H. L. et al. Formação inicial e continuada dos professores. In: Seminário Internacional De Educação No Mercosul, 17., 2015, Cruz Alta. **Anais [...]**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2015. s/p. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/formacao%20e%20inicial%20e%20continuada%20dos%20professores.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. da S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista**

Práticas de Linguagem, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 7–19, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347605462_residencia_pedagogica_um_instrumento_enriquecedor_no_processo_de_formacao_docente.

acesso em: 23 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIRANDA, L. J. et al. Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas.

Revista CEPPG, n. 20, p. 172–181, jan./2009. Disponível em:

http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, M. P. dos S. (org.). **O lúdico na formação do educador**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205–221, jan. 2018.

SOARES, R. G. et al. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1–16, jan./abr. 2020.

PERCURSOS DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO: O QUE NOS APONTAM AS PESQUISAS

Patrícia Pereira Nascimento (UFES)¹

Cleonara Maria Schwartz (UFES)²

Introdução

O Programa Educar pra Valer se apresenta como uma iniciativa de destaque no âmbito das políticas educacionais brasileiras, que segundo eles são voltadas à melhoria da alfabetização e da gestão escolar no ensino público, fato que colocaremos em discussão ao longo de nossa proposta investigativa. O programa foi Criado em 2018 pela Associação Bem Comum (ABC), em parceria com a Fundação Lemann.

Segundo a Fundação Lemann o EPV apoia as redes municipais em quatro pilares sendo eles: gestão, ação pedagógica, monitoramento e avaliação, e sustentabilidade das ações. O Educar pra Valer traz como seu objetivo replicar, em escala nacional, a experiência da reforma educacional de Sobral, no Ceará, reconhecida por sua suposta “eficácia” na alfabetização na idade certa e na gestão educacional orientada por resultados, um suposto sucesso educacional validado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O programa adota uma abordagem que preconiza a padronização de materiais, metodologias e avaliações, bem como o acompanhamento contínuo dos indicadores de aprendizagem das crianças. O educar pra Valer trabalha com a capacitação de gestores escolares e municipais voltada para o monitoramento das práticas educacionais. Freitas (2018) observa que, no processo de legitimação da reforma empresarial da educação, uma estratégia é a utilização de

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes). Contato: patricia.p.nascimento@edu.ufes.br.

² Professora associada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes). Contato: cleonara.schwartz@gmail.com

“exemplos de sucesso” pela grande mídia (Freitas, 2018, p. 134), destacando a cidade de Sobral, no Ceará, como referência. Segundo o autor, “Não há estudos aprofundados sobre o caso, mas há indícios que apontam que o alegado ‘sucesso’ de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização baseadas em testes” (Freitas, 2018, p. 135-136).

O Educar pra Valer representa uma iniciativa educacional que combina o conhecimento técnico da Fundação Lemann com a experiência prática da Associação Bem Comum com o discurso de um suposto avanço na alfabetização e na gestão educacional no Brasil. No entanto, sua abordagem gerencial e padronizada também levanta questões importantes sobre os limites e as possibilidades de replicação de modelos educacionais em contextos diversos. A expansão do programa para o Espírito Santo, em particular, oferece um campo fértil para a análise crítica de suas metodologias e bases conceituais, contribuindo para o debate mais amplo sobre as interferências das parcerias público-privadas no que diz respeito a consolidação de um sistema educacional público democrático.

A Fundação Lemann, se coloca no âmbito nacional como parceira central no desenvolvimento do Educar pra Valer, e é descrita como uma organização de filantropia familiar fundada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, com o discurso de promover um Brasil mais justo e avançado por meio de investimentos estratégicos na educação e no desenvolvimento de lideranças. Segundo dados encontrados no site da fundação, ela está presente em 25 estados e, desde a sua criação, se propõe a desenvolver ações até 2031, tendo como foco a alfabetização em um período delimitado, que chamam de “tempo adequado”, a recomposição das aprendizagens e a redução das desigualdades raciais. Também se coloca como promotora do desenvolvimento buscando a articulação de um grupo diverso de lideranças que em sua perspectiva representam o país, consideram assim poder realizar a garantia de um serviço “público” efetivo e pautado na gestão de pessoas. Em relação a implementação do programa Educar pra Valer, encontramos dados que nos mostram que ele iniciou com a participação de apenas cinco municípios no Ceará e, posteriormente, expandiu-se para outros estados brasileiros.

Atualmente, está presente em 25 estados e em um número crescente de municípios.

Aqui, faremos no eixo “A implementação do gerencialismo no Brasil” a exposição de alguns trabalhos que subsidiaram a partir da revisão de literatura, a proposta de pesquisa intitulada “O programa Educar pra Valer no Espírito Santo: Reflexões sobre a gestão escolar”. Um conjunto de pesquisas selecionadas que nos fornecem um panorama de atuação do programa Educar pra Valer no território brasileiro. Trazemos também a perspectiva que coaduna com nossa intencionalidade de trabalho que é a política de educação na perspectiva democrática e os pressupostos metodológicos que nos levarão a consolidação da pesquisa.

A Implementação do Gerencialismo no Brasil

O processo de implementação do gerencialismo no Brasil ocorreu em paralelo às reformas neoliberais que redefiniram o papel do Estado em várias áreas, incluindo a educação. Com o apoio de parcerias público-privadas e a participação ativa do terceiro setor, diversas práticas gerenciais foram incorporadas ao sistema educacional, visando aumentar eficiência e a responsabilização. Os estudos a seguir examinam como essas políticas se concretizaram no país, com foco em seus impactos sobre a autonomia escolar e a gestão educacional, além de introduzirem o Programa Educar pra Valer.

A implementação do gerencialismo na educação pública brasileira foi fortemente impulsionada pelas parcerias entre o setor público e o terceiro setor, especialmente por meio de organizações como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. Embora essas parcerias sejam justificadas pela busca de maior eficiência e resultados mensuráveis, elas também levantam debates sobre a mercantilização da educação e a redução da autonomia das escolas.

Queiroz (2018), em seu estudo sobre o Pacto pela Educação do Pará, analisou como as políticas gerenciais influenciadas por organizações do terceiro setor impactaram a administração escolar. A pesquisa revelou que, embora essas políticas tenham trazido melhorias em alguns indicadores, elas também limitaram a autogestão das escolas, centralizando o controle na figura do Estado e das

entidades privadas envolvidas. Essas dinâmicas são diretamente relevantes para o Programa Educar pra Valer, uma vez que o programa também se baseia em parcerias público-privadas e em práticas gerenciais similares. De maneira complementar, Martins (2010), ao estudar a implementação do Programa Escola que Vale em Barcarena, no Pará, destacou que a adoção de práticas gerenciais trouxe desafios específicos para regiões com infraestrutura educacional limitada. A autora mostrou que, a partir de 1990 e do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a educação deixou de ser exclusiva do Estado, estabelecendo-se uma relação de parcerias público-privadas. Segundo Martins (2010), essas parcerias, em vez de promover autonomia, acentuaram a padronização e a desigualdade entre as escolas, enfraquecendo processos educativos e desvalorizando o saber docente. Assim, a educação é pensada a partir de uma lógica da qualidade educacional em meio a acordos com instituições privadas objetivando eficiência e produtividade.

Esses estudos evidenciam que programas gerenciais, com foco em resultados e atuação do terceiro setor, constituem pilares da proposta neoliberal para a educação. Eles fornecem bases importantes para refletir sobre os impactos do Programa Educar pra Valer no Espírito Santo, permitindo analisar se práticas semelhantes estão sendo replicadas na gestão escolar local. O Programa Educar pra Valer, lançado no Ceará e agora em expansão para outros estados, incluindo o Espírito Santo, segue os princípios do gerencialismo e da gestão por resultados. Andrade (2023), com o estudo intitulado Alfabetização no Programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental? apontou que, embora o programa tenha promovido avanços em indicadores de alfabetização, ele também trouxe forte padronização das práticas pedagógicas, limitando a autonomia dos professores. O estudo destacou que os materiais utilizados tornam os alunos mais dependentes do recurso didático, consolidando uma proposta alfabetizadora voltada exclusivamente para resultados. Tal análise nos aponta para a necessidade de estabelecermos diálogos acerca da interferência do terceiro setor na consolidação das práticas educativas referentes a alfabetização, se existem contribuições ou se

o que está ocorrendo é uma perpetuação de propostas reducionistas para o ensino da leitura e da escrita.

Contribui para essa mesma perspectiva de análise o trabalho de Oliveira (2021), intitulado O programa formar/curso gestão para aprendizagem da fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação. Nele, há a análise do impacto das parcerias público-privadas na democratização da educação em programas como o Formar Curso Gestão Para Aprendizagem, em Alagoas. Na pesquisa, a autora também analisa a interferência da Fundação Lemann para o fortalecimento da política neoliberal. Conclui que está acontecendo uma influência do terceiro setor nas políticas públicas, afastando essas políticas da gestão democrática e reafirmando os valores neoliberais de uma educação de qualidade pautada na competitividade e resultados.

Nesse sentido, entender as bases ideológicas desses programas, implementados pelo setor privado, amplia nosso horizonte analítico referente as propostas de alfabetização colocadas pelos mesmos e veiculadas em seus materiais didáticos que consolidam suas intencionalidades educativas. Compreendendo a importância da análise dos materiais didáticos veiculados por esses programas, Gaudio (2024), com a pesquisa intitulada O trabalho com a escrita (e não) com a produção de textos no Programa Educar pra Valer no município de Vila Velha ES, realiza o estudo das concepções teóricas e metodológicas presentes nas atividades de escrita contidas nos cadernos de 1º ao 3º ano do Programa Educar Pra Valer, veiculados especificamente na Prefeitura Municipal de Vila Velha. O estudo oferece importantes apontamentos sobre a implantação do programa no município além de analisar o material que serve como base da alfabetização local. Conclui-se que esse material é insuficiente no que se refere ao trabalho com textos e, quando utilizados, tende a perpetuar uma concepção de ensino da língua centrada, exclusivamente, em aspectos fonéticos e fonológicos, desvinculados da produção de sentidos e realidade social.

De maneira semelhante está o trabalho de Gonçalves (2023): Práticas e eventos de letramento uma análise do material de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica

da linguagem. Nele há o apontamento de que o material didático do 2º ano, de Língua Portuguesa, não contempla a dialogicidade, uma vez que as atividades estão centradas na codificação e decodificação, tratando professores e crianças como sujeitos passivos no processo de aprendizagem. Para a autora, trata-se de uma proposta de ensino que perpetua concepções simplistas do ensino da língua, veiculadas por métodos sintéticos, desconsiderando as diferentes realidades vividas, as múltiplas linguagens e os diversos sentidos presentes na experiência escolar.

Consideramos que Gaudio (2024) e Gonçalves (2023), ao analisarem o material didático do Programa Educar pra Valer, oferecem importantes contribuições sobre as características de funcionamento do programa e sua intencionalidade pedagógica. No entanto, entendemos que é possível ampliar a discussão sobre a consolidação do programa no estado do Espírito Santo, indo além da análise do material didático que orienta sua prática. Assim nosso objetivo é analisar o Programa Educar pra Valer, implementado no Espírito Santo a partir de 2021, identificando suas bases conceituais, metodológicas e de gestão.

A partir do levantamento de pesquisas pertinentes à nossa temática, identificamos trabalhos que analisam outras dimensões do Programa Educar pra Valer, como a formação dos sujeitos que atuam no sistema de ensino em que estão inseridos. Esses estudos ampliam a compreensão sobre sua implementação e efeitos no contexto escolar.

Tendo como campo de investigação o município de Vila Velha (ES), Andolphi (2023) analisou o Programa Educar pra Valer, com foco na formação de pedagogos, e examinou a consolidação dos espaços formativos do programa, denominado no município “Alfabetiza Vila Velha”. O estudo evidenciou o aumento do trabalho burocrático, marcado pelo excesso de avaliações, planilhas, currículos e atividades padronizadas que acabam por sufocar a prática pedagógica. A autora observa ainda que a formação é conduzida “como instrumento de privatização da educação” (Andolphi, 2023, p. 81). De forma semelhante à pesquisa de Andolphi (2023), Ribeiro (2024) aborda o aspecto formativo do Educar pra Valer, mas com foco na formação de professores. A autora identifica uma “privatização de novo tipo” desse

processo, realizada pelo programa no município de João Pessoa/PB, em que normatizações e legislações conferem legitimidade à atuação de instituições privadas no espaço público. Ribeiro (2024) destaca também que o programa se baseia em uma lógica gerencial liberal, orientada por princípios da eficácia, eficiência e competição, visando preparar os professores para o alcance de metas estabelecidas. As pesquisas de Andolphi (2023) e Ribeiro (2024) contribuem para a compreensão da intencionalidade formativa do programa, permitindo a análise da proposta de atuação e os caminhos percorridos à medida que se consolidam em diferentes contextos educacionais.

Em nossa análise, buscamos apresentar no Programa Educar pra Valer, seus atores e atuação no cenário educacional brasileiro e no Espírito Santo, investigar suas bases conceituais e metodológicas e descrever as estratégias de gestão por resultados utilizadas pelo programa e como ele aborda a gestão escolar e as práticas pedagógicas em seus documentos. Assim consideramos que Carvalho (2024), por meio do estudo *Parceria entre o público e o privado na educação: o Programa Educar pra Valer e sua interferência na organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA*, traz indicativos importantes para nossa perspectiva analítica pois buscou compreender como o programa interfere na organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da parceria público-privada. O autor ressaltou a complexidade das influências políticas e econômicas na gestão educacional e apontou que o programa introduz interferências e padronizações que desconsideram a realidade escolar vivida pelos sujeitos participantes.

Dessa forma, Carvalho (2024) observou mudanças nas políticas educacionais, na gestão de recursos e no trabalho pedagógico: escolas que anteriormente focavam na formação integral dos alunos passam a priorizar o alcance de resultados. A análise evidenciou que a lógica do ensino se fundamenta na busca por desempenho, consolidando-se como uma ação central da proposta educacional do programa dentro da perspectiva gerencialista.

Ainda no âmbito da implementação do programa em outro estado brasileiro, Barbosa (2022) fez uma análise da implementação do Educar pra Valer em Olinda/PE, onde o programa foi denominado Programa Olinda, Patrimônio que Educa. Segundo a autora, o nome foi

escolhido a partir de consulta aos gestores e professores da rede de ensino, no período de 2019 a 2022. Diferentemente de Carvalho (2024), Barbosa apresentou uma avaliação positiva do programa em Olinda/PE, embora identifique algumas dificuldades, como ausência de coordenador pedagógico e não obtenção de recursos federais por uma parcela expressiva das escolas. O estudo trouxe uma análise descritiva da estrutura e funcionamento do programa no estado, mas não abordou as questões políticas, ideológicas e sociais envolvidas em sua implementação. Apesar dessa limitação, consideramos importante destacar a pesquisa por fornecer elementos que norteiam novas indagações. Portanto, as investigações apresentadas até aqui permitem discutir sobre se os impactos observados no Ceará e em outros estados estão sendo reproduzidos no Espírito Santo. Assim, é possível avaliar se a expansão do Educar pra Valer para este estado segue a mesma lógica de padronização ou se há espaço para práticas pedagógicas mais contextuais e ajustadas à realidade local.

Política da Educação na Perspectiva de uma Gestão Democrática

Ao refletirmos sobre uma educação que promova o acesso ao conhecimento por meio de uma prática dialógica, consideramos a perspectiva de Freire (2024), que enfatiza que, tanto para educadores quanto para educandos dialógicos e problematizadores, o conteúdo programático não pode ser visto como um simples conjunto de informações a ser depositado nos educandos a partir da perspectiva do educador. Essa construção do conhecimento não ocorre apenas por meio de sistemas ou políticas educacionais, mas sim na interação entre sujeitos, em um movimento de “um sujeito com o outro, e não para o outro”, considerando que “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (Freire, 2024, p. 115). Nessa perspectiva, Freire problematiza o caráter verticalizado de propostas educativas que reduzem o processo de ensino a um ato de transmissão de conteúdos. A crítica freiriana nos leva a pensar sobre os riscos de políticas educacionais que, ao serem formuladas de modo unilateral, podem assumir um viés de imposição cultural, em que valores, concepções e práticas são impostos às comunidades escolares sem o

devido diálogo com seus sujeitos. Nesse sentido, ele alerta que [...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando o povo, se constitui uma espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’, sempre (Freire, 2024, p. 119).

Ao trazer essa reflexão, Freire contribui para repensarmos o papel da gestão democrática como condição para que as políticas educacionais se concretizem em práticas efetivas de participação, diálogo e construção coletiva. Dessa forma, a discussão não se limita apenas ao campo pedagógico, mas se estende à dimensão política e social, na medida em que a gestão escolar se constitui como espaço privilegiado de mediação entre políticas públicas e práticas educativas cotidianas.

Essa análise nos conduz a questionar se os modelos de gestão atualmente implementados nas redes de ensino, especialmente aqueles voltados à alfabetização, promovem uma educação emancipadora ou se reforçam práticas de controle, padronização e disciplinamento. Em nossa revisão de literatura, identificamos recorrentes apontamentos sobre a ascensão de práticas gestoras relacionadas ao gerencialismo, perspectiva que orientará nossa análise. Para tanto, recorreremos aos aportes teóricos de autores como Freitas (2018) e Laval (2019), que discutem a penetração da lógica empresarial no espaço público educacional. Tais práticas, pautadas por uma racionalidade utilitarista, priorizam a busca por resultados mensuráveis, em detrimento da formação integral e da inserção crítica dos educandos na sociedade.

Nesse sentido, Laval (2019, p. 18) ressalta que:

“A escola que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber [...] hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada.”

Esse tensionamento entre uma concepção de gestão democrática e a crescente hegemonia do gerencialismo revela um campo de disputa que impacta diretamente as práticas escolares. A gestão democrática pressupõe diálogo, participação e construção

coletiva, enquanto o gerencialismo tende a reduzir a escola a indicadores, metas e resultados, muitas vezes alheios às reais necessidades dos sujeitos da educação. Diante dessas considerações, torna-se fundamental investigar em que medida tais concepções – democracia, gerencialismo e padronização – influenciam diretamente o processo de alfabetização.

Pressupostos Metodológicos para a Análise do Programa Educar Pra Valer

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que pretende compreender o contexto histórico, social e político em que tem se consolidado o Programa Educar pra Valer. Metodologicamente, por meio da pesquisa documental, tomaremos como fontes da pesquisa legislações que instituem normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, normativas, diretrizes, o Plano diretor da reforma do Aparelho do Estado, notícias e materiais relativos à implementação do programa no estado do Espírito Santo. Por meio dessa abordagem, poderemos compreender o contexto histórico, social e político em que o Programa Educar pra Valer se consolidou no estado do Espírito Santo, utilizando como fontes documentos diversificados.

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental se apoia em fontes de primeira mão (não analisadas anteriormente) e de segunda mão (já submetidas a algum tratamento analítico), oferecendo uma riqueza de dados essencial para análise das bases ideológicas e do gerencialismo presentes no programa. Como método de pesquisa, utilizaremos a Análise Dialógica do Discurso que está fundamentada nos desenvolvimentos teórico metodológicos do Círculo de Bakhtin. Não é uma proposta de análise linear e sim um “[...] corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador”. (Brait *apud* destri e Marchezam, 2021, p.4). Nessa perspectiva as autoras ainda destacam que [...] O pesquisador é um outro não neutro que entra em diálogo com discursos observados e com os discursos anteriormente produzidos sobre o objeto. (Destri e Marchezam, 2021, p. 4) consideramos que a perspectiva bakhtiniana de linguagem, aliada à

análise crítico-responsiva dos materiais, fornecerá aporte teórico fundamental para a condução analítica dos documentos que compõem o corpus da pesquisa. Para Bakhtin (2011, p. 271): [...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Dessa forma, analisaremos os discursos presentes nos documentos sob a perspectiva dialógica, considerando que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272). Assim partiremos de uma compreensão de sujeito que de acordo com este teórico “[...] não pode ser percebido como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. (Bakhtin, 2011, p. 400).

Logo, pretendemos refletir acerca da objetificação dos sujeitos inseridos em propostas alfabetizadoras advindas de políticas objetificantes que desconsideram a importância das relações sociais para a linguagem, que para este teórico se constitui com o outro é permeada da palavra do outro e portanto, dialógica e viva, recorrendo a propostas de cunho estruturalista para o ensino da leitura e da escrita, descontextualizadas e desvinculadas de seu conteúdo ideológico. Assim nossa proposta analítica concebe esse sujeito como um ser expressivo e falante considerando que “Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado,” (Bakhtin, 2011, p. 395).

No processo de análise desses enunciados, que para Bakhtin são unidades de comunicação discursiva e que nesta pesquisa estão presentes nos documentos, concordamos com Silva (2013) considerando que não poderemos deixar levar em conta “fatores como a posição social, histórica e ideológica dos interlocutores, as condições que se deu a interação entre eles, os demais discursos que entram em relação dialógica com o enunciado etc.” (Silva, 2013, p. 55), ou seja, as condições extraverbais que segundo a autora são inerentes ao enunciado concreto.

Schwartz, Kauark e Becalli (2021) relatam que na análise dialógica dos enunciados os sujeitos mantêm uma relação mediada pela linguagem e assim nas diversas atividades humanas produzem esses enunciados. Tais enunciados na presente pesquisa são os textos contidos nos documentos que nos deteremos a analisar. Segundo as autoras, o pesquisador, ao estar frente a esses enunciados não é um mero contemplador, visto que seu objeto não é mudo mas estabelece com este objeto uma relação dialógica em que na relação pesquisador e sujeitos de pesquisa possa ocorrer um “[...] encontro dialógico de duas consciências (no mínimo), de dois sujeitos (Schwartz, Kuark e Becalli, 2021, p. 89), sendo um interlocutor que atua de forma responsiva. Assim, supera uma perspectiva monológica em relação ao objeto, em que o pesquisador fala dos enunciados, fala a respeito deles, mas não com eles. Dessa forma, podemos considerar que os apontamentos realizados pelas autoras, que na perspectiva em que propomos atuar em relação a análise dos dados:

“Trabalhar com a investigação qualitativa, assumindo os delineamentos da pesquisa documental, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, consiste em compreender que o corpus discursivo é tomado integralmente por palavras, porém não são palavras do pesquisador e sim de outros sujeitos [...]” (Schwartz, Kuark e Becalli, 2021, p.89).

Como fontes documentais, entendemos que são “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou viver... O documento é uma coisa que fica, que dura [...]”. (Le Goff, 1924, p.472). Nessa perspectiva que pretendemos analisar legislações, como a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública; além de normativas, diretrizes e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. A esses documentos somam-se notícias relativas à implementação do Programa Educar pra Valer no estado do Espírito Santo, bem como materiais do próprio programa. Na tabela abaixo, apresentamos a compilação preliminar das fontes

documentais selecionadas até o momento, que constituirão o corpus do estudo.

Considerações Finais

Ao longo da análise dos trabalhos, observou-se que o estudo de documentos, sejam eles de fontes primárias ou secundárias, possibilitou a consolidação das pesquisas e indicou a necessidade de uma análise mais aprofundada sob a perspectiva da pesquisa documental. Ao longo do levantamento bibliográfico, identificaram-se diversas pesquisas relevantes para o tema; contudo, ainda não se observa uma análise específica que discuta a implementação do Programa Educar pra Valer, de forma mais ampla, no estado do Espírito Santo. Ressalta-se que o programa tem se disseminado rapidamente no território estadual, estando atualmente presente em cinco municípios: Vitória, Vila Velha, Linhares, Nova Venécia e Cachoeiro de Itapemirim.

Assim encontramos subsídios para o aprofundamento em relação a atuação do Educar pra Valer colocando como foco sua atuação no Estado do Espírito Santo e assim espera-se, por meio da pesquisa documental em certa medida, dimensionar os impactos do gerencialismo na gestão escolar e nas práticas pedagógicas, examinando de que modo essas políticas influenciam o cotidiano escolar, a autonomia dos gestores e a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Referências

ANDOLPHI, Ludimila Barreto. **Uma análise do programa “Educar pra Valer” na formação de pedagogos/as do município de Vila Velha** – ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2023.

ANDRADE, Vivian Alves Souza. **Alfabetização no Programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Hannah Guimarães. **“Olinda, patrimônio que educa”**: avaliação da implementação do Programa Educar pra Valer em Olinda/PE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2022.

CARVALHO, Siméia da Silva. **Parceria entre o público e o privado na educação: o Programa Educar pra Valer e sua interferência na organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2024.

DESTRI, Alana; MARCHEZAM; Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da Abralin**. v.20, n2,p.1-25,2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas de educação e terceiro setor: o Pacto pela Educação do Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, São Paulo ed. UNICAMP, 1990.

MARTINS, Mônica Alcântara. **O público não-estatal na gestão da educação básica de Barcarena (PA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. **O programa Formar/Curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RIBEIRO, Gilvânia Oliveira de Carvalho. **A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”** Campina Grande-Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2024.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e; Bakhtin. in: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org). **Estudos do discurso: Perspectivas teóricas**. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 45 -69

SCHWARTZ, Cleonara; KUARK, Fabiana da Silva; BECALLI, Fernanda Zanetti. **Fontes históricas de pesquisa qualitativa: um olhar dirigido aos cadernos**

escolar, 2021. ed. Ludomedia, 2021.
Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/262>.

Acesso em: 27.fev.2026.

GAUDIO, Michelli Cardozo Rocha Rossetti. **O trabalho com a escrita (e não) com a produção de textos no Programa Educar pra Valer no município de Vila Velha ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2024.

GONÇALVES, Patrícia Figueiredo. **Práticas e eventos de letramento: uma análise do material de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica da linguagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2023.

Biodata dos(as) Autores(as)

Saide Feitosa da Silva



Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Inglês. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e ensino de línguas. Atua na formação de Professores em Língua Inglesa. Faz parte do Grupo de Estudos em análise de discurso e ensino de línguas (GEADEL).

Luciano Mendes Saraiva



Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Letras: linguagens e identidades pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas e Editor Chefe da Revista GEADEL. Professor Adjunto IV do Centro de Educação, Letras e Artes - CELA, da Universidade Federal do Acre- UFAC. Atua como orientador no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Rodrigo de Souza Pain



doutor pelo Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ) e Professor Associado de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DCHF/CAP/UERJ).

Marie Rocha Gomes



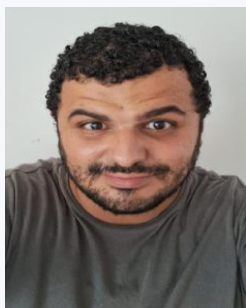
Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal do Acre (UFAC). É professora da rede pública do Estado do Acre, atuando na Escola Juarez Ibernon, em Cruzeiro do Sul (AC). Durante a graduação, foi presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e membra do colegiado do curso de Letras Espanhol. Participou do Programa de Residência Pedagógica e realizou intercâmbio linguístico em Puerto Maldonado (Peru). Também atuou na organização e monitoria de eventos acadêmicos na área de Letras e Educação.

Maria Alberlani Moraes de Brito



Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta. Professora do Centro de Educação e Letras – CEL, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Membro integrante do GEPEd (Grupo de Estudo em Educação). Desenvolve pesquisas no campo de Formação docente.

Alberto Lopo Montalvão Neto



Professor adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder da Linha 5: “Linguagem, Ciência e Ensino” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR).

Éber José dos Santos



Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP. Atua como Professor do Ensino Superior Tecnológico da Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro – Fatec Cruzeiro. Desenvolve pesquisas nas áreas de Retórica, Discurso e Formação Docente. Participa como Revisor de Periódicos.

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Université Paris V (Sorbonne)

Alex Caldas Simões



Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor e pesquisador do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Venda Nova do Imigrante.

Kaio Rangel da Silva Dias



Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Especialista em Libras e em Docência no Ensino Superior; Professor da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu).

Raquel Delagado Ramos



Professora de Educação Especial no Instituto Ahimsa-Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras; e como Professora de Orientação e Mobilidade na Fundação Dorina Nowill. Foi pesquisadora no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP.

Shirley Rodrigues Maia



Pedagoga. Doutora em Educação. Pós Doc em Psicologia da Educação e Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Professora da USCS Instituto Ahimsa, Coordenadora Sênior da Perkins no Brasil.

Damares Moreira de Carvalho



Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui graduação em Psicologia pela UERJ. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Terapia Cognitivo-Comportamental. Tem interesse nas temáticas de Psicologia do Desenvolvimento Humano, Adolescência e Redes Sociais.

Vanessa Barbosa Romera Leme



Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e mestre pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora Associada no Instituto de Psicologia e docente permanente Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicologia do Ensino e Aprendizagem e Tratamento e Prevenção Psicológica.

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves



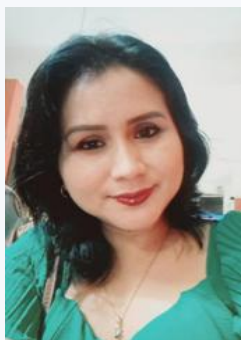
Psicóloga formada pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais (PUC-Minas), Membro suplente da Diretoria da Associação de Terapias Cognitivas do Estado do Rio de Janeiro (ATC-Rio - Gestão 2025-2027) e mestre em Psicologia Social (PPGPS - UERJ). Atualmente, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social também pela UERJ, com bolsa FAPERJ.

Bruna Safira Araújo Costa



Pedagoga pela UEPa, Mestra em educação pela UFPa, especialista em Psicologia Educacional UEPa, em Relações Étnico-Raciais UFPa, especialista em Gestão Educacional UFPa e em Educação Especial e Inclusiva pela UFRA. Atualmente é Professora e Coordenadora Concursada pela Semed e Semec.

Chirley Ruth Caro Valencia



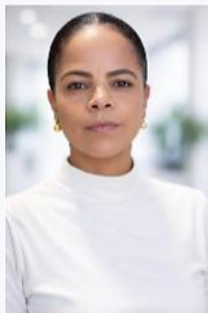
Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (2022). Colaboradora do projeto de extensão intitulado “I Mostra de Cine Latino do curso de Letras Espanhol UFAC Celebração ao mês da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha” (2022), colaboradora do projeto de extensão intitulado “A canção latino-americana como instrumento estratégico para a produção de material didático no Pibid-UFAC espanhol” (2023). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE-AC).

Janeth Soares de Lima



Janeth Soares de Lima: Graduada em Letras Português pela Uninorte Acre (2015), graduada em Pedagogia pela Faculdade Sinal (2019), graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2024). Colaboradora do projeto de extensão intitulado “I Mostra de Cine Latino do curso de Letras Espanhol UFAC Celebração ao mês da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha” (2022). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE-AC).

Najara Conceição de Oliveira
Vieira



Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Atualmente, pós-graduanda em Gênero e Sexualidade (UFBA) e em Práticas de Educação Inclusiva (IF Baiano). Membro integrante do Grupo Laboratório de sentido - UEFS. Coordenadora da Rede Municipal de Feira de Santana - Ba. Desenvolve estudos nas áreas de formação de professores, Projeto de vida, Gênero e Sexualidade na Educação e Inclusão.

Darlean de Sá Ramos



Mestre em Educação: Currículo, formação e práticas pedagógicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Membro integrante do Grupo em Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias - GEPLET. Professor da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe - FARJ e da Rede Municipal de Educação de Feira de Feira de Santana/BA. Desenvolve pesquisas sobre Formação Continuada de Professores/as, Práticas Pedagógicas, dialogando com a Educação do/no Campo.

Aneli Divina Funghetto



Doutora em Linguística pela UNIOESTE/Cascavel - Paraná. Professora aposentada do Curso de Letras UNIOESTE. Psicóloga pela UNIPAN/Cascavel. Neuropsicanalista - IBPC/Campinas. Membro associada da ABEN (Associação Brasileira de Estudos Neuropsicanálise) - Curitiba/Paraná.

Lorrane Alves de Sousa



Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Áreas de interesse: Linguística Aplicada, letramentos, multiletramentos, leitura e produção de textos e tecnologias digitais aplicadas ao ensino.

Maria Goreth de Sousa Varão



Doutora em Estudos Linguísticos, Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso (UFMG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Temas de pesquisa: tecnologias educacionais aplicadas ao ensino de língua portuguesa, linguística do texto e ensino, multiletramentos, multimodalidade, leitura e produção de textos.

Bruno Eduardo Oliveira de Araújo



Mestre em Ciências na área de Geologia e Geoquímica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Geólogo pela UFPA, licenciado em Geografia (UNICV) e Licenciatura Integrada em Linguagens, Ciências e Matemática pela UFPA. Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Atua na Educação Profissional e Tecnológica na área de mineração e como professor da Educação Básica na rede estadual do Pará (SEDUC)

Marcelo Marques de Araújo



Doutor em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Mestre em Psicologia: teoria e pesquisa do comportamento pela Universidade Federal do Pará. Professor da Universidade Federal do Pará. Atua desenvolvendo pesquisas sobre educação inclusiva.

André Assunção dos Santos



Mestre em Saúde Animal na Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Linha de pesquisa: Processo Saúde-Doença nos Animais. Área: Medicina da conservação e Saúde Única. Médico Veterinário pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Licenciatura em Formação pedagógica em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professor mediador atuante nas Centrais de Mídia da Educação Paraense (CEMEP).

Renato Sousa da Silva



Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Especialista em Educação do Campo (IFPA, 2011). Atua como Técnico em Assuntos educacionais na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Desenvolve atividades no Projeto de Pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos”, auxiliando nos debates e discussões de artigos científicos

Vera Lúcia de Sousa Gomes



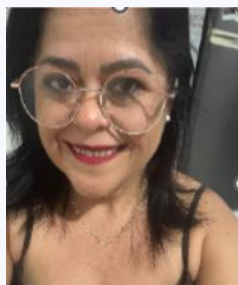
Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (Proling-UFPB), Especialista em AEE – Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Três Marias, João Pessoa/PB), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (Faculdades Integradas de Patos/PB), Pedagoga pela UFPB. Atua como professora de AEE (Prefeitura Municipal de Cabedelo) e Orientadora Educacional (Prefeitura Municipal de João Pessoa). Áreas de interesse e pesquisa: Linguagem, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos.

Ludmylla Dornelas de Oliveira



Especialista em Supervisão e Orientação Escolar (2018) e em Psicopedagogia Institucional pela CINTEP FACULDADES/JP, (2022), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2010). É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Cabedelo, atualmente exercendo a função de gestora escolar. Seu trabalho é pautado no compromisso com a qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos estudantes. Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva e Gestão Escolar.

Jerlane Carla Chacon Santos



Especialista em Supervisão Escolar pela UNIESP e em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Faculdade dos Vales, Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É Supervisora Educacional na rede municipal de ensino de Sapé/PB e como Professora da Educação Básica I na rede municipal de Cabedelo/PB. Sua trajetória profissional está voltada para o fortalecimento das práticas pedagógicas, da gestão educacional e das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

Maria Leuziedna Dantas Alves



Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba\PROLING, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Sousa. Sua linha de pesquisa e publicações estão direcionadas para as áreas de práticas de leitura e escrita, discursos, gênero discursivo, letramentos, multiculturalismo, Língua Portuguesa e ensino.

Jane Sinara Clementino de Andrade



Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes, (UCAM). Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande, (UFCG). Atualmente é professora de Língua Portuguesa no Colégio Menino Jesus e professora de Língua Portuguesa da SEE do Estado da Paraíba. Tem experiência na área de Letras

Claudio Luiz da Silva Oliveira



Professor da Universidade Federal do Acre vinculado ao Centro de Educação e Letras – Campus Floresta. Graduado em Letras – Português/Espanhol. Mestre em Letras e Doutor em Estudos da Tradução. Especialista em Metodologia do ensino de inglês e espanhol e Tecnologias de informação e comunicação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Membro do grupo de pesquisa GTTRAD.

Amony da Flora Bonifácio
Saulosse



Doutor em Letras e Linguística pela PPGLL-FL-UFG. Mestre em educação/ensino de português pela universidade pedagógica de Moçambique. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Leitura e Escrita em Línguas Estrangeiras. Professor da Universidade Rovuma – Moçambique. Áreas de interesse: linguística cognitiva e linguística aplicada. Desenvolve pesquisas sobre letramentos de leitura e compreensão leitora.

Sandra Pottmeier



Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina sob supervisão da professora Dra. Geisa Bock. Atua como professora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau (CRE Blumenau/SED-SC). E-mail: pottmeyer@gmail.com

Lais Donida



Mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, Linguagem e Educação, com ênfase nos temas: Alfabetização; Análise Dialógica do Discurso; Educação; Letramento; Linguística; Inclusão, Acessibilidade e Permanência de Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos ou Deficiência; Dificuldades e Alterações de Linguagem Escrita em Crianças e Adultos.

Cícero Gabriel dos Santos



Doutor em Linguística (UFPB). Tem como referência a Linguística Aplicada e os Novos Estudos do Letramento. Tem interesse pelos seguintes temas: Conteúdos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa; Práticas de alfabetização e letramento(s); Leitura literária e formação de leitores nos anos iniciais.

Cláudio Pereira Maciel Junior



Cláudio Pereira Maciel Junior, graduado em Letras/Português, pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió. Pós-graduado em Pedagogia Social pela Faculdade IPEMIG /MG. participou do Programa Residência Pedagógica CAPES (18 MESES). É servidor público (vigia escolar) da SEDUC/AL.

Húbson Kleber Palmeira
Canuto

Possui graduação em Filosofia – Ateneo Pontifício Regina Apostolorum – Roma e graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professor do Instituto Federal de Alagoas. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela FACINTER. Mestre em História da Filosofia moderna e contemporânea: Área: Conhecimento e Linguagem pela Universidade Federal de Sergipe.

Willianice Soares Maia



Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora Honoris Causa em Educação. Mestre em educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento e Libras. Professora das línguas: Portuguesa, Espanhola e Libras no Instituto Federal de Alagoas.

Patrícia Pereira Nascimento



Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Professora da Educação Infantil (Serra -ES) e Pedagoga (Rede Estadual – ES). Atua na Gestão Escolar (Serra-ES). Desenvolve pesquisa na área da educação com ênfase em gestão educacional e Alfabetização.

Cleonara Maria Schwartz



Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha no magistério superior da Universidade Federal do Espírito Santo (de 1996 a presente data), em cursos de graduação, mestrado e doutorado em Educação. Vem produzindo estudos sobre alfabetização, leitura, escrita, ensino da língua portuguesa, gestão educacional, ensino-aprendizagem, história da educação no Espírito Santo.



O Volume 2 do Caderno Dialógico reafirma e aprofunda o compromisso deste projeto editorial com a produção e a socialização de conhecimentos críticos no campo da educação, consolidando-se como um espaço de interlocução entre diferentes áreas, instituições e sujeitos envolvidos com o ensino, a pesquisa e a extensão. Organizado pelos professores Dr. Luciano Mendes Saraiva e Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana, este volume dá continuidade a uma proposta que se ancora no diálogo como princípio epistemológico, metodológico e político, valorizando a diversidade de perspectivas e a pluralidade de experiências formativas.



ISBN 978-65-265-2781-8



9 786526 527818 >