Wilder Kleber F. Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Orgs.)

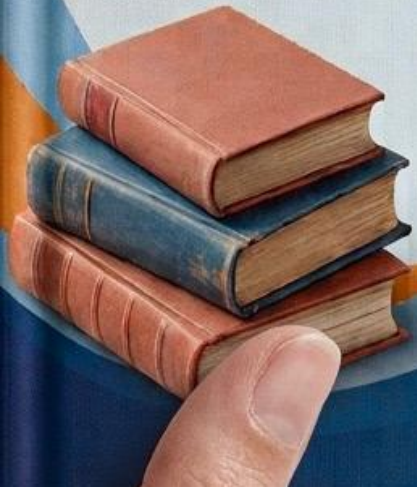




CADERNO DIALÓGICO:

Da tradição à Inteligência Artificial

Vol. 1





Pedro & João editores

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO:
Da Tradição à Inteligência Artificial

Vol. 1

Pedro & João
editores

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.

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

CADERNO DIALÓGICO: Da Tradição à Inteligência Artificial. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 333p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3159-4 [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!

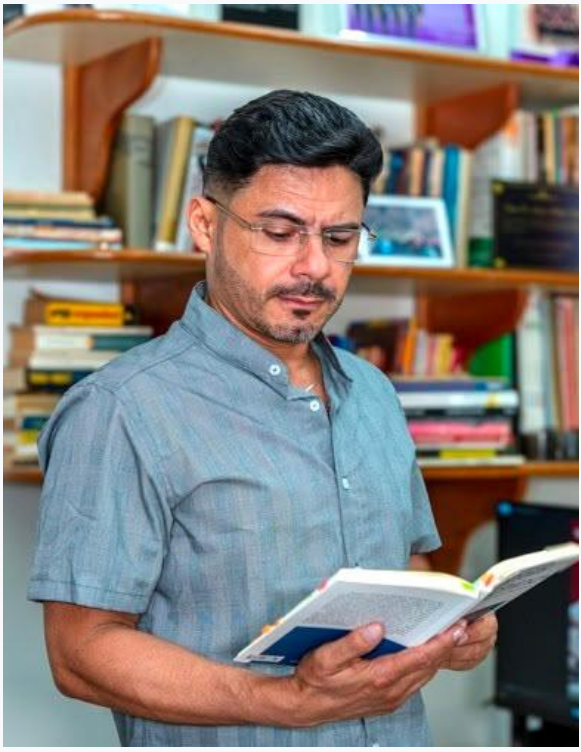
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Professor Substituto no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 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

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

Conselho Científico

Dr. Cláudio Primo Delanoy (PUC-RS) - Brasil

Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ) – Brasil

Dra. Maria Isabel Dias de C. N. Cabrita Condessa (Açores) - Portugal

Dr. Robson Figueiredo Brito (PUC Minas) - Brasil

Dr. Andrio Alves Gatinho (UFPA) – Brasil

Dr. Valci Vieira dos Santos (UNEB) – Brasil

Dr. Amony da Flora Bonifácio Saulosse (Rovuma) – Moçambique

Dr. Juan Betancourt (Universidad Baja California) – México

Dra. Willianice Soares Maia (IFAL) – Brasil

Dra. Patricia Lorena Quiterio (UERJ) – Brasil

Dra. Maria Isabel Borges (UEL) – Brasil

Me. Domingos Neto João Joaquim (Universidad Católica) – Moçambique

Dr. Valtenir Soares de Abreu (UFRR) – Brasil

Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira (USF) – Brasil

Dr. Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC) – Brasil

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) – Brasil

Dr. Wilder K. Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP) - Brasil

APRESENTAÇÃO
Percursos da Linguagem no Grande Tempo

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

Há obras que registram conhecimentos consolidados, outras que acompanham trajetórias intelectuais e há aquelas que, sobretudo, se constituem como espaços de encontro. **Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 1** nasce precisamente desse movimento: o encontro entre diferentes campos do saber, perspectivas teóricas, experiências educativas, práticas culturais e tecnologias que atravessam, transformam e desafiam a sociedade contemporânea. Em sua nova edição, o Caderno Dialógico reafirma sua vocação interdisciplinar ao reunir estudos que percorrem caminhos que vão da tradição cultural às mais recentes configurações produzidas pela inteligência artificial e pelos ambientes digitais.

O título desta edição *Da Tradição à Inteligência Artificial* traduz uma travessia epistemológica que não pressupõe ruptura, mas continuidade, deslocamento, tensão e ressignificação. Entre manifestações culturais tradicionais, práticas escolares, literatura, linguagem, memória, identidades e novas formas de mediação tecnológica, os capítulos reunidos neste volume interrogam os modos pelos quais sujeitos, saberes e práticas são produzidos, transmitidos e transformados. A tradição, nesse sentido, não aparece como algo estático ou encerrado no passado; ela é compreendida como força cultural que permanece em circulação, enquanto a inteligência artificial emerge como fenômeno contemporâneo capaz de reconfigurar relações com o conhecimento, a autoria, o ensino, a pesquisa e a própria produção de sentidos.

A linguagem ocupa lugar de destaque nessa travessia. Os estudos sobre memes, leitura, multiletramentos, semiótica, literatura, gêneros discursivos e ensino de línguas evidenciam que as práticas de linguagem se modificam à medida que novos suportes, tecnologias e

formas de interação entram em cena. A leitura literária em ambientes digitais, as fanfics, as tiras, o ensino de língua portuguesa, espanhola e inglesa, bem como as experiências pedagógicas com diferentes recursos digitais, demonstram que ensinar e aprender linguagem exige compreender os novos modos de produção, circulação e recepção dos discursos.

Ao mesmo tempo, o volume reconhece a permanência e a relevância das manifestações culturais como espaços de construção identitária e de produção de pertencimento. O Festival de Parintins, as experiências culturais, as narrativas literárias e as diferentes formas de expressão presentes nos capítulos revelam que a educação não pode ser dissociada dos contextos históricos, sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. A cultura popular, nesse cenário, constitui não apenas objeto de estudo, mas também possibilidade pedagógica de valorização dos saberes, das memórias e das experiências coletivas.

A escola aparece, portanto, como território privilegiado de mediação entre tradição, contemporaneidade e inovação. Os capítulos dedicados às metodologias ativas, ao ensino de Biologia, à formação de orientadores educacionais, ao letramento digital e às experiências com redes sociais e plataformas digitais evidenciam os desafios enfrentados pelos processos educativos diante das transformações tecnológicas. Não se trata simplesmente de incorporar novas ferramentas às práticas pedagógicas, mas de refletir criticamente sobre seus usos, possibilidades, limites e implicações para a formação humana.

É nesse horizonte que a inteligência artificial ocupa lugar central nesta edição. Os estudos sobre mediação algorítmica, linguística de corpus, tradução, reescrita literária e autoria colocam em debate uma das questões mais urgentes da contemporaneidade: o que significa produzir conhecimento, linguagem e autoria em uma sociedade cada vez mais mediada por sistemas inteligentes? A presença da inteligência artificial nos processos educativos e acadêmicos exige mais do que entusiasmo tecnológico; demanda responsabilidade, criticidade, ética e compreensão das relações de poder que atravessam os algoritmos, os dados e as plataformas.

Essa discussão se articula, ainda, a problemáticas sociais que não podem ser secundarizadas diante das inovações tecnológicas. O racismo estrutural, a violência de gênero, o silenciamento, a marginalização de línguas, a desinformação e as desigualdades que atravessam a sociedade contemporânea demonstram que toda transformação tecnológica ocorre em contextos históricos concretos e, portanto, não é neutra. Pensar a inteligência artificial, os ambientes digitais e as novas práticas de comunicação implica também perguntar quem produz, quem acessa, quem é representado, quem permanece invisibilizado e quais vozes são legitimadas nos espaços de circulação do conhecimento.

O volume amplia ainda seu campo de interlocução ao contemplar experiências relacionadas à educação de pessoas idosas, às tecnologias digitais, às práticas de ensino de línguas e às experiências formativas em diferentes contextos. Esses trabalhos reafirmam que a educação ao longo da vida constitui dimensão fundamental de uma sociedade democrática e que os processos de inclusão digital e educacional precisam considerar as especificidades dos diferentes sujeitos, gerações e territórios.

Nesse sentido, os capítulos aqui reunidos não constituem uma simples justaposição de pesquisas. Eles estabelecem, entre si, uma rede de interlocuções em torno de questões que atravessam a educação, a linguagem, a cultura, a literatura, a tecnologia e a sociedade. A diversidade temática é justamente uma das forças desta edição: ao colocar em diálogo pesquisas empíricas, estudos teóricos, relatos de experiência e análises críticas, o Caderno Dialógico reafirma que a produção científica se fortalece quando diferentes perspectivas podem se encontrar, confrontar, complementar e produzir novos sentidos.

A expressão *dialógico*, que dá identidade à coleção, ganha, nesta edição, uma dimensão ainda mais significativa. Em um cenário marcado pela velocidade da circulação de informações, pela expansão das plataformas digitais e pela emergência da inteligência artificial, dialogar significa preservar a capacidade humana de escutar, questionar, responder e construir sentidos com o outro. Significa reconhecer que nenhum conhecimento se encerra em si mesmo e que

toda produção científica se inscreve em uma cadeia histórica de vozes, discursos, experiências e disputas de sentidos.

Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 1 apresenta-se, assim, como um convite à reflexão sobre o presente sem abandonar a memória do que nos constitui. Entre práticas culturais, experiências educativas, linguagens tradicionais e digitais, literatura, formação docente, tecnologias e inteligência artificial, esta obra percorre diferentes territórios do conhecimento para reafirmar o compromisso com uma ciência crítica, plural, ética e socialmente implicada.

Que esta edição possa provocar perguntas mais do que oferecer respostas definitivas; que possibilite encontros entre pesquisadores, professores, estudantes e leitores; e que, sobretudo, contribua para compreender que, mesmo diante das mais sofisticadas tecnologias, o conhecimento permanece uma construção profundamente humana, histórica e dialógica. Afinal, entre a tradição que nos constitui e a inteligência artificial que nos desafia, permanece a necessidade de pensar, dialogar e produzir conhecimento com responsabilidade, sensibilidade e compromisso com a sociedade.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **12**
Percursos da Linguagem no Grande Tempo **12**
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 12
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 12

PESQUISA-FORMAÇÃO COM ORIENTADORES EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE SAPUCAIA DO SUL/RS: DA EXPERIÊNCIA À DECISÃO **14**
José Lucas Marques Duarte (LA SALLE) 14
Cledes Antonio Casagrande (LA SALLE) 14

MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO ARGUMENTATIVO DE LEITURA **14**
Miriam Bauab Puzzo (PUC-SP) 14

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: O FESTIVAL DE PARINTINS COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA **26**
Nicoly Lima (UFAM) 26
Adan Renê Pereira da Silva (UFAM) 26

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ... **38**
Gleicy Nieskier Souza Ventura e Alencar (UFPB) 38
Napoleão Fernando do Nascimento (UFPB) 38
Bruno Clementino da Silva (UFPB) 38
Danilo Mendes de Queiroz (UFPB) 38

A INFLUÊNCIA DAS TELAS SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA **46**
Natália Pereira de Oliveira (UERJ) 46
Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ) 46
Patricia Lorena Quiterio (UERJ) 46

LEITURA LITERÁRIA, AUTORIA RESPONSIVA E MULTILETRAMENTOS EM AMBIENTES DIGITAIS: UM DIÁLOGO COM MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II 58
Rogério Carvalho de Holanda (UFES) 58

VIOLÊNCIA DE GÊNERO, SILENCIAMENTO E OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM "O CONTO DA AIA", DE MARGARETH ATWOOD 70
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB) 70
Danielle Marinho Brasil (UNIFIP-Patos) 70
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) 70
Ladisônia Rodrigues de Souza (UEPB) 70
João Batista Lucena (UFRN) 70

INSTRUÇÕES SEMIÓTICAS PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS 88
Darcilia Simões (UERJ) 88

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, LINGUÍSTICA DE CORPUS E ESTUDOS DA TRADUÇÃO: IMPACTOS METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DE *CORPUS* 102
Diana Costa Fortier (UFC) 102

(RE)MARGINALIZAÇÃO E SILENCIAMENTO: O ENSINO DE ESPANHOL NO ACRE SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS ... 113
Dheymeson Mesquita Souza (SEE/AC) 113

AUTORIDADE PÓS-CREDENCIAL: DA TRADIÇÃO ESCOLAR À MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA NA ECONOMIA DE VISIBILIDADE DAS PLATAFORMAS 123
Leonardo Rafael Santos Leitão (UFFS) 123

MUITO ALÉM DO ENSINO DE LÍNGUAS: O MITO DO SELF-MADE MAN NO LIVRO DIDÁTICO FACE2FACE 132
Saide Feitosa da Silva (UFAC) 132
Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 132

RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: HISTORICIDADE E ENFRENTAMENTO NA ESCOLA 152
Maurício da Serra Silva (UNIFESSPA) 152
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (UNIFESSPA) 152

A MEDIAÇÃO POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REESCRITA DE CONTOS DE MISTÉRIO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....166
Alan Henrique Oliveira de Almeida (UFAC).....166

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR NAS TIRAS DE "BICHINHOS DE JARDIM": O ABSURDO.....180
Alisson Rodrigo Bertan Cominato (UEL).....180
Maria Isabel Borges (UEL).....180

***FAKE NEWS* E DESORDEM DA INFORMAÇÃO: ENTRE TRADIÇÕES DISCURSIVAS E DINÂMICAS DIGITAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....193**
Kátia Regina Franco (UFES).....193

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....205
Larissa Verônica Moreira Ribeiro (UFMA).....205

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES IDOSOS.....221
Ana Paula Domingos Baladeli (UNILA).....221

RELATO DE EXPERIÊNCIA: USO DO TIKTOK E DO INSTAGRAM NA ACADEMIA.....232
Maria Goreth de Sousa Varão (UFPI).....232
Lorrane Alves de Sousa (UFPI).....232

A LEITURA NO CIBERESPAÇO: AS FANFICS COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....245
Emilly Fernanda da Silva Gomes (IFAL).....245
Húdson Kléber Palmeira Canuto (IFAL).....245

DESVIRTUDES NA LITERATURA INFANTIL: A INFLUÊNCIA DE CRIADORES DE CONTEÚDO LITERÁRIO NA INTERPRETAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL.....257
Enailil Vieira Duarte da Silva (IFAL).....257
Willianice soares Maia (IFAL).....257

DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DO ATENDIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE PONTA PORÃ-MS/BRASIL.....274
Rosemary Moraes Marales (REME/SEME).....274
Míria Izabel Campos (UFGD).....274

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): A CONSOLIDAÇÃO DOS IDEAIS DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL 285
Shirley Regina Azevêdo Crispim (UFPB) 285

PESQUISA-FORMAÇÃO COM ORIENTADORES EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE SAPUCAIA DO SUL/RS: DA EXPERIÊNCIA À DECISÃO

José Lucas Marques Duarte (LA SALLE) [1]
Cledes Antonio Casagrande (LA SALLE) [2]

Introdução

A Orientação Educacional no Ensino Fundamental constitui uma prática institucional situada na interseção entre mediação pedagógica, acompanhamento das trajetórias estudantis, interlocução com famílias, participação nos processos de convivência escolar e articulação com redes de proteção. Em redes públicas municipais, essa função assume densidade própria porque se desenvolve em contextos marcados por desigualdades sociais, demandas familiares heterogêneas, pressões por respostas imediatas e expectativas nem sempre convergentes acerca das responsabilidades da escola. Por essa razão, analisar o trabalho do OE exige ultrapassar descrições formais do cargo e compreender como a função se materializa em decisões concretas, em critérios de encaminhamento, em registros institucionais e em processos cotidianos de reconhecimento.

Embora a legislação e os regimentos escolares indiquem atribuições para a Orientação Educacional, a experiência das redes demonstra que a presença normativa da função não garante, por si, clareza de papéis, continuidade dos acompanhamentos ou legitimidade institucional. O OE é frequentemente convocado a responder a situações de infrequência, conflitos entre estudantes,

[1] Doutorando em Educação. Universidade LaSalle. Bolsista Capes. E-mail: joselucasmd@gmail.com.
[2] Universidade LaSalle. Reitor e professor no PPG em Educação. E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br.

sofrimento emocional, dificuldades familiares, questões de inclusão, mediação com docentes e encaminhamentos intersetoriais. Quando essas demandas não são acompanhadas por fluxos institucionais claros, tempos protegidos de planejamento, sistemas de registro compreendidos como memória pedagógica e espaços coletivos de deliberação, a atuação tende a deslocar-se para uma lógica reativa, orientada pela urgência e pela tentativa de contenção de problemas emergentes.

A problemática que orienta este estudo nasce precisamente dessa tensão entre prescrição e experiência. De um lado, a escola contemporânea atribui ao OE papel estratégico na escuta, na mediação e no acompanhamento das trajetórias escolares. De outro, a dinâmica institucional pode enfraquecer essa função quando amplia demandas sem assegurar condições equivalentes de atuação. A consequência é uma identidade profissional continuamente negociada, muitas vezes atravessada por sobreposição de atribuições, dispersão de tarefas e fragilidade de reconhecimento. A Orientação Educacional, nesse cenário, não pode ser interpretada como execução técnica de procedimentos previamente estabilizados. Ela se configura como prática relacional e interpretativa, dependente da leitura situada de contextos, da produção de justificativas e da construção de entendimentos compartilhados.

A investigação foi realizada no município de Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul, no âmbito de um projeto de extensão universitária desenvolvido com orientadores educacionais da rede municipal. O percurso assumiu a modalidade pesquisa-formação, articulando encontros presenciais e on-line, rodas de conversa, estudo de marcos legais, oficina de escrita autobiográfica e devolutivas interpretativas. Essa escolha metodológica decorre da compreensão de que a prática profissional pode ser, simultaneamente, objeto de investigação e espaço de formação, desde que organizada por dispositivos de reflexão sistemática, escuta qualificada e elaboração coletiva de sentidos.

A pesquisa-formação, nesse estudo, não foi adotada como simples estratégia de aproximação com o campo. Ela constituiu uma opção epistemológica coerente com a natureza do objeto, pois permitiu que os próprios profissionais narrassem situações de decisão, explicitassem critérios de ação, reconhecessem tensões institucionais

e reinterpretassem suas experiências em diálogo com o grupo e com o referencial teórico. A escrita autobiográfica assumiu lugar central nesse processo, uma vez que possibilitou converter vivências dispersas em narrativas analisáveis, tornando visíveis sentidos, dilemas e justificativas que, no fluxo acelerado do cotidiano escolar, tendem a permanecer implícitos.

Nessa perspectiva, a identidade profissional do OE é compreendida como processo histórico, relacional e narrativo, constituído na interação entre sujeito, instituição, linguagem e tempo. A contribuição de Mead (1934) permite compreender o self profissional como construção que se produz nas relações sociais e na incorporação de expectativas compartilhadas. As narrativas de formação, conforme Josso (2002), ajudam a interpretar como os sujeitos reorganizam a experiência e atribuem sentido ao próprio percurso. A teoria do agir comunicativo, em Habermas (1987), permite examinar a legitimidade das decisões quando sustentadas por razões discutíveis no espaço público da escola. A hermenêutica filosófica, conforme Gadamer (2002), oferece base para compreender a interpretação como movimento situado, no qual texto, contexto e interlocução se constituem reciprocamente.

Desse modo, a questão norteadora do artigo é formulada nos seguintes termos: quais percepções os Orientadores Educacionais constroem sobre suas práticas pedagógicas, os sentidos atribuídos ao seu fazer cotidiano e os desafios enfrentados na atuação com educandos do Ensino Fundamental, no contexto de uma pesquisa-formação realizada na rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS? A pergunta desloca o foco de uma avaliação externa da função para a compreensão das experiências narradas pelos profissionais, considerando a forma como elas revelam critérios de decisão, tensões de reconhecimento e desafios institucionais.

O objetivo geral consiste em compreender as percepções de Orientadores Educacionais sobre suas práticas pedagógicas, os sentidos atribuídos ao trabalho cotidiano e os desafios enfrentados na atuação com educandos do Ensino Fundamental, no contexto de uma pesquisa-formação. Como objetivos específicos, busca-se: descrever demandas recorrentes e desafios associados à mediação com estudantes, famílias e equipe escolar; analisar como narrativas autobiográficas explicitam critérios de decisão e reconfiguram

sentidos da prática; examinar como decisões são justificadas, registradas e negociadas em contextos institucionais regulados; e sistematizar implicações para a formação continuada e para a organização de fluxos institucionais na rede municipal.

A relevância do estudo decorre de três aspectos articulados. O primeiro é científico, pois contribui para o debate sobre pesquisa-formação, identidade profissional e narrativas autobiográficas no campo da Orientação Educacional. O segundo é institucional, pois evidencia condições que favorecem ou fragilizam a continuidade dos acompanhamentos, a corresponsabilização e a definição de fronteiras funcionais. O terceiro é formativo, pois indica que a escrita, a devolutiva coletiva e a análise sistemática de experiências podem fortalecer a consciência profissional e ampliar a qualidade das justificativas que sustentam decisões escolares.

O artigo organiza-se em cinco partes. Após esta introdução, apresenta-se a metodologia, com detalhamento da abordagem qualitativa, do contexto empírico, dos participantes, dos procedimentos de produção do corpus e das estratégias de análise. Em seguida, explicita-se o referencial teórico, articulando pesquisa-formação, narrativas autobiográficas, interacionismo simbólico, agir comunicativo e hermenêutica. A quarta seção desenvolve a análise e discussão dos resultados, organizada em quatro eixos interpretativos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com contribuições, limites e implicações para a formação continuada e para a gestão pedagógica da rede.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, desenvolvida na modalidade pesquisa-formação e vinculada a projeto de extensão universitária com orientadores educacionais de uma rede pública municipal. A abordagem qualitativa foi adotada porque o objeto investigado envolve sentidos, experiências, relações, valores profissionais, decisões situadas e modos de significação que não podem ser reduzidos a indicadores mensuráveis. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2009), possibilita compreender fenômenos sociais em sua

densidade contextual, considerando os significados produzidos pelos sujeitos em suas práticas e interações.

A pesquisa-formação foi escolhida por permitir a articulação entre produção de conhecimento e desenvolvimento profissional. Nessa modalidade, o campo não é compreendido como espaço passivo de coleta de dados, mas como ambiente de interlocução, reflexão e elaboração compartilhada. A experiência profissional ganha estatuto analítico quando é narrada, problematizada e reinterpretada pelos participantes em diálogo com outros sujeitos e com referenciais teóricos. Nesse sentido, a investigação não se limita a descrever práticas. Ela cria condições para que os profissionais examinem as razões de suas ações, reconheçam tensões do contexto e explicitem critérios de decisão.

O estudo foi desenvolvido com OE da rede municipal de Sapucaia do Sul/RS. Em reunião inicial, o projeto foi apresentado a 55 profissionais, ocasião em que foram explicitados objetivos, procedimentos, cuidados éticos e formas de participação. A adesão foi voluntária. A participação variou ao longo do percurso: dez orientadores participaram do primeiro encontro, oito do segundo, seis do terceiro e quatro permaneceram nos encontros subsequentes e nas complementações narrativas. Essa redução foi tratada como dado do contexto investigado, e não como mero problema operacional, pois expressa condições concretas de trabalho, sobrecarga cotidiana e dificuldade de institucionalizar tempos regulares de formação continuada.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre diretrizes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Foram assegurados consentimento informado, confidencialidade, anonimização dos participantes, direito de desistência e supressão de elementos capazes de permitir a reidentificação. Na redação do artigo, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, como E1, E2 e E3, preservando a integridade das narrativas e a segurança institucional. As situações narradas foram tratadas de forma analítica, sem exposição de estudantes, famílias, escolas ou profissionais envolvidos.

O percurso formativo-investigativo organizou-se em cinco encontros coletivos e um momento de orientação individual on-line.

Os encontros contemplaram acolhimento e apresentação do projeto, rodas de conversa sobre identidade profissional, estudo de marcos legais e éticos da Orientação Educacional, oficina de escrita autobiográfica, devolutiva interpretativa das narrativas e fechamento formativo. Essa organização progressiva buscou favorecer a passagem da experiência individual para a elaboração coletiva, criando condições para que os participantes reconhecessem recorrências, divergências e critérios compartilháveis no exercício da função.

O *corpus* foi constituído por quatro fontes principais: narrativas autobiográficas produzidas pelos orientadores; complementações reflexivas elaboradas após as devolutivas; registros das rodas de conversa; e diário de campo do pesquisador. As narrativas foram produzidas a partir de um disparador comum: descrever uma situação marcante que exigiu decisão justificada no exercício da Orientação Educacional. Para favorecer a comparabilidade analítica, solicitou-se que cada texto contemplasse contexto, atores envolvidos, alternativas consideradas, decisão tomada, critérios utilizados, registros realizados e efeitos percebidos.

A opção por narrativas autobiográficas decorre da compreensão de que o ato de narrar organiza a experiência e torna comunicáveis sentidos que, muitas vezes, permanecem dispersos na prática. A narrativa não é simples relato retrospectivo. Ela é um modo de configurar o vivido, estabelecer relações entre acontecimentos, identificar dilemas e reconhecer aprendizagens. No caso da Orientação Educacional, a escrita permitiu que os profissionais explicitassem decisões tomadas em situações de urgência, conflitos de atribuição, comunicação com famílias, acompanhamento de frequência, mediação com docentes e articulação com a rede de apoio.

Os registros das rodas de conversa e o diário de campo tiveram função complementar. Eles permitiram cotejar o que foi narrado individualmente com o que emergiu nas discussões coletivas, fortalecendo a triangulação interpretativa. A triangulação não foi compreendida como acumulação de dados, mas como estratégia de consistência analítica, permitindo verificar convergências, tensões e deslocamentos de sentido entre diferentes fontes. Conforme Lüdke e André (2012), a coerência entre problema, procedimentos e interpretação constitui requisito de rigor em pesquisas educacionais de natureza qualitativa.

A análise foi conduzida por movimento hermenêutico-interpretativo, com apoio de procedimentos da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2006). Inicialmente, realizou-se leitura integral do corpus, com atenção às recorrências temáticas e aos enunciados que explicitavam critérios de decisão. Em seguida, procedeu-se à unitarização de segmentos significativos, preservando o contexto mínimo de produção. As unidades de sentido foram reorganizadas em categorias provisórias, revisadas em ciclos sucessivos de leitura e articuladas em metatexto analítico. Esse processo foi orientado por movimento entre partes e totalidade, conforme a compreensão hermenêutica de Gadamer (2002).

Os critérios de rigor qualitativo envolveram rastreabilidade das unidades de sentido, triangulação entre fontes, devolutivas interpretativas ao grupo, explicitação das condições de produção do corpus e reconhecimento das limitações do estudo. A redução do número de participantes ao longo do percurso limita a diversidade de experiências acompanhadas até a etapa final. Contudo, a permanência de um grupo menor favoreceu maior continuidade dialógica, aprofundamento das narrativas e qualificação das complementações reflexivas. Assim, os achados não pretendem generalização estatística, mas compreensão analítica de processos formativos e institucionais situados.

O Quadro 1 sistematiza o percurso formativo-investigativo realizado no projeto de extensão, destacando a relação entre encontros, atividades, objetivos e carga horária.

Quadro 1 - Organização dos encontros da pesquisa-formação

Etapa	Atividade desenvolvida	Objetivo formativo-investigativo	Carga horária
1°	Acolhimento e roda de conversa sobre identidade profissional.	Integrar o grupo, explicitar expectativas e iniciar a reflexão sobre identidade e atuação profissional.	1h30min
2°	Estudo e discussão da legislação e do Código de	Analisar fundamentos legais e éticos da função, articulando prescrição	1h30min

Etapa	Atividade desenvolvida	Objetivo formativo-investigativo	Carga horária
	Ética do Orientador Educacional.	normativa e prática cotidiana.	
3°	Oficina de escrita autobiográfica temática.	Estimular a autorreflexão e organizar experiências profissionais em narrativa.	1h30min
4°	Devolutiva preliminar das narrativas e discussão coletiva.	Promover cointerpretação das experiências e explicitar critérios de ação.	1h30min
5°	Encerramento formativo e trocas avaliativas.	Consolidar aprendizagens, reconhecer deslocamentos interpretativos e avaliar o percurso.	1h30min
6°	Orientação individual on-line.	Apoiar a escrita e a complementação reflexiva das narrativas.	1h

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Referencial Teórico

O referencial teórico deste estudo articula cinco núcleos conceituais: pesquisa-formação, narrativas autobiográficas, interacionismo simbólico, teoria do agir comunicativo e hermenêutica filosófica. Essa articulação foi construída em função da natureza do objeto investigado. A Orientação Educacional, no contexto analisado, envolve experiência profissional, interação social, tomada de decisão, justificação pública e interpretação de situações concretas. Por isso, uma única matriz teórica seria insuficiente para apreender as dimensões subjetivas, relacionais, institucionais e temporais que atravessam a prática dos orientadores.

A pesquisa-formação constitui a base epistemológica do estudo. Ao assumir que formação e investigação podem desenvolver-se de modo integrado, essa modalidade reconhece o profissional como sujeito de conhecimento e não como simples informante. Conforme

Bragança (2023), a pesquisa-formação valoriza a experiência como matéria de análise, desde que ela seja problematizada, narrada e reinterpretada em dispositivos coletivos. Essa perspectiva aproxima-se de uma compreensão de formação continuada que não se limita à transmissão de conteúdos, pois se constrói na análise de problemas reais, na reflexão sobre decisões e na produção compartilhada de saberes.

No campo educacional, essa perspectiva dialoga com a noção de profissional reflexivo formulada por Schön (1992). Profissões que lidam com situações incertas, instáveis e singulares exigem reflexão na ação e sobre a ação. A Orientação Educacional se inscreve nessa condição, pois o OE frequentemente decide diante de situações abertas, com informações incompletas, múltiplos atores e consequências éticas. Contudo, a reflexão não pode ser concebida apenas como competência individual. Ela precisa ser sustentada por espaços institucionais, registros, estudos de caso, devolutivas e comunidades profissionais que permitam transformar experiências isoladas em aprendizagem coletiva.

As narrativas autobiográficas ampliam essa compreensão porque possibilitam que os sujeitos reorganizem o vivido e atribuam sentido à própria trajetória. Em Josso (2002), a experiência de vida e formação é compreendida como processo no qual o sujeito se reconhece, identifica marcas de aprendizagem e reconstrói sua posição diante do mundo. A narrativa opera, portanto, como dispositivo formativo e analítico. Ao escrever sobre uma decisão tomada no cotidiano escolar, o OE explicita critérios, pressupostos, limites e sentidos que orientaram sua ação, tornando-os passíveis de discussão e interpretação.

Essa dimensão narrativa também se articula à hermenêutica da identidade em Ricoeur (1992). A identidade profissional não é permanência imóvel, pois se configura ao longo do tempo, na relação entre continuidade e mudança. Ao narrar a prática, o sujeito organiza temporalmente acontecimentos, reconhece dilemas, interpreta deslocamentos e constrói inteligibilidade sobre o próprio percurso. Para a Orientação Educacional, essa perspectiva é relevante porque a função se constitui em meio a experiências de escuta, conflito, mediação, frustração, reconhecimento e reinvenção profissional.

O interacionismo simbólico de Mead (1934) contribui para compreender a identidade como processo social, constituído nas interações mediadas pela linguagem. O *self* emerge da relação com o outro, da capacidade de assumir papéis e de responder a expectativas socialmente compartilhadas. Aplicada à Orientação Educacional, essa abordagem evidencia que o OE constrói sua identidade no contato com estudantes, famílias, docentes, gestores, serviços externos e normativas institucionais. Cada interação confirma, desloca ou tensiona expectativas sobre sua função. Quando tais expectativas são instáveis, a identidade profissional precisa ser continuamente negociada.

No cotidiano escolar, essa negociação se manifesta de diferentes formas. O orientador pode ser visto como mediador de conflitos, responsável por frequência, interlocutor com famílias, apoio à inclusão, agente de proteção, substituto de ausências institucionais ou profissional acionado para resolver urgências. Quando a escola não diferencia essas demandas e não define responsabilidades compartilhadas, o OE tende a ocupar uma posição de solucionador genérico. A contribuição de Mead (1934) permite interpretar essa situação como efeito interacional: a identidade profissional se fragiliza quando o outro institucional atribui ao sujeito papéis múltiplos, difusos e, por vezes, incompatíveis.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) aprofunda a análise ao situar a legitimidade da ação na possibilidade de justificar decisões diante de outros sujeitos. Em instituições educativas, decisões relativas a acompanhamento, mediação, encaminhamento e registro precisam ser sustentadas por razões discutíveis, compreensíveis e passíveis de reconhecimento. A atuação do OE ganha consistência quando se apoia em processos comunicativos orientados ao entendimento, nos quais critérios, responsabilidades e limites são explicitados coletivamente. Sem esses espaços, decisões tendem a se personalizar, aumentando o peso individual do profissional e reduzindo a previsibilidade institucional.

A hermenêutica filosófica de Gadamer (2002) oferece a base interpretativa para compreender o material empírico. Interpretar narrativas não significa extrair delas uma verdade imediata, mas dialogar com textos, contextos e pré-compreensões. O processo hermenêutico exige movimento entre parte e todo, atenção à

historicidade das experiências e abertura ao que o outro enuncia. Na pesquisa-formação, essa perspectiva é especialmente pertinente, pois as devolutivas coletivas permitem que interpretações provisórias sejam revisitadas, corrigidas e ampliadas pelos participantes.

Quando articuladas, essas matrizes sustentam uma compreensão da Orientação Educacional como prática relacional, comunicativa e institucionalmente situada. O OE não atua apenas executando normas ou preenchendo documentos. Ele interpreta situações, escuta sujeitos, registra processos, justifica decisões, articula redes e constrói mediações. Sua identidade profissional se fortalece quando essas ações são reconhecidas como parte do projeto pedagógico da escola, quando há clareza de responsabilidades e quando a formação continuada oferece espaço para elaborar a complexidade do trabalho.

Pesquisa-formação, experiência e desenvolvimento profissional

A pesquisa-formação assume que o conhecimento educacional se produz na relação entre experiência, reflexão e sistematização. No estudo realizado, os encontros com orientadores não tiveram caráter meramente informativo. Eles funcionaram como dispositivos de análise da prática, pois possibilitaram que demandas recorrentes, conflitos de atribuição, dificuldades de registro e desafios de mediação fossem narrados, confrontados e reorganizados coletivamente. Esse movimento desloca a formação de um modelo episódico para um processo continuado de elaboração profissional.

A prática do OE exige decisões que raramente se apresentam em forma linear. Situações de infrequência, conflitos familiares, sofrimento emocional, inclusão sem suporte suficiente e disputas de responsabilidade entre setores exigem leitura contextual, ponderação ética e definição de encaminhamentos. Conforme Tardif (2002), os saberes profissionais são produzidos na articulação entre formação, experiência e condições concretas de trabalho. Assim, a pesquisa-formação torna-se relevante porque permite examinar os saberes mobilizados pelos orientadores e as condições institucionais que os favorecem ou limitam.

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, não se reduz à atualização de conteúdos. Ele envolve a possibilidade de revisar

critérios, nomear tensões, reconhecer limites e construir repertórios compartilhados. A formação ganha densidade quando os profissionais podem discutir casos, analisar registros, compreender marcos legais e produzir narrativas sobre decisões concretas. Essa dinâmica favorece uma profissionalidade reflexiva, na qual a experiência não permanece isolada, mas se converte em objeto de interpretação e produção de conhecimento.

Narrativas autobiográficas e identidade profissional

As narrativas autobiográficas constituíram dispositivo central da investigação porque possibilitaram acessar a forma como os orientadores organizam experiências e atribuem sentido ao próprio trabalho. Ao narrar uma situação de decisão, o profissional seleciona acontecimentos, identifica atores, explicita alternativas e reconhece efeitos. Esse processo não é neutro. Ele revela critérios de valor, modos de interpretar a função e formas de responder às expectativas institucionais.

A escrita de si, conforme Josso (2002), permite transformar vivência em experiência formativa. No caso analisado, as narrativas mostraram que os orientadores compreendem a prevenção, a escuta e o acompanhamento como núcleos relevantes da função, mas vivenciam dificuldades para realizá-los diante de urgências, interrupções e tarefas burocráticas. Esse contraste produz um campo de tensão identitária: o profissional sabe o que considera relevante fazer, mas nem sempre encontra condições para sustentar tal prática no cotidiano.

A identidade narrativa, conforme Ricoeur (1992), contribui para compreender esse movimento. O orientador se reconhece profissionalmente quando consegue articular passado, presente e projeto, elaborando continuidade entre experiências vividas e sentidos atribuídos ao trabalho. A narrativa permite que situações inicialmente percebidas como problemas individuais sejam reinterpretadas como expressões de condições institucionais compartilhadas. Esse deslocamento fortalece a compreensão crítica da prática e amplia a possibilidade de ação coletiva.

Agir comunicativo, registros e legitimidade institucional

A Orientação Educacional envolve decisões que precisam ser justificadas diante de estudantes, famílias, docentes, gestão escolar e redes externas. Por isso, a teoria do agir comunicativo contribui para analisar a legitimidade da atuação do OE. Em Habermas (1987), a coordenação da ação depende de entendimentos compartilhados e de razões que possam ser examinadas intersubjetivamente. Na escola, isso significa que encaminhamentos, registros e devolutivas precisam apoiar-se em critérios públicos, compreensíveis e institucionalmente reconhecidos.

Os registros ocupam papel decisivo nesse processo. Quando compreendidos como mera comprovação burocrática, tendem a ser percebidos como tarefa externa ao sentido da intervenção. Quando organizados como memória pedagógica, favorecem continuidade, corresponsabilização e acompanhamento. A diferença entre essas duas formas de registro não é apenas técnica. Ela expressa modos distintos de compreender a função do OE e o lugar da escola na construção coletiva de respostas aos problemas educacionais.

A legitimidade institucional da Orientação Educacional depende, portanto, de espaços coletivos de análise, de critérios de priorização e de fluxos de responsabilidade compartilhada. A ausência desses dispositivos intensifica a personalização das decisões, pois o orientador passa a responder isoladamente por situações que exigiriam ação integrada. O agir comunicativo permite interpretar que o fortalecimento da função demanda processos de deliberação capazes de transformar decisões individuais em compromissos institucionais.

Análise e discussão dos resultados

A análise do *corpus* evidenciou que a prática da Orientação Educacional no contexto investigado se organiza em torno de tensões recorrentes entre finalidades reconhecidas pelos profissionais e condições institucionais de realização. As narrativas e registros apontam para uma função atravessada por urgências, sobrecarga, indefinição de fronteiras, burocratização dos registros, centralização de responsabilidades e necessidade de espaços formativos

permanentes. Tais elementos não aparecem de forma isolada. Eles compõem uma configuração institucional que reorganiza o tempo do trabalho, afeta a identidade profissional e incide sobre a qualidade dos acompanhamentos.

A triangulação entre narrativas autobiográficas, complementações reflexivas, rodas de conversa e diário de campo permitiu organizar os achados em quatro eixos interpretativos: trajetórias formativas e sentidos atribuídos ao trabalho; identidade profissional em interação; mediação, registros e corresponsabilização institucional; e reconfigurações interpretativas no percurso formativo. Esses eixos não representam categorias estanques. Eles se articulam entre si, pois os sentidos do trabalho se relacionam à identidade profissional, que por sua vez depende de mediações institucionais e pode ser reconfigurada por processos formativos.

O primeiro eixo examina a tensão entre prevenção e urgência. O segundo discute como a identidade do OE é continuamente negociada nas interações escolares. O terceiro analisa a centralização de responsabilidades, especialmente em procedimentos de frequência e registros institucionais. O quarto interpreta a pesquisa-formação como dispositivo capaz de produzir deslocamentos reflexivos, explicitação de critérios e maior comunicabilidade das decisões. A seguir, cada eixo é desenvolvido com base nas evidências do corpus e em diálogo com o referencial teórico.

Trajetórias formativas e sentidos atribuídos ao trabalho

No primeiro eixo, as narrativas indicam que os orientadores atribuem à sua função um sentido fortemente associado à escuta, à prevenção, ao acompanhamento de trajetórias e à mediação entre sujeitos escolares. Contudo, esses sentidos são tensionados por um cotidiano regulado por urgências, interrupções e demandas simultâneas. E1 descreve a presença de “intercorrências diárias” e “atendimentos não agendados”, relacionando esses elementos à dificuldade de manter devolutivas e acompanhamentos em sequência. E2 menciona a “sensação de não dar conta”, vinculando-a ao volume de demandas e à expectativa de respostas imediatas. E3 explicita a “falta de tempo para o trabalho de prevenção”, indicando que a

prevenção permanece como referência de qualidade, embora seja continuamente deslocada pelas urgências.

A recorrência desses enunciados nas rodas de conversa permite interpretar que a sobrecarga não corresponde apenas a percepção individual. Ela expressa um modo de organização do trabalho no qual a urgência se converte em princípio ordenador da agenda. Demandas emergentes passam a definir prioridades, enquanto ações que exigem planejamento, acompanhamento sistemático e devolutivas são frequentemente adiadas. A Orientação Educacional, nesse contexto, assume a difícil tarefa de produzir continuidade em um ambiente institucional que produz descontinuidade.

Esse dado tem implicações relevantes para a compreensão da identidade profissional. Quando o orientador reconhece a prevenção como finalidade do trabalho, mas atua predominantemente em resposta a crises, instala-se uma tensão entre projeto profissional e possibilidade concreta de realização. Tal tensão pode gerar sentimento de insuficiência, desgaste e perda de coerência entre o que se considera pedagógica e eticamente desejável e o que a rotina permite realizar. A narrativa de E2, ao mencionar a sensação de não dar conta, revela menos uma fragilidade pessoal do que a percepção de uma desproporção entre atribuições, tempo e suporte institucional.

A análise dialoga com Tardif (2002), pois os saberes profissionais se constroem na relação entre formação e condições de exercício. O OE mobiliza conhecimentos sobre escuta, mediação, registro e encaminhamento, mas esses saberes dependem de tempos institucionais e arranjos coletivos para se concretizarem. Em sentido próximo, Schön (1992) ajuda a compreender que a prática reflexiva exige possibilidade de revisar decisões, acompanhar efeitos e reorganizar critérios. Quando o cotidiano é permanentemente comprimido pela urgência, a reflexão tende a ser reduzida, e a decisão se concentra no presente imediato.

As narrativas também revelam que a trajetória formativa dos orientadores se constrói em contato com problemas concretos da escola. O trabalho cotidiano ensina, mas esse aprendizado pode permanecer fragmentado se não houver espaços de sistematização. A pesquisa-formação mostrou-se relevante justamente por interromper, ainda que parcialmente, o fluxo da urgência e criar um tempo para narrar, escutar, comparar experiências e identificar recorrências. A

formação continuada, nesse sentido, não atua como adição externa ao trabalho. Ela constitui condição para que o trabalho seja compreendido, qualificado e institucionalmente sustentado.

Assim, o primeiro eixo evidencia que o problema central não reside apenas no excesso de demandas, mas no modo como as demandas reorganizam a temporalidade da Orientação Educacional. Quando o tempo é dominado pela emergência, a função tende a operar de forma corretiva e reativa. Quando existem espaços de planejamento, registros formativos e devolutivas coletivas, a atuação pode aproximar-se de sua dimensão preventiva, mediadora e pedagógica.

Identidade profissional em interação

O segundo eixo evidencia que a identidade profissional do OE se constitui em um campo de expectativas instáveis. As narrativas indicam discrepância entre a legislação, os editais, as demandas escolares e aquilo que os orientadores compreendem como núcleo de sua função. E1 registra haver "discrepância entre a legislação que rege nossa profissão e o que acontece no dia a dia da escola". E3 relata que atividades inicialmente percebidas como excepcionais acabam se tornando obrigações, sobretudo quando a velocidade da demanda leva o profissional a responder antes de avaliar se a tarefa corresponde ao seu escopo. Essa dinâmica produz diluição de fronteiras e naturalização de desvios de função.

A identidade do OE, portanto, não se estabiliza apenas pela existência formal do cargo. Ela precisa ser reconhecida nas interações com docentes, gestão, famílias, estudantes e demais setores. Conforme Mead (1934), o self constitui-se nas relações sociais e na incorporação de expectativas do outro. Quando o outro institucional espera que o OE responda por toda urgência escolar, a função tende a ser redefinida pela demanda e não por seus fundamentos pedagógicos. A cada situação, o orientador precisa negociar o que lhe compete, justificar limites e, por vezes, assumir tarefas que revelam lacunas organizacionais da escola.

Essa negociação permanente tem efeitos subjetivos e institucionais. Subjetivamente, o profissional pode experimentar insegurança, desgaste e necessidade contínua de legitimação.

Institucionalmente, a escola passa a operar com fronteiras móveis entre orientação, supervisão, coordenação, direção e tarefas administrativas. A indefinição de papéis fragiliza a cooperação, pois impede que cada função contribua com sua especificidade para a leitura integral dos problemas escolares. Ao mesmo tempo, a ausência de delimitação amplia a possibilidade de personalização: o que é feito depende mais da disposição ou do perfil de cada orientador do que de uma política institucional compartilhada.

As narrativas apontam ainda que os registros, quando vinculados predominantemente à comprovação, podem intensificar a fragmentação identitária. E2 menciona "muita burocracia para preencher e postar comprovações", indicando que parte do tempo destinado ao acompanhamento é consumido por tarefas percebidas como externas ao sentido da intervenção. Esse dado não significa negar a importância do registro. Ao contrário, revela a necessidade de qualificar sua finalidade. Registros podem fortalecer a Orientação Educacional quando organizam memória institucional, acompanhamento e devolutiva. Contudo, tendem a fragilizar a função quando se reduzem as exigências de controle, desconectadas da continuidade do trabalho.

O reconhecimento profissional depende da transformação da Orientação Educacional em presença institucional e também funcional. Presença funcional significa haver um profissional designado para o cargo. Presença institucional significa que a função possui lugar no projeto pedagógico, participa de decisões coletivas, dispõe de tempos específicos, utiliza registros com finalidade formativa e atua em articulação com outros setores. A pesquisa-formação revelou que os orientadores reconhecem a necessidade dessa passagem, sobretudo quando mencionam a importância de grupos de discussão, formação continuada e clareza de obrigações entre docentes, equipes e gestores.

Esse eixo permite afirmar que a identidade profissional do OE não é apenas um modo de autopercepção. Ela resulta de relações, dispositivos, documentos, expectativas e formas de reconhecimento. Quando a função é acionada apenas pela emergência, sua identidade se torna reativa. Quando é integrada ao planejamento institucional, sua identidade ganha previsibilidade, legitimidade e densidade pedagógica.

Mediação, registros e corresponsabilização institucional

O terceiro eixo concentra-se na relação entre mediação, registros e corresponsabilização institucional. As narrativas mostram que o OE atua em situações nas quais há múltiplos atores envolvidos e responsabilidades que deveriam ser distribuídas entre escola, família, gestão, docentes e redes externas. A Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) aparece como exemplo recorrente dessa tensão. Os participantes reconhecem que a frequência escolar compõe o campo de acompanhamento da Orientação Educacional, mas problematizam a centralização do procedimento no OE, especialmente quando outras instâncias deixam de registrar ou assumir etapas que lhes competem.

E3 observa que o orientador não pode permanecer como único responsável por processos de frequência. E1 descreve situações em que o Serviço de Orientação Educacional acaba preenchendo informações com base apenas nos contatos com famílias, porque registros complementares não são produzidos por outros setores. A triangulação com as rodas de conversa indica que essa centralização se repete em diferentes unidades escolares, sugerindo fragilidade de fluxos e distribuição insuficiente de responsabilidades. O dado é relevante porque revela que determinados procedimentos, embora formalmente coletivos, podem operar na prática como transferência de responsabilidade ao OE.

Nessa situação, o registro deixa de funcionar como instrumento de corresponsabilização e passa a evidenciar lacunas institucionais. Quando apenas um profissional registra, acompanha e justifica encaminhamentos, a memória do processo torna-se frágil e a continuidade depende de sua permanência, disponibilidade e interpretação individual. A ausência de registros compartilhados também dificulta devolutivas às famílias, retomadas em conselhos de classe e articulação com serviços externos. Desse modo, a centralização não afeta apenas a carga de trabalho. Ela compromete a qualidade institucional do acompanhamento.

A teoria do agir comunicativo contribui para interpretar esse problema. Conforme Habermas (1987), a coordenação da ação exige entendimentos compartilhados e justificativas passíveis de exame

intersubjetivo. No contexto escolar, isso significa que procedimentos como FICAI, encaminhamentos à rede de proteção, mediações familiares e acompanhamento de estudantes precisam ser sustentados por critérios discutidos e reconhecidos coletivamente. Quando faltam arenas de deliberação e devolutiva, decisões tendem a permanecer dependentes de iniciativas individuais, ampliando o risco de isolamento profissional.

As dificuldades de mediação com famílias reforçam esse eixo. As narrativas indicam situações nas quais os responsáveis negam problemas, transferem à escola a expectativa de solução ou apresentam dificuldades para estabelecer rotinas e limites. Também aparecem relatos de famílias com pouco tempo para acompanhar os filhos, uso excessivo de celulares por crianças, fragilidades de apoio a estudantes em inclusão e necessidade de articulação com saúde e assistência social. Essas demandas exigem escuta, comunicação cuidadosa, delimitação ética e encaminhamentos que preservem o caráter pedagógico da função. Sem suporte institucional, o OE passa a ocupar a posição de mediador solitário de problemas complexos.

A análise também mostra que inclusão escolar e proteção integral demandam articulação intersetorial. O OE pode contribuir para reconhecer necessidades, acompanhar trajetórias e mediar comunicação entre escola e família. Contudo, não pode substituir políticas de apoio pedagógico, serviços de saúde, assistência social ou rede de proteção. Quando esses sistemas não se articulam de forma regular, o orientador acaba sendo convocado a sustentar respostas locais para problemas que exigem responsabilidade coletiva. A função, assim, fica exposta a sobrecarga e a expectativas incompatíveis com seus meios de atuação.

O terceiro eixo evidencia que registros e procedimentos são dispositivos de organização institucional. Eles podem fortalecer a Orientação Educacional quando produzem memória, continuidade e corresponsabilização. Também podem fragilizá-la quando centralizam tarefas, multiplicam burocracias e deslocam para um único profissional responsabilidades coletivas. A qualidade da mediação depende da existência de fluxos claros, critérios de priorização, espaços de devolutiva e reconhecimento da função como parte de uma rede institucional de cuidado pedagógico.

Reconfigurações interpretativas no percurso formativo

O quarto eixo analisa os efeitos formativos da pesquisa-formação sobre a compreensão que os orientadores construíram acerca de sua prática. As narrativas complementares e os registros das devolutivas indicam que o percurso favoreceu a explicitação de critérios de decisão e a reorganização de sentidos. E2 afirma que o primeiro encontro "esclareceu muitos pontos" que não eram de seu conhecimento, especialmente quanto à participação em instâncias colegiadas e responsabilidades institucionais. Esse enunciado revela que a formação produziu deslocamento interpretativo, pois ampliou a compreensão sobre o lugar do OE na organização escolar.

A devolutiva coletiva operou como dispositivo de cointerpretação. As interpretações provisórias foram reapresentadas aos participantes, que puderam reconhecer convergências, tensionar leituras e complementar suas narrativas. Esse processo reduziu o risco de análise externa e permitiu que os próprios orientadores participassem da construção de inteligibilidade sobre o material. A hermenêutica filosófica, conforme Gadamer (2002), ajuda a compreender esse movimento, pois a interpretação se constitui no diálogo entre texto, contexto e interlocutores, sempre atravessada por pré-compreensões que podem ser revistas.

A pesquisa-formação também funcionou como tempo de desaceleração analítica. Em um cotidiano dominado por urgências, o profissional decide sob pressão, muitas vezes sem oportunidade de examinar os fundamentos e efeitos de sua ação. O encontro formativo interrompe parcialmente essa lógica e cria uma temporalidade distinta, voltada à narrativa, à escuta e à reflexão. Ao escrever e reescrever situações, os orientadores puderam explicitar razões que antes permaneciam implícitas. A contribuição de Josso (2002) é importante nesse ponto, pois a narrativa possibilita reorganizar o vivido e convertê-lo em experiência de formação.

A redução de participantes ao longo do percurso também possui valor interpretativo. Embora limite a diversidade do corpus final, ela expressa a própria dificuldade de manter processos formativos em redes marcadas por sobrecarga, urgências escolares e debates sobre carreira. A permanência de um grupo menor, por sua vez, favoreceu maior continuidade dialógica e aprofundamento das

complementações. Esse dado revela uma contradição: os orientadores reconhecem a necessidade de espaços formativos, mas as condições institucionais nem sempre favorecem sua sustentação.

O percurso formativo mostrou que a formação continuada precisa ser planejada como política institucional, com tempo, continuidade, objetivos claros e articulação com problemas reais das escolas. Encontros isolados podem sensibilizar, mas dificilmente consolidam mudanças duradouras. A pesquisa-formação aponta outra direção, ao vincular formação, documentação da prática, análise coletiva e elaboração de critérios compartilhados. Essa relação fortalece a profissionalidade do OE porque transforma experiência em conhecimento comunicável e decisões em objetos de reflexão pública.

Assim, o quarto eixo indica que a pesquisa-formação produziu reconfigurações interpretativas em três planos. No plano individual, favoreceu maior consciência dos critérios de decisão. No plano coletivo, permitiu reconhecer problemas comuns e deslocar percepções de insuficiência pessoal para análise institucional. No plano organizacional, evidenciou a necessidade de fluxos, registros e tempos de formação que sustentem a atuação do OE. Esses deslocamentos não resolvem, por si, as tensões estruturais da função, mas oferecem base para qualificar práticas e reivindicar condições institucionais mais consistentes.

Síntese analítica dos achados e implicações institucionais

A leitura articulada dos quatro eixos permite afirmar que a Orientação Educacional, no contexto investigado, se constitui como prática de mediação complexa, situada entre demandas pedagógicas, sociais, familiares e institucionais. A função é reconhecida pelos participantes como espaço de escuta, prevenção e acompanhamento, mas sua realização é tensionada por urgências, sobreposição de atribuições e registros muitas vezes percebidos como burocráticos. A identidade profissional do OE se fortalece quando a escola transforma tais tensões em objeto de análise coletiva e organiza condições para que a atuação deixe de depender apenas de iniciativas individuais.

As implicações institucionais apontam para a necessidade de três movimentos integrados. O primeiro é a clarificação de atribuições, com documentos orientadores que diferenciem Orientação

Educacional, supervisão, coordenação pedagógica, gestão e procedimentos administrativos, sem produzir isolamento entre funções. O segundo é a reorganização dos registros, para que funcionem como memória pedagógica, instrumento de continuidade e base de corresponsabilização. O terceiro é a institucionalização de formação continuada em modalidade reflexiva, com análise de casos, narrativas, estudo de marcos legais, devolutivas e construção de critérios compartilhados.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos eixos interpretativos, dos principais achados e de suas implicações para a formação e a gestão da rede.

Quadro 2 - Síntese dos eixos interpretativos e implicações institucionais

Eixo interpretativo	Achado central	Implicação para a rede
Trajetórias formativas e sentidos do trabalho	A prevenção é reconhecida como núcleo da função, mas a urgência reorganiza o cotidiano e fragmenta acompanhamentos.	Proteger tempos de planejamento, devolutiva e acompanhamento sistemático.
Identidade profissional em interação	A função é negociada continuamente diante de expectativas instáveis e sobreposição de atribuições.	Definir atribuições, limites e formas de cooperação entre OE, gestão, coordenação e docentes.
Mediação, registros e corresponsabilização	Procedimentos coletivos podem ser centralizados no OE quando faltam fluxos e registros compartilhados.	Converter registros em memória pedagógica e distribuir responsabilidades entre setores.
Reconfigurações interpretativas	A pesquisa-formação favorece consciência profissional, explicitação de critérios e reconhecimento de problemas compartilhados.	Instituir formação continuada com narrativas, análise de casos e devolutivas coletivas.

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Considerações Finais

Este artigo analisou percepções de Orientadores Educacionais sobre suas práticas pedagógicas, os sentidos atribuídos ao trabalho cotidiano e os desafios enfrentados na atuação com educandos do Ensino Fundamental, no contexto de uma pesquisa-formação realizada na rede municipal de Sapucaia do Sul/RS. A investigação buscou compreender a Orientação Educacional a partir das experiências narradas pelos profissionais, evitando reduzi-la a uma descrição normativa de atribuições. Os resultados indicam que a função se constitui em um campo de mediação complexo, atravessado por urgências, demandas simultâneas, fronteiras funcionais instáveis e necessidade de reconhecimento institucional.

O primeiro achado central refere-se à tensão entre prevenção e urgência. Os orientadores reconhecem a escuta, a prevenção e o acompanhamento como dimensões qualificadoras de sua função. Contudo, a dinâmica cotidiana, marcada por interrupções e atendimentos não planejados, tende a deslocar a atuação para respostas imediatas. Essa condição compromete a continuidade dos acompanhamentos, reduz o tempo para devolutivas e dificulta a elaboração coletiva de critérios. A sobrecarga, portanto, não aparece como problema individual, mas como elemento organizador do trabalho escolar.

O segundo achado diz respeito à identidade profissional em interação. A função do OE é continuamente negociada diante de expectativas de estudantes, famílias, docentes, gestão e redes externas. Quando atribuições são pouco delimitadas, a Orientação Educacional corre o risco de ser transformada em espaço genérico de resolução de urgências. Essa condição fragiliza a especificidade pedagógica da função e intensifica a necessidade de legitimação cotidiana. O fortalecimento identitário depende de clareza de papéis, reconhecimento no projeto pedagógico e participação do OE nas instâncias coletivas de decisão.

O terceiro achado evidencia a centralidade dos registros e da corresponsabilização. Procedimentos como acompanhamento de frequência, FICAI, mediações familiares e encaminhamentos à rede de apoio exigem continuidade, memória institucional e responsabilidades compartilhadas. Quando os registros são percebidos apenas como

comprovação burocrática, sua potência pedagógica se enfraquece. Quando se organizam como instrumentos de acompanhamento e devolutiva, tornam-se dispositivos de proteção institucional e qualificação da ação. A Orientação Educacional necessita, assim, de fluxos claros que distribuam responsabilidades sem isolar o profissional.

O quarto achado refere-se ao potencial formativo da pesquisa-formação. A escrita autobiográfica, as rodas de conversa e as devolutivas coletivas favoreceram a explicitação de critérios de decisão, a reorganização de sentidos e o reconhecimento de problemas comuns. O percurso demonstrou que a formação continuada ganha densidade quando vinculada a situações reais, narrativas profissionais e análise coletiva. A pesquisa-formação, nesse contexto, opera como dispositivo de conhecimento e desenvolvimento profissional, pois transforma experiência em material de reflexão, interpretação e aprendizagem institucional.

Como contribuição científica, o estudo articula pesquisa-formação, narrativas autobiográficas, interacionismo simbólico, agir comunicativo e hermenêutica para compreender a identidade profissional do OE em sua dimensão relacional, comunicativa e temporal. Como contribuição institucional, evidencia a necessidade de reorganizar condições de trabalho, registros e fluxos de corresponsabilização. Como contribuição formativa, indica que processos continuados, baseados em narrativas e análise coletiva de casos, podem fortalecer a profissionalidade dos orientadores e ampliar a qualidade das decisões no cotidiano escolar.

Entre os limites do estudo, destaca-se a redução do número de participantes ao longo do percurso, o que recomenda cautela na transferência dos achados para outros contextos. Ao mesmo tempo, essa redução constitui evidência relevante das condições institucionais analisadas, pois revela a dificuldade de sustentar tempos de formação continuada em meio à sobrecarga da rede. Outra limitação refere-se ao fato de o estudo concentrar-se em uma rede municipal específica, o que reforça a necessidade de pesquisas comparativas em diferentes sistemas de ensino, com distintos modelos de organização da Orientação Educacional.

Pesquisas futuras podem aprofundar a análise de protocolos institucionais de acompanhamento, comparar experiências de

formação continuada em diferentes municípios, examinar o impacto de sistemas de registro sobre a continuidade dos casos e investigar como a participação do OE em colegiados escolares afeta processos de permanência, convivência e proteção integral. Também se recomenda o desenvolvimento de estudos longitudinais capazes de acompanhar mudanças na identidade profissional dos orientadores após processos formativos estruturados.

Conclui-se que a Orientação Educacional se fortalece quando deixa de depender apenas da iniciativa individual do profissional e passa a ser sustentada por políticas, tempos, espaços, registros e processos coletivos de deliberação. O OE ocupa lugar estratégico na escola pública contemporânea porque articula escuta, mediação, acompanhamento, comunicação com famílias e leitura institucional de problemas complexos. Para que essa atuação alcance densidade pedagógica e legitimidade pública, é necessário que a rede reconheça a função como componente estruturante do projeto educativo e não como resposta episódica às urgências escolares.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa-formação:** modos de investigar e formar na educação. Curitiba: Appris, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 24 maio 2016. p. 44.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. v. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2012.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO ARGUMENTATIVO DE LEITURA

Miriam Bauab Puzzo (PUC-SP)[1]

Introdução

A leitura de notícias, livros de literatura e textos escritos em geral têm sido mais difíceis de serem tratados em sala de aula, devido à prevalência de textos verbo-visuais de fácil acesso pelos jovens atuais e até meso pelos leitores adultos. A articulação entre texto e imagem tornou-se um recurso comunicacional em todos os contextos sociais de interação entre os indivíduos, desde o âmbito familiar de comunicação até no âmbito mais amplo das redes sociais.

A partir de 1990, com a introdução da internet, a comunicação tornou-se mais imediata com forte influência da informalidade e da coloquialidade na troca de mensagens. Nesse processo, a interação entre os seres humanos tornou-se mais dinâmica, permitindo a troca de conhecimentos, tanto pessoais como sociais, assim como a divulgação dos fatos em contextos próximos ou distantes. De acordo com Recuero (2009, p. 116), "Os processos de difusão das informações são emergentes e resultado das interações e dos processos de conflito, cooperação e competição." Essas informações resultam das condições sociais e dos eventos provocadores de reações.

Atualmente, muitas informações são difundidas em larga escala, tanto nas redes sociais quanto em outros veículos de comunicação de grande impacto social. Os modos de apropriação das informações variam de acordo com as diversas perspectivas de seus divulgadores. Esse processo de reprodução em cadeia, denominado memes, não é recente, porque já ocorria de forma mais contida na reprodução de mensagens, em várias linguagens a respeito de ideias ou produtos em

[1] Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1967), mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1997), doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Membro efetivo do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

cadeia, divulgadas pelos meios de comunicação. Hoje, a difusão exacerbada, tanto nas redes sociais quanto nos meios de comunicação, torna-se virais, expressando posicionamentos de seus divulgadores, diante dos fatos que ocorrem no contexto imediato. De certa forma, pelo estilo, pelo tom, pelo encaminhamento organizacional do gênero, ainda que por fragmentos que são articulados individualmente, eles se estruturam como argumentos na formação de opinião dos destinatários.

As pesquisas de Recuero (2009) demonstram que uma das características dos memes é a expressão dos valores referentes ao capital social que são difundidos pelos meios de comunicação, principalmente pelos sites e pelas redes sociais. A importância desses veículos mostra que há valores que são criados e difundidos pela internet nas redes sociais que são associados ao capital social. Alguns desses valores são fundamentalmente importantes para a difusão de informações, tais como o posicionamento autoral, sua popularidade e a sua influência.

Nesse processo, a diversidade linguística aflora nos meios de comunicação. Desde a simplificação da linguagem que segue o padrão da coloquialidade até a incorporação de novos termos empregados pelas tribos urbanas, servindo como chancela de pertencimento e de identificação como grupo social. Dessa forma, em função da origem étnica ou social de seus integrantes, a linguagem cotidiana acaba incorporando expressões típicas dos diversos grupos organizados, inserindo palavras próprias da cultura popular. As salas de bate-papo online permitiram essa forma de diálogo mais espontâneo, enriquecendo o repertório linguístico da língua portuguesa com a inserção de expressões coloquiais, gírias, abreviaturas. Assim, o internetês caracterizou-se pela riqueza linguística de natureza popular para expressar emoções, opiniões, uma nova ortografia, sistematizando erros de digitação de modo intencional e humorístico. Além desse processo inovador na comunicação online, os comentários a respeito dos fatos referentes ao contexto imediato passaram a circular nas redes sociais, como os chats, o Instagram, o Facebook e viralizaram em postagens individuais, em forma de respostas às mensagens recebidas.

Esse processo de reprodução em cadeia, a respeito de temas sócio-político-culturais denominados memes, tem se difundido de

modo acelerado na contemporaneidade. Assim, tornou-se um sistema que vai além do humor, da paródia e da crítica, tornando-se um verdadeiro laboratório de experimentações linguísticas transdisciplinares. Assim, a memeficação pode combinar saberes tecnológicos, literários, teatrais, gráficos, audiovisuais, entre outros. Apoiada pela possibilidade de reprodução, a autoria é reinventada e difundida nas redes sociais, compartilhada coletivamente e respondida de modo imediato pelos internautas. A linguagem deixa de ser um modelo estático e passa por transformações significativas, tanto em sua estrutura morfológica quanto em novos termos e novos recursos visuais.

Esses recursos de captação imediata, como os emojis, expressam visualmente as emoções e as sensações por meio de figuras emblemáticas, constituindo um arquivo de possibilidades sugeridas pelo sistema. Tais figuras expressam visualmente uma ideia, uma sensação, uma emoção, muitas vezes evidenciando posicionamentos valorativos diante dos fatos sócio-políticos que ocorrem no contexto social.

Tendo em vista essa questão, o objetivo deste artigo é discutir a forma como a comunicação viralizada permite a expressão de posicionamentos responsivos imediatos. Eles tornam-se argumentos em defesa de pontos de vista individuais, compartilhados por grupos ou comunidades. Tais produções propiciam debates em torno de questões de toda natureza, inclusive política, econômica e mesmo comportamental, suscitando atitudes responsivas do público, em função de suas convicções preestabelecidas.

Assim é de fundamental importância ter como objetivo a inclusão desse processo comunicativo nas redes sociais em projetos educacionais. Por isso, torna-se pertinente propiciar uma discussão produtiva a respeito das formas de argumentação nesse tipo de linguagem, muitas vezes provocando humor, deboche, ironia.

Entendendo que esse processo de reprodução dos fatos expressando posicionamentos valorativos de modo irônico, satírico ou em forma jocosa permite que se considere a linguagem verbal, imagética em movimento ou não, como recurso expressivo a respeito de fatos significativos no contexto social. A teoria discursiva bakhtiniana torna-se um recurso instigante para desenvolver a leitura e a reflexão crítica a respeito desses fatos veiculados no contexto

imediato, por incorporar o signo ideológico como elemento preponderante na produção de sentido e por conceber o enunciado concreto como um sistema relacional triádico no processo arquitetônico de sua elaboração.

Acompanhando a sugestão de Roxane Roxo e Rosineide Mello (2017), o conceito de arquitetônica na perspectiva bakhtiniana é profícuo na discussão de gêneros multimodais no ensino. Segundo as autoras, a concepção de arquitetônica deve ser repensada no complexo contexto da modernidade, procurando "relacionar gêneros e arquitetônicas na abordagem de enunciados em ambiente digital." (2017, p. 1274). Nessa proposta teórico-discursiva observa-se não apenas a relação dialógica eu/outro, mas os posicionamentos autorais em relação ao contexto social imediato, pois de acordo com Bakhtin (2010 [1920]), o autor torna-se um respondente responsável e compromissado com o teor do que divulga sobre os fatos. A partir dessa relação, é possível considerar o posicionamento valorativo expresso nos gêneros digitais como argumentos que podem se transformar em persuasão responsiva do público leitor. Discutir essa questão é fundamental no ensino de leitura dos jovens familiarizados com a tecnologia e com as novas linguagens.

Com esse objetivo, este artigo desenvolve-se em etapas. A princípio apresenta-se a discussão teórica, seguida pela descrição metodológica e pela análise de memes em sua peculiaridade argumentativa na formação de posicionamentos ideológicos e por fim seguem-se a conclusão e as referências bibliográficas.

Discussão teórica e análise

A teoria discursiva do Círculo bakhtiniano expandiu as possibilidades de observação da linguagem humana como meio de comunicação em todas as suas formas de manifestação. A partir da concepção de signo ideológico, o Círculo considera todas as formas de manifestação da linguagem, além da expressão verbal, como se expressa Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017, p. 94): "Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante." Nessa abrangência a respeito da linguagem, como meio de interação humana, ampliaram-se as formas de tratamento dos

textos considerados enunciados concretos e não apenas uma expressão estratificada reduzida a normas linguísticas.

Sob essa perspectiva, os conceitos fundamentais dessa vertente teórica, a partir da concepção de gênero discursivo, contribuem para a análise dos memes em sua peculiaridade argumentativa. Os elementos constitutivos permitem que se discutam conceitos fundamentais para entender o processo dinâmico da comunicação em que se expressam valores ideológicos, posicionamentos responsivos, responsabilidade autoral na constituição enunciativa. Assim, os conceitos de interação, signos ideológicos, horizonte social do enunciador e do público que emite opinião, resposta e posicionamento expressivo, auxiliam o modo de recepção dos jovens estudantes afeitos a esse tipo de gênero digital.

Nesse sentido, descortinou-se um campo amplo ao estabelecer o vínculo interativo entre enunciador, destinatário e o lugar situado do sujeito no contexto social respondendo a ele. A língua tratada como um sistema padronizado e analisada em seus elementos constitutivos, apesar de fornecer o conhecimento formal, não permite analisar a sua real produtividade como meio de comunicação social. O texto em sua materialidade expressa também as relações que se estabelecem entre o sujeito enunciador, o destinatário presumido e o contexto social imediato, como postula Bakhtin em seu ensaio de 1920, traduzido no Brasil sob o título *Para uma filosofia do ato responsável* (2010). O enunciado concreto não ocorre de modo aleatório, para que a comunicação ocorra, o enunciador pressupõe o horizonte social do público a que se dirige, aguardando atitudes responsivas. Como afirma Bakhtin (2016, p. 63-64),

> Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista) as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado.

Portanto, ao conceber a linguagem como resultado dessas relações dialógicas que se manifestam em enunciados concretos, desloca-se o olhar do pesquisador para observar não apenas a forma, como também o estilo decorrente dessa relação com o público, em

toda a complexidade das relações de natureza dialógica que se estabelecem entre sujeito e destinatário. Nessa perspectiva, o enunciado participa de uma cadeia discursiva, representando uma resposta aos enunciados anteriores na expectativa de respostas futuras, como postula Bakhtin (2016, p. 60). Além disso, o enunciado concreto estabelece um vínculo tenso entre enunciador e público, pois esse movimento dialógico desafia o leitor.

Dessa forma, a materialidade enunciativa deixa de ser entendida como um padrão estático, constituído apenas em seus elementos constitutivos, para ser compreendida como a expressão valorativa do destinatário situado em seu contexto social. A linguagem como recurso comunicativo expressa pontos de vista, posicionamentos axiológicos do enunciador e sofre transformações ao longo do tempo em função do desenvolvimento tecnológico e das novas condições sociais. Nessa dinâmica, a língua como meio expressivo de comunicação também acompanha esse movimento transformador. Basta observar de modo comparativo a língua expressa em obras literárias dos séculos passados e a língua presente, tanto em obras literárias atuais como nos meios de comunicação, principalmente na internet.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado concreto, diferentemente de frases e orações, deve ser compreendido em sua complexidade constitutiva, ou seja, além de sua materialidade textual, precisa ser observado nas relações dialógicas estabelecidas entre o autor, o destinatário e o contexto social imediato. Além dessa conceituação relacional, Bakhtin atribui ao enunciado concreto, como um gênero discursivo, outras características que o distanciam da simples descrição linguística ou semiótica. Em sua conceituação teórica do gênero discursivo, o pesquisador menciona características inovadoras no tratamento do enunciado concreto, ampliando seu campo de interpretação, considerando a expressão avaliativa do enunciador, manifestando seu posicionamento axiológico, imbricada na forma composicional e em seu estilo individual. Sob esse aspecto, existe uma manifestação argumentativa indireta nos enunciados a partir do posicionamento valorativo do sujeito enunciador. Bakhtin (2016) discute a linguagem coloquial e íntima, demonstrando como o estilo mais familiar e informal de comunicação revela a dependência

do estilo diante de uma determinada sensação e compreensão do destinatário pelo falante.

Além dessa questão, a percepção do horizonte social do interlocutor é um fator preponderante na comunicação, como pontua também Volóchinov (2017), considerando que o enunciador ao formular sua comunicação deve considerar o horizonte social do público de modo a tornar a comunicação efetiva. Assim, a comunicação pela internet abrange um público heterogêneo de diversas posições axiológicas que reagem de modos diversos respondendo a essas formas de comunicação. Portanto, as reações são variáveis e as respostas ocorrem expressando posicionamentos subjetivos em função do lugar situado dos destinatários. As mensagens breves e diretas funcionam como argumentos a respeito de fatos do quotidiano, políticos, econômicos, expressando diferentes posicionamentos valorativos, por meio de signos ideológicos verbo-visuais: metáforas, ironia, imagens ou emojis, entre outros.

Sob esse aspecto, a virilização de mensagens em memes apresenta uma forma de comunicação interativa muito abrangente, veiculando ideias, julgamentos, opiniões a respeito dos fatos noticiados que refletem e refratam valores no contexto imediato. Tornam-se por isso objeto de investigação e de reflexão no campo pedagógico de modo a destacar as formas argumentativas utilizadas na formação de opinião do público, muitas vezes levado de modo equivocado a interpretar os fatos viralizados em rede social, criando reações inesperadas e irrefletidas em grupos, movidas por impulsos e sensações afetivas sem a devida avaliação ou análise dos fatos noticiados.

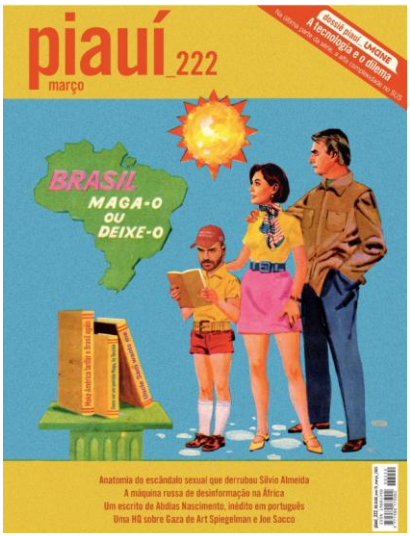
A partir dessa constatação, foi selecionada a capa da revista Piauí que tem como tema o termo "MAGA", (MAKE AMERICA GREAT AGAIN), instituído pelo presidente americano (TORNE A AMÉRICA GRANDE NOVAMENTE). Essa proposta viralizou nas redes sociais e em veículos de comunicação. Tal perspectiva contrapõe-se radicalmente ao ideário democrático americano, postulado pelos presidentes anteriores e mundialmente reconhecido como modelo de convivência participativa.

Assim, ao selecionar os memes decorrentes dessa proposta introduzida por Trump em sua segunda subida ao poder no contexto brasileiro, procura-se observar suas implicações que ecoaram nos

meios de comunicação, dividindo opiniões que já se encontravam polarizadas desde o governo de Bolsonaro e depois pela negação dos resultados da eleição pela qual pretendia permanecer no poder, culpando as urnas eletrônicas, consideradas inconfiáveis. Os problemas decorrentes dessa polarização insuflada pelo ex-presidente e seus asseclas aproximaram o ex-presidente do governo americano, ao qual pediu apoio, durante o julgamento a que foi submetido. Simpatizante da proposta de Trump, com o qual contava para ser inocentado, a sigla MAGA, tornou-se uma ideia compartilhada pelos integrantes do ideário bolsonarista.

Portanto, a escolha desses memes decorre da sua viralização nas redes sociais, insuflando a polarização social, ecoando em vários modos de representação, tanto na mídia impressa quanto em formas virtuais de reduplicação memética.

Assim, o lema "MAGA" foi copiado e expandido em memes como resposta, a esse processo determinado pelo presidente americano, como ocorreu no Brasil. Tal modelo foi objeto tanto de críticas como de apoio, servindo de exemplo o posicionamento do ex-presidente Bolsonaro, cuja aproximação com o presidente norte americano foi festejada como o modelo de governo adotado em seus quatro anos de mandato. Entre as ações compartilhadas encontram-se a negação da eficácia das vacinas contra a COVID 19, o desprezo pela pesquisa e pela cultura. Além dessa aproximação política, o posicionamento de Trump, serviram de inspiração para o ex-presidente pela oposição à vacina, pela desconfiança das urnas eletrônicas, pela negação da cultura e pela instigação aos atos de vandalismo praticados pela população em 08 de janeiro de 2023, contra o congresso nacional.



Acompanhando esse processo, a revista *piauí* nº222 de março 2025, momento em que o STF instituía o inquérito contra o ex-presidente e seus apoiadores que invadiram o congresso nacional, apresenta como tema da capa a relação da família Bolsonaro com o ideário propagado por Trump. A capa, como um gênero discursivo, tem como tema o ideário MAGA (Make America Great Again) adotado pelo presidente Trump nos Estados Unidos, cujo resultado provocou desconforto mundial pelas ações arbitrárias contra imigrantes, pesquisadores, jornalistas, considerados inimigos do país por expressarem opiniões discordantes.

A composição da capa está concentrada na imagem representativa do casal Michelle e Jair Bolsonaro, com um dos filhos. O mapa do Brasil na cor verde, onde o nome do país se destaca, é preenchido pela cor rosa, com o slogan MAGA-O OU DEIXE-O, grafado na cor branca. De acordo com Guimarães (2003), as cores são escolhidas na mídia em função de suas relações dialógicas com o contexto enunciativo. Neste caso, as cores verde, amarelo e azul predominantes na imagem são as cores representativas do movimento político liderado pelo ex-presidente. As cores vermelha e laranja que compõem a capa relacionam-se com as cores adotadas por Trump, o vermelho e o laranja. O título e o número da edição da revista, assim como as informações secundárias do seu conteúdo, destacam-se pela cor vermelha pela qual o ideário de Trump é reconhecido, assim como o laranja. A proposta do presidente norte-americano objetiva recuperar o poder internacional do país, ameaçado pelo crescimento socioeconômico, tecnológico e comercial da China em âmbito mundial.

Assim, a composição figurativa da capa centralizada no núcleo familiar de Bolsonaro, cujos olhares se voltam para a sigla americana sobre o solo brasileiro, sugere o processo de aproximação com o ideário político de Trump para ser adotado no Brasil. A capa em sua

composição figurativa destaca a imagem do ex-presidente, acompanhado pela esposa e pelo filho, um adulto infantilizado pelo vestuário e pela leitura de uma cartilha como se fosse um estudante, decorando uma lição. Além disso, os livros que se apoiam num suporte verde apresentam títulos em inglês relacionados ao mesmo assunto: "Make América tarifar o Brasil again"; "Como ser um patriota Maga, by Tarcísio"; "Uncle Sam wants me". Os títulos misturam termos em inglês e português, sinalizando o envolvimento da família com o ideal propagado pelo presidente americano. Tornam-se inspiração para implantação desse modelo no Brasil, reproduzindo as intervenções americanas na cultura, na pesquisa, na xenofobia e no preconceito, proibindo a entrada de imigrantes no país. Esse tema veiculado na capa e no editorial da revista torna-se motivo de apreensão e debate nacional que se propagam em memes, viralizando o tema nas redes sociais e em imagens que dialogam com essa proposta aplaudindo ou satirizando.


Ruth de Aquino

Com que boné andas? Eu te direi quem és

"O Brasil é dos brasileiros" ou "MAGA - Make America Great Again"? Escolha seu acessório para o verão

Nesse contexto muitos memes surgiram relacionados ao lema americano em respostas diferenciadas no Brasil. Centralizada na cena familiar representativa, as outras informações a respeito do conteúdo interno da revista, restringem-se a um espaço periférico.

A expressão "Maga-o ou Deixe-o" faz ressoar o lema do contexto ditatorial brasileiro, "Ame-o ou deixe-o", sugerido ao povo descontente com a ditadura militar na época. Tal proposta sugere a reprodução desse modelo no Brasil. Como propõe Dondis (2003), toda representação imagética que constitui uma unidade, como a da capa da revista *piauí*, converge para a produção de sentido, portanto todos os elementos integrantes da capa estabelecem relações dialógicas com o tema central. Assim, a imagem do filho infantilizado expressa a ironia dessa proposta. A mesma frase reproduzida num dos volumes apoiado no suporte verde, contempla também informações relacionadas a esse ideário: "Como ser um patriota Maga, by Tarcísio" e "Uncle Sam wants me". O posicionamento do casal voltado para a imagem do mapa do Brasil, sugere a perspectiva ansiada pela família representada na capa pelo casal e pela criança que procura as informações a respeito desse tema, lendo um livro. Também a

representação do sol iluminando o casal, sugere uma engrenagem em que a cor laranja representa arestas ameaçadoras, sugerindo as ações de violência contra a população.

No editorial, redigido por Fernando de Barros Filho, o título "A motosserra e o jabuti" sugere a ameaça ecológica que paira sobre o país nesse contexto conturbado. Assim abre o editorial:

> A primeira cena ocorreu no dia 20 de fevereiro, dois dias depois que veio a público a denúncia contra Jair Bolsonaro e outros 33 marmanjos – 23 deles fardados -, todos, de acordo com o procurador-geral Paulo Gonet, membros da organização criminosa que tentou executar um golpe de estado no Brasil. Mas não estamos em Brasília, e sim nos arredores de Washington, DC, onde se realizava mais uma edição da Conferência da Ação Política Conservadora, ou Cpac, o convescote que reúne anualmente a extrema direita dispersa pelo planeta.

Portanto, essa capa que ilustra a perspectiva da família do ex-presidente, informa de modo figurativo a simpatia pelo lema americano para ser adotado no Brasil de modo impositivo e aqueles que não gostarem que saiam do país. A proposta do presidente americano adotado por Bolsonaro, viralizou em imagens de várias formas como a do boné vermelho usado por Trump e em azul usado por Lula como resposta em oposição ao americano. A capa expressa o posicionamento da revista ao expor as relações mantidas entre Bolsonaro e Trump de modo irônico, como uma forma de reação antitética a essa proposta análoga à do governo americano.

Conclusão

O gênero digital acompanha o conceito de gênero na perspectiva bakhtiniana, como concebe Roxane Rojo e Rosineide Melo (2017), compreendendo-o como um processo triádico em que se discutem as relações complexas entre enunciador, destinatário e o contexto social. Considerando que os enunciados não são neutros, pois segundo Bakhtin (2016), eles expressam posicionamentos valorativos de seus enunciadores, suscitando respostas diferenciadas dos destinatários, tais memes



representam argumentos na formação de opinião do público a respeito de problemas sociais e políticos. A partir desse pressuposto, a análise de memes, como recurso didático, permite observar os diversos posicionamentos valorativos em relação aos problemas vivenciados no contexto social imediato, tornando-se argumentos importantes como objetos de análise e reflexão em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra; Notas da edição russa Serguei Botcharov, São Paulo: editora 34, 2017.

BAKHTIN. Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34. 2016 [1953].

BAKHTIN. Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello&Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta.** Tradução: Geraldo H. M. Florsheim. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979 [1976].

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. (Trad. Jefferson L. Camargo) São Paulo:Martins Fontes, 2003.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade, in BRAIT (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.161-193.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. In **Bakhtiniana**, São Paulo, Número 9 (1): 53-70, Jan./Jul. 2014.

GUIMARÃES, Luciano. **As cores na mídia**: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet** – Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide. Letramentos contemporâneos e a arquitetônica Bakhtiniana/Contemporary literacies and Bakhtinian architectonics. In **Delta,**33.4,2017, p.1271-1289. http://dx.doi.org/10.1590/0102-445057781725543649

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia. In: **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 2019[1926] p. 109-146.

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: O FESTIVAL DE PARINTINS COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Nicoly Lima (UFAM) [1]
Adan Renê Pereira da Silva (UFAM) [2]

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, que sejam conscientes de sua realidade e também capazes de reconhecer e valorizar os diferentes contextos socioculturais nos quais se insere. Nesse sentido, torna-se indispensável que a escola estabeleça relações entre os saberes sistematizados e as experiências culturais vivenciadas pelos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que irão dialogar com a identidade, história e território. A valorização da cultura popular no ambiente escolar constitui uma importante estratégia para fortalecer o sentimento de pertencimento, preservar a memória coletiva e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

No contexto amazônico, dentre as variadas manifestações de cultura popular, o Festival Folclórico de Parintins se destaca como uma das maiores criações do Brasil, reunindo elementos históricos, artísticos, sociais e simbólicos que expressam a riqueza cultural presente na região. Realizado anualmente no município de Parintins, no Amazonas, o festival transcende a dimensão do espetáculo ao incorporar saberes tradicionais, narrativas indígenas, mitos amazônicos, manifestações artísticas, música, dança e expressões identitárias que constituem o patrimônio cultural do povo amazônida.

[1] Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação (FACED/UFAM). E-mail: nicoly.lima@ufam.edu.br.
[2] Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação (FACED/UFAM) e Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM). E-mail: adan.silva@ufam.edu.br.

Dessa forma, é configurado como um importante espaço de produção, preservação e difusão de conhecimentos, consequentemente, convidando também pesquisadoras e pesquisadores à discussão acadêmica. Para este capítulo de livro, socializa-se estudo resultante de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, o qual se debruça sobre o tema em comento.

Ainda que a relevância desta manifestação cultural seja amplamente reconhecida no Amazonas, podemos observar que o potencial educativo do Festival de Parintins é pouco explorado nas práticas pedagógicas, em especial, da educação básica. Quando trabalhada, a cultura regional fica restrita a abordagens pontuais ou comemorativas, sem que seus elementos façam parte de fato do currículo, deixando de ser integrados de forma efetiva em abordagens dentro de sala de aula e de promover aprendizagens significativas sobre o contexto cultural em que os/as estudantes amazônidas estão inseridos. Tal realidade evidencia uma necessidade de ampliar as discussões acerca da inserção da cultura popular no processo educativo, reconhecendo-a como fonte legítima de conhecimento e como possibilidade de articulação entre diferentes componentes curriculares.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma alternativa ou um caminho para integrar os diversos saberes que estão presentes desde o Festival de Parintins até as práticas escolares. As toadas (ritmo próprio do Festival), alegorias, personagens, narrativas míticas, manifestações artísticas e aspectos históricos do festival possibilitam o desenvolvimento de atividades que envolvem áreas como Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Ambiental e outras, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Além disso, essa abordagem contribui para a valorização das identidades amazônicas e para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com sua realidade sociocultural.

Diante do exposto, pergunta-se: de que formas se pode articular educação e cultura popular, interdisciplinarmente, na educação básica, tomando como base o Festival Folclórico de Parintins? Para responder este questionamento, o presente texto tem por objetivo analisar o potencial pedagógico presente no Festival de Parintins como manifestação cultural popular amazônica no contexto de sala de aula da educação básica. Para isso, busca discutir de que maneira essa

manifestação cultural pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e comprometidas com a valorização dos saberes locais, pensando os competidores anuais do festejo – Garantido e Caprichoso – para além do título em disputa.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de caráter reflexivo, fundamentada em estudos que abordam cultura popular, educação, interdisciplinaridade, currículo e o Festival de Parintins como patrimônio cultural e espaço de produção de conhecimentos, a partir de revisão bibliográfica narrativa. Espera-se, com este estudo, contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a inserção da cultura amazônica no currículo escolar, evidenciando que o Festival de Parintins constitui uma importante ferramenta pedagógica para a promoção de uma educação mais significativa, contextualizada e culturalmente comprometida.

O festival de Parintins como manifestação cultural amazônica

O Festival Folclórico de Parintins constitui uma das mais importantes manifestações da cultura popular da Amazônia e um dos maiores eventos culturais do Brasil. Realizado anualmente no município de Parintins, no estado do Amazonas, o festival tem como principal atração a disputa entre os bois-bumbás Caprichoso e Garantido, que transformam a arena do bumbódromo em um espaço de apresentações marcadas pela música, dança, teatro, artes visuais e pelas narrativas inspiradas na história, nas lendas e nas tradições amazônicas. Entretanto, compreender o festival apenas como um espetáculo artístico seria limitar sua complexidade, uma vez que ele reúne elementos históricos, sociais e culturais que expressam diferentes aspectos da identidade da região.

Quando aborda a origem dessa manifestação, Nakanome (2020) explica que o boi-bumbá chegou à região amazônica por meio de migrantes nordestinos no período da borracha, trazendo a influência do auto do boi que, posteriormente, transformar-se-ia na festa que conhecemos atualmente. Ao se estabelecer na região amazônica, o folguedo passou por transformações, incorporando às tradições locais os conhecimentos dos povos indígenas, a cultura afrodiaspórica e as experiências das populações ribeirinhas, fazendo que o espetáculo do

boi-bumbá adquirisse características próprias e se diferenciasse das demais manifestações das outras regiões do país que também possuem o "boi" enquanto centro da narrativa. Na perspectiva de Silva e Silva (2026), ao incorporar elementos das culturas indígenas, Parintins torna-se um palco em que identidades são negociadas e disputadas, posicionando o Festival para além do "midiático". No festival, no último fim de semana de junho, competem Garantido (boi branco com o coração na testa, defendendo as cores vermelha e branca) e Caprichoso (boi preto com a estrela na testa, guardião das cores azul e branca).

Nesta mesma linha de pensamento, Leão (2021) também discute as transformações pelas quais os bois vêm se submetendo ao longo de mais de um século de existência, ao destacar que o Festival de Parintins deixou de ser apenas brincadeira de rua e foi se transformando no grandioso espetáculo que é apresentado hoje, reconhecido nacional e internacionalmente, atraindo assim inúmeros turistas de todas as regiões do país e estrangeiros. Entretanto, por mais que com o passar dos anos tenham sido incorporados elementos tecnológicos, alegorias monumentais e novas formas de apresentação artística, o festival reivindica suas raízes ancestrais e preserva elementos tradicionais que fazem parte de sua história, como o auto do boi, as toadas, os personagens que embasam o folguedo e as referências às manifestações culturais amazônicas estruturantes. Assim, tradição e inovação convivem no mesmo espaço, permitindo que a cultura popular seja continuamente recriada sem perder os elementos tidos comunitariamente como fundamentais.

Essa permanência dos elementos lidos socialmente enquanto "tradicionais" demonstra que o Festival Folclórico de Parintins não se caracteriza apenas como um evento de entretenimento: é também uma manifestação cultural que preserva e ressignifica saberes construídos historicamente pelas populações amazônicas. A cada edição, aspectos da cultura "regional" são (re)visitados e (re)apresentados por meio das toadas, das alegorias, das coreografias e das encenações, revelando a riqueza da festa que compõe o calendário da Amazônia.

Gomes da Silva (2010) destaca que o Festival de Parintins ultrapassa os limites do espetáculo realizado no bumbódromo (espaço onde ocorre a disputa anual), uma vez que está presente no cotidiano

da população e faz parte da própria dinâmica social do município. A rivalidade entre os bois Caprichoso e Garantido, por exemplo, vai além da arena e manifesta-se na organização dos bairros, nas festividades, nas manifestações artísticas e no sentimento de pertencimento cultivado pelos moradores e pelas moradoras. Assim, o festival transmuta-se em importante espaço de preservação e fortalecimento da cultura local, envolvendo a comunidade durante todo o processo de preparação e realização do evento. A festa termina para imediatamente recomeçar.

Essa participação coletiva também é evidenciada por Nakanome (2020), ao afirmar que o Festival Folclórico de Parintins deve ser compreendido como uma manifestação do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Para o autor, sua continuidade está diretamente relacionada à transmissão de conhecimentos, técnicas e tradições entre diferentes gerações, permitindo que saberes ligados à música, à dança, à confecção de alegorias e às narrativas amazônicas permaneçam vivos e sejam constantemente recriados. Desse modo, o festival revela o caráter dinâmico da cultura, que preserva suas raízes sem deixar de incorporar novas formas de expressão.

Diante dessas contribuições, percebe-se que o Festival Folclórico de Parintins representa muito mais do que uma festividade "regional". Sua trajetória histórica, a participação ativa da comunidade e a valorização dos elementos culturais amazônicos fazem essa manifestação um importante espaço em que reverberam saberes e fazeres populares. Ao reunir diferentes linguagens artísticas e expressões culturais em um mesmo espaço, o festival reafirma a identidade amazônica e evidencia a capacidade da cultura popular em preservar memórias, fortalecer tradições e acompanhar as transformações da sociedade sem perder sua ligação com as mudanças sociais.

Cultura popular e educação: o potencial pedagógico do Festival de Parintins

A cultura popular faz parte da construção histórica e social de um povo. E é manifestada nas festas, na música, na oralidade, nas danças, nas narrativas, nos costumes e nas diferentes formas de expressão que são transmitidas de geração a geração. Mais do que

preservar tradições, essas manifestações contribuem para a formação da identidade dos indivíduos e das comunidades, permitindo que conhecimentos, valores e modos de vida sejam compartilhados e ressignificados ao longo do tempo.

Quando a escola integra a cultura em seu currículo, utilizando manifestações como o Festival de Parintins, amplia-se a compreensão de que o processo educativo não acontece apenas por meio dos conteúdos presentes nos livros didáticos. As/Os estudantes chegam à sala de aula trazendo experiências, conhecimentos e vivências adquiridos em seus contextos familiares e comunitários. Assim, estabelecer relações entre esses saberes e os conhecimentos escolares torna a aprendizagem mais significativa, além de favorecer o respeito à diversidade cultural.

Gomes da Silva (2010), em sua pesquisa sobre o Festival de Parintins, destaca a importância desta festa para a valorização da identidade dos jovens amazônidas. A autora aponta, em certa parte de sua pesquisa, que muitos jovens não assumiam suas origens indígenas por conta de um sentimento de vergonha, que se dava pela falta de informações sobre a própria história e cultura de seu território. Tais jovens geralmente só tinham acesso a livros didáticos que contavam a história do ponto de vista eurocentrado e, corroborando uma visão colonizada, negavam as próprias origens, consequentemente, sua ancestralidade. Destaca-se a importância do Festival de Parintins como instrumento pedagógico para o fortalecimento e ressiginificação das identidades, gerando pertencimento sociocultural dos educandos e das educandas.

Ainda nesta trilha, Nakanome (2020) considera que os bumbás de Parintins podem ser entendidos como agentes reais de uma educação patrimonial, o que reverbera o fortalecimento da autoestima de seu povo, trazendo um reconhecimento de tudo o que foi construído por meio de suas comunidades no ato de preservar tais patrimônios imateriais. Esse fortalecimento da identidade regional ocorreu justamente por conta da preservação da história, dos símbolos e das tradições que o festival ajuda a manter vivos, fazendo essa aproximação do povo com a festa, permitindo que crianças, jovens e adultos reconheçam esses elementos como parte de seus cotidianos.

Neste diapasão, pode-se notar que autores e autoras convergem em relação à importância de se utilizar manifestações culturais como ferramentas pedagógicas, as quais, além de reforçar este sentimento de pertencimento e aumentar o repertório sociocultural das/os educandas/os, também pode ser usado de forma interdisciplinar em sala de aula, unindo o conteúdo didático do currículo com a história do povo amazônida em que estas/es jovens e crianças estão inseridos/as.

Interdisciplinaridade e cultura: possíveis utilizações do Festival de Parintins em sala de aula

As práticas de formação baseadas na cultura popular apresentam forte potencial para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade, neste sentido, é entendida como a articulação entre diferentes tipos e campos do saber, visando promover uma compreensão mais ampliada e integrada da realidade. Para a Educação, isto é fundamental, dado que as próprias discussões sobre a área nascem de uma necessidade interdisciplinar.

Para Fazenda (2003), ao buscarmos um conhecimento mais livre, integrado e significativo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um importante instrumento de transformação da prática educativa, pois possui a capacidade de modificar os rumos da educação. Em sua obra, a autora discute a construção de fundamentos para uma prática docente interdisciplinar, apresentando uma visão de como a/o educadora/or pode desenvolver esse trabalho em sala de aula. Para isso, destaca a importância da parceria entre professores/as e diferentes áreas do conhecimento, entendendo que essa relação favorece a troca de experiências, saberes e vivências.

Partindo dessa perspectiva, ela ressalta que a necessidade de parceria muitas vezes surge das dificuldades encontradas pelos/as próprios/as educadores/as para desenvolver práticas interdisciplinares. Isso ocorre porque o/a professor/a convive constantemente com a necessidade de atualizar seus conhecimentos e buscar novas metodologias, mas nem sempre dispõe do tempo necessário para realizar esse processo de forma individual. Assim, a parceria torna-se uma alternativa para fortalecer a prática pedagógica, permitindo que o conhecimento construído por um/a educador/a dialogue e se complemente com o de outro/a (Fazenda, 2003).

Diante dessas reflexões, pode-se compreender que a interdisciplinaridade representa uma importante possibilidade para superar a fragmentação do conhecimento ainda presente no ensino tradicional. Mais do que promover a aproximação entre disciplinas, ela busca estabelecer relações entre diferentes áreas do saber por meio do diálogo, da cooperação e da construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, amplia-se a possibilidade de inserir a cultura popular no contexto escolar de forma integrada ao currículo, permitindo que os conteúdos dialoguem com as experiências culturais dos/as estudantes e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Afinal, em seu cerne, o Festival de Parintins caminha desde essa perspectiva, unindo arte, cênica, música, dança com os saberes de tantos povos tradicionais que por aqui vivem.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Morin (2000), que defende a necessidade de um pensamento capaz de articular diferentes formas de conhecimento para compreender a realidade de maneira mais ampla. Para o autor, a fragmentação dos saberes dificulta a compreensão dos fenômenos complexos, tornando necessária a construção de conexões entre as diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, a interdisciplinaridade favorece uma formação mais crítica e integrada, na qual os conteúdos deixam de ser trabalhados de forma isolada e passam a dialogar entre si, possibilitando que os/as estudantes compreendam a realidade em toda a sua complexidade.

À luz dessas concepções, o Festival Folclórico de Parintins apresenta-se como um importante objeto de estudo para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Por reunir elementos históricos, artísticos, ambientais, linguísticos e culturais, essa manifestação possibilita o diálogo entre diferentes componentes curriculares, aproximando o currículo escolar da realidade amazônica.

Essa diversidade pode ser observada em diferentes momentos que compõem o espetáculo. As toadas, por exemplo, permitem discussões relacionadas à Língua Portuguesa, à Literatura e à Música, ao mesmo tempo em que abordam aspectos históricos, sociais e ambientais da região amazônica. Da mesma forma, os mitos, os rituais indígenas e as representações da fauna e da flora possibilitam a integração entre História, Geografia, Ciências e Arte, demonstrando

que um mesmo objeto de estudo pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

Ao investigar as narrativas presentes nas toadas dos bois Caprichoso e Garantido, Leão (2021) evidencia que elas vão além da dimensão musical, pois apresentam diferentes representações sobre a Amazônia, seus povos, suas tradições e sua biodiversidade. Dessa forma, as toadas constituem importantes instrumentos de valorização da cultura amazônica e possibilitam que diferentes áreas do conhecimento dialoguem entre si, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Suhellen Martins da Silva (2016), ao demonstrar que a produção das alegorias envolve muito mais do que processos artísticos. Segundo a autora, a construção do espetáculo exige planejamento, organização, criatividade, domínio de técnicas e trabalho coletivo, mobilizando conhecimentos que dialogam com diferentes áreas, como Arte, Matemática, Física e Tecnologia. Assim, os próprios bastidores do Festival revelam que essa manifestação cultural resulta da integração de múltiplos saberes.

Diante dessas contribuições, compreende-se que o Festival Folclórico de Parintins oferece potentes possibilidades para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, uma vez que reúne diferentes formas de expressão e conhecimentos construídos historicamente pelas comunidades amazônicas. Ao reconhecer essa riqueza cultural como objeto de estudo, a escola amplia as possibilidades de integração entre os componentes curriculares, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais significativos, contextualizados e próximos da realidade vivenciada pelos estudantes.

A partir dessas possibilidades, percebe-se que o Festival Folclórico de Parintins pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares. As toadas, as histórias, as alegorias e os demais elementos que compõem o espetáculo podem subsidiar diferentes atividades em sala de aula. As toadas, por exemplo, podem ser utilizadas para promover momentos de leitura, interpretação e produção textual, além de favorecer discussões sobre a história e a cultura amazônica. Os mitos e os personagens presentes no festival podem dar origem a pesquisas,

rodas de conversa e produções artísticas, enquanto as alegorias possibilitam atividades relacionadas às Artes e à Matemática, como a construção de maquetes, o estudo de formas geométricas, medidas e proporções. Da mesma forma, as representações da fauna e da flora amazônicas permitem abordar conteúdos de Ciências voltados à biodiversidade e à preservação ambiental, ao mundo da Geografia, ou seja, o festival favorece a integração entre diferentes componentes curriculares, tornando a aprendizagem mais contextualizada e sendo disruptivo em pensar que a realidade sociocultural amazônica pode ter como protagonistas seus próprios sujeitos.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar o potencial pedagógico do Festival Folclórico de Parintins como manifestação da cultura popular amazônica no contexto da Educação Básica. Por meio da revisão narrativa da literatura, foi possível compreender que o festival ultrapassa a dimensão festiva e artística, constituindo-se como uma importante expressão da identidade cultural amazônica, responsável por preservar memórias, saberes e tradições construídas historicamente pelas comunidades da região.

As discussões apresentadas ao longo do trabalho evidenciaram que a cultura popular ocupa um papel fundamental nos processos educativos, pois possibilita a valorização dos conhecimentos produzidos pelas comunidades e aproxima a escola da realidade sociocultural dos estudantes. Nesse contexto, o Festival Folclórico de Parintins revela-se um importante recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, favorecendo a valorização da identidade regional e o fortalecimento do sentimento de pertencimento das educandas e dos educandos.

Também foi possível constatar que as características do festival favorecem o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, uma vez que suas toadas, alegorias, narrativas, manifestações artísticas e representações da fauna, da flora e das culturas amazônicas possibilitam o diálogo entre diferentes componentes curriculares. Essa integração contribui para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais significativa, crítica e conectada ao contexto em que os/as estudantes estão inseridos.

Dessa forma, conclui-se que inserir o Festival Folclórico de Parintins nas práticas pedagógicas significa reconhecer a cultura popular como um importante espaço de produção de conhecimentos. Além de contribuir para o ensino dos conteúdos curriculares, essa abordagem fortalece a valorização do patrimônio cultural amazônico e incentiva o respeito à diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as discussões sobre a utilização das manifestações culturais regionais na Educação Básica, incentivando professores/as e pesquisadores/as a desenvolverem novas propostas pedagógicas que valorizem os saberes amazônicos e fortaleçam a relação entre escola, cultura e comunidade.

Referências

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.

GOMES DA SILVA, Rosângela. **A festa do Boi-Bumbá no Amazonas:** instrumento pedagógico na composição e manutenção da identidade cultural do jovem amazônico. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Departamento de Filosofia e Teologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

LEÃO, Vanessa Martins. **O ethos multicultural do sujeito amazônida nos enunciados das toadas dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido do Festival Folclórico de Parintins**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NAKANOME, Ericky da Silva. O Boi-Bumbá de Parintins como agente de educação patrimonial no Estado do Amazonas. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades:** Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, Manaus, v. 6, n. 1, p. 151-176, jan./jun. 2020.

SILVA, Suhellen Martins da. **Dos galpões dos bumbás de Parintins à aprendizagem de ciência:** uma reflexão acerca do fazer artístico e suas implicações no contexto escolar. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino

de Ciências na Amazônia) – Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.
SILVA, Ytallo Byancco Soares da; SILVA, Adan Renê Pereira da. Entre o real, o simbólico e o imaginário: traçados históricos da construção do Festival de Parintins como espaço de mediação cultural. **Cuadernos de Educación y Desarrollo.** Portugal, v. 18, n. 1, p. 1-21, 2026.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL

Gleicy Nieskier Souza Ventura e Alencar (UFPB)[1]
Napoleão Fernando do Nascimento (UFPB)[2]
Bruno Clementino da Silva (UFPB)[3]
Danilo Mendes de Queiroz (UFPB)[4]

Introdução

As transformações sociais, tecnológicas e científicas das últimas décadas têm impulsionado mudanças significativas nos direcionamentos dos parâmetros da educação brasileira, exigindo a adoção de práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem deixa de estar centrado na transmissão de conteúdos e passa a valorizar a construção do conhecimento de forma colaborativa, contextualizada e significativa (Freire, 1996; Moran, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação básica deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando competências cognitivas, socioemocionais e éticas, construindo um cenário propício para a formação de modelos que implicam no exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Nesse sentido, visando um cenário para plurais vivências e experimentações, as Escolas Cidadãs Integrais passaram a representar

[1] Doutoranda; Programa de Pós-graduação em Linguística; gleicy.nieskier1993@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/5990090736070940
[2]Mestrando; Programa de Pós-graduação em Linguística; napoleão.nascimento1@professor.pb.gov.br; http://lattes.cnpq.br/6340454540064089
[3]Mestre; Programa de Pós-graduação em Linguística; brunofono24@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/9152818547079725
[4]Doutorando; Programa de Pós-graduação em Linguística; dmq2@academico.ufpb.br; http://lattes.cnpq.br/4403435407213295

uma importante política pública educacional, passando a integrar a formação curricular ao Projeto de Vida dos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil e a aprendizagem interdisciplinar.

Na Prática de Ensino em Biologia, entretanto, mesmo com todas essas variações, observações pontuais constroem retratações que mensuram dificuldades relacionadas ao predomínio de metodologias tradicionais, frequentemente baseadas na memorização de conceitos e na reprodução de informações, limitando o desenvolvimento do pensamento científico e da capacidade investigativa dos estudantes (Krasilchik, 2019). Diante desse cenário, as metodologias ativas surgem como alternativas pedagógicas capazes de tornar o estudante protagonista do processo de aprendizagem, favorecendo a participação, a autonomia, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

Entre as estratégias utilizadas pelas metodologias ativas destacaram-se os infográficos, os mapas mentais, e a construção de insights, recursos que buscam a estimulação e a organização prática das ideias, a síntese do conhecimento, o raciocínio crítico e a aprendizagem significativa. Essas ferramentas possibilitam ao estudante estabelecer relações entre diferentes conceitos científicos, favorecendo maior compreensão dos conteúdos e sua aplicação em situações concretas (Buzan, 2019; Ausubel, 2003).

Considerando esse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da utilização de metodologias ativas nas aulas de Biologia desenvolvidas em uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no município de Mogeiro, Paraíba, evidenciando as contribuições dessas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem, para o fortalecimento da autonomia discente e para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

Discussão teórica

A educação contemporânea demanda metodologias capazes de superar o modelo tradicional de ensino, no qual o professor ocupa posição central como transmissor do conhecimento e os estudantes assumem papel predominantemente passivo. Essa perspectiva tem sido amplamente questionada por estudiosos da educação, que defendem práticas pedagógicas fundamentadas na participação ativa

dos estudantes e na construção compartilhada do conhecimento (Libâneo, 2013).

Freire (1996) afirma que ensinar não consiste apenas em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção ou construção. O autor critica a educação bancária, caracterizada pelo depósito de conteúdos, defendendo uma educação problematizadora baseada no diálogo, na reflexão crítica e na emancipação dos sujeitos, no intuito de construir um cenário de encontros, vivências e renovações.

Esses princípios aproximam-se das teorias construtivistas de Piaget (1976), segundo as quais a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. Para Piaget, o estudante constrói novas estruturas cognitivas à medida que enfrenta desafios e reorganiza seus esquemas mentais para a visita e o diálogo com novos trajetos educacionais.

Da mesma forma, Vygotsky (1998) enfatiza a importância das interações sociais na aprendizagem, destacando que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação realizada por professores e colegas. A aprendizagem colaborativa favorece a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que o estudante alcance níveis mais elevados de compreensão.

Com base nesses pressupostos, as metodologias ativas têm se consolidado como importantes estratégias pedagógicas no ensino contemporâneo. Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias promovem a aprendizagem por meio da investigação, resolução de problemas, sendo ferramentas para exitosos desenvolvimentos de projetos, estudos de caso, aprendizagem baseada em equipes e uso de recursos tecnológicos.

Berbel (2011) acrescenta que as metodologias ativas estimulam o protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do pertencimento, da criatividade e do pensamento crítico. Fazendo o estudante sair da posição de mero receptor/espectador de informações, para assumir um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento.

No ensino de Biologia, essas metodologias apresentam grande potencial para aproximar os conteúdos científicos da realidade dos estudantes, oportunizando-os ao novo, ao passo que valoriza o modelo trazido por sua identidade. Krasilchik (2019) destaca que a

aprendizagem se torna mais significativa quando os fenômenos biológicos são contextualizados e relacionados às experiências vividas pelos alunos.

Entre os recursos utilizados neste trabalho, os mapas mentais constituem importantes instrumentos para organização e sistematização do conhecimento. Conforme Buzan (2019), eles favorecem a associação de ideias, a memória, a criatividade e a compreensão das relações entre conceitos científicos.

Os infográficos também desempenham papel relevante ao integrar linguagem visual e textual, facilitando a compreensão de informações complexas e estimulando diferentes formas de aprendizagem. Sua utilização contribui para a alfabetização científica e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Outro recurso empregado foi a elaboração de insights, entendidos como registros das principais compreensões construídas pelos estudantes ao longo das aulas. Essa estratégia estimula processos metacognitivos, levando os alunos a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem e a estabelecerem conexões entre conhecimentos prévios e novos conteúdos, conforme os princípios da aprendizagem significativa propostos por Ausubel (2003).

Nas Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, essas metodologias dialogam diretamente com a proposta de formação integral, os trajetos vindos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que busca desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, articulando conhecimentos científicos ao Projeto de Vida dos estudantes. Dessa forma, a utilização de metodologias ativas fortalece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o protagonismo juvenil, a autonomia e a capacidade de tomada de decisões.

Assim, verifica-se que a adoção dessas estratégias representa uma mudança paradigmática no ensino de Biologia, aproximando teoria e prática, favorecendo aprendizagens mais significativas e contribuindo para uma formação cidadã crítica e participativa.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da

implementação de metodologias ativas nas aulas do Componente Curricular em Biologia em uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no município de Mogeiro, no Agreste do estado da Paraíba, durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2025.

A experiência foi realizada com 500 estudantes do Ensino Médio, no contexto das atividades regulares deste curricular, buscando diversificar as práticas pedagógicas e ampliar a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

As metodologias empregadas foram planejadas considerando as competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo currículo da rede estadual de ensino da Paraíba direcionado pelas diretrizes da própria Secretaria de Estado da Educação. Durante o desenvolvimento das sequências didáticas no âmbito deste curricular, foram utilizados diferentes recursos didáticos, destacando-se a elaboração de mapas mentais, construção de infográficos e produção de insights individuais e coletivos sobre os conteúdos abordados para desagregação dos mecanismos tradicionais de materiais físicos.

Cada sequência didática foi organizada em etapas. Inicialmente, os conteúdos de Biologia foram apresentados de forma contextualizada, utilizando situações-problema relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Em seguida, organizaram-se atividades colaborativas nas quais os estudantes passaram a discutir os temas propostos, praticando a sintetização das informações e a elaboração de materiais gráficos representando os conhecimentos construídos.

Os mapas mentais foram utilizados como estratégia de organização dos conceitos científicos, permitindo aos estudantes estabelecer relações entre diferentes conteúdos. Os infográficos favoreceram a síntese visual das informações, enquanto os insights possibilitaram o registro das principais aprendizagens e reflexões desenvolvidas ao longo das atividades.

Ao término da intervenção, foi possível observar maior participação dos estudantes durante as atividades propostas, bem como melhor organização dos conteúdos produzidos pelos grupos, especialmente na elaboração dos mapas mentais, infográficos e registros de insights. Também foram percebidos maior envolvimento nas discussões em sala de aula, fortalecimento do trabalho colaborativo e ampliação da autonomia dos estudantes na construção

do conhecimento, aspectos registrados a partir da observação participante realizada pelo professor durante o desenvolvimento das atividades.

Por tratar-se de um relato de experiência desenvolvido no contexto das atividades pedagógicas dentro do cenário escolar, não houve identificação individual dos estudantes nem coleta de dados sensíveis, preservando-se os princípios éticos da pesquisa em educação.

Conclusões

A experiência desenvolvida evidenciou que a utilização de metodologias ativas no ensino de Biologia contribuiu significativamente para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e contextualizado. A adoção de recursos como mapas mentais, infográficos e produção de insights favoreceu maior envolvimento dos estudantes nas atividades, ampliando a compreensão dos conteúdos e estimulando a aprendizagem significativa.

Observou-se maior participação dos estudantes durante as atividades propostas, bem como melhor organização dos conteúdos produzidos pelos grupos, especialmente na elaboração de mapas mentais, infográficos e registros de insights. Além disso, verificou-se maior envolvimento nas discussões em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de argumentação, da criatividade e da aprendizagem colaborativa.

Os resultados observados corroboram os pressupostos defendidos por Freire (1996), Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Berbel (2011) e Krasilchik (2019), ao evidenciarem que práticas pedagógicas centradas no estudante potencializam o processo de construção do conhecimento e favorecem uma formação mais crítica e cidadã que corroboram com os princípios formativos dos contextos educacionais contemporâneos.

Embora este trabalho se configure como um relato de experiência, os resultados indicam que a incorporação de metodologias ativas pode representar uma estratégia eficiente e exitosa para qualificar o ensino de Biologia nas Escolas Cidadãs

Integrais, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a consolidação dos princípios estabelecidos pela BNCC.

Por fim, recomenda-se que novas experiências sejam desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, ampliando as investigações sobre os impactos dessas metodologias no desempenho escolar, na aprendizagem científica e no desenvolvimento das competências previstas para a Educação Básica brasileira.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 2011.

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

BUZAN, Tony. **Mapas mentais**. São Paulo: Cultrix, 2019.

CARVALHO, Ana Amélia; ARAGÃO, Rosália. Infográficos na educação: potencialidades didáticas. 2012.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino. **Revista Thema**, 2017.

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

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais**. João Pessoa, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar**.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A INFLUÊNCIA DAS TELAS SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Natália Pereira de Oliveira (UERJ)[1]
Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ)[2]
Patricia Lorena Quiterio (UERJ)[3]

Introdução

As habilidades sociais são comportamentos valorizados em determinada cultura que resultam em desfechos positivos para todos os envolvidos na relação (Z. Del Prette; Del Prette, 2018). A competência social, por sua vez, refere-se à avaliação do desempenho individual em uma interação, e inclui pensamentos, sentimentos e comportamentos (Z. Del Prette; Del Prette, 2018; Z. Del Prette; Del Prette, 2022). As crianças, ao observarem e serem orientadas, adquirem um repertório de habilidades sociais e desenvolvem a competência social, que as auxiliam nas relações e funcionam como fatores de proteção para o bem-estar psicológico e desempenho escolar (Z. Del Prette; Del Prette 2022). Tais habilidades são divididas em classes, conforme o contexto em que devem ser aplicadas, como o autocontrole/expressividade emocional, a civilidade, fazer amizades, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas adquiridas na infância (Z. Del Prette;

[1] Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS). E-mail: nataliaoliv.psi@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/6627447536297024
[2] Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS). E-mail: rodrigolimonge3@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/6535063148005613
[3] Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora Associada no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: patricialorenauerj@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/4986591658860331

Del Prette, 2005). Contudo, a infância e adolescência atuais são atravessadas por tecnologias que levantam questionamentos sobre seus impactos, inclusive em relação à aquisição desse repertório de habilidades.

O uso de telas, seja de *smartphones, tablets,* televisão ou jogos, principalmente na primeira infância, tem aumentado ao longo dos anos. De acordo com os dados fornecidos pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal e Datafolha (2025), no Brasil, por dia, cerca de 78% de crianças entre zero e três anos expõem-se à *internet* por, em média, duas horas, enquanto 94% das crianças entre quatro e seis anos utilizam a rede por cerca de três horas. Esses dados demonstram a desconsideração sobre as diretrizes propostas pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP; 2024), que orienta o não uso de telas por crianças de até dois anos, a utilização máxima de uma hora diária, com supervisão, por crianças entre dois e cinco anos e o teto de duas horas diárias para crianças entre seis e dez anos.

Além disso, segundo a pesquisa do Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (2026), cerca de 92% dos brasileiros entre 9 e 17 anos eram usuários de *internet* em 2025. Há, portanto, uma redução do tempo dedicado às interações em ambientes físicos, o que pode impactar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional de crianças e adolescentes (Hansen Sandseter, Kleppe; Ottesen Kennair, 2023; Papalia; Martorell, 2021). Aliado a isso, Haidt (2024) destaca os prejuízos das relações entre as crianças e os adultos (modelos sociais) e pares. Segundo o autor, o uso frequente desse tipo de eletrônico, ao comprometer as interações sociais, favorece o isolamento e dependência tecnológica e prejudica o bem-estar e desempenho escolar.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo investigar como o uso excessivo de telas impacta as habilidades sociais de crianças e adolescentes, identificando quais classes estão mais relacionadas a esse comportamento, a partir de uma revisão de literatura integrativa.

Método

Foi realizada uma revisão integrativa em português e inglês, orientada pelas etapas: (1) identificação do tema e formulação da

questão de pesquisa; (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos e busca na literatura; (3) definição das informações a serem extraídas e categorização dos estudos; (4) avaliação dos estudos incluídos; (5) interpretação dos resultados; e (6) apresentação da revisão.

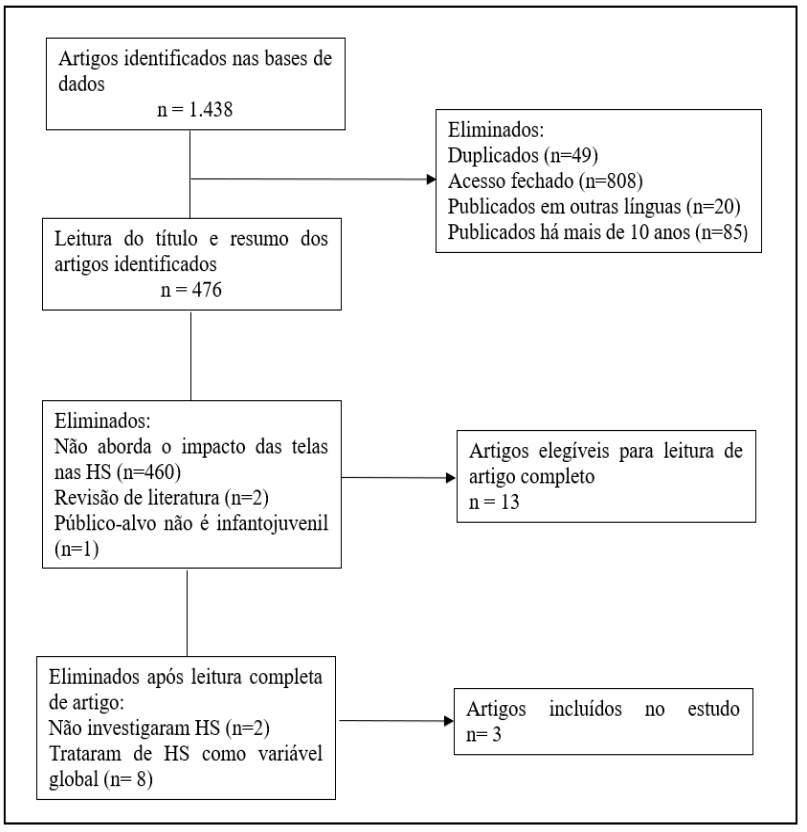
As bases de dados utilizadas foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e *Web of Science.* Os descritores escolhidos foram: "habilidades sociais" AND "tecnologia"; "habilidades sociais" AND "telas"; "habilidades sociais" AND "uso de telas"; "habilidades sociais" AND "redes sociais"; "social skills" AND "technology"; "social skills" AND "screen time"; "social skills" AND "social media". A seguir, estão descritos os critérios de inclusão: (1) o foco devia ser exclusivamente no impacto do uso excessivo de telas; (2) o público-alvo deveria ser crianças e/ou adolescentes; (3) ser artigo empírico; (4) ter sido publicado nos últimos 10 anos, com base em documentos emitidos em 2016 pelo governo federal acerca de cuidados em relação saúde de crianças e adolescentes na era digital, como o manual de orientação em relação às telas, da Sociedade Brasileira de Pediatria (2016) e a Lei 13.257/2016 (Brasil, 2016), que prevê a promoção da cultura e saúde de crianças no contexto virtual, observando-se a preocupação com os efeitos das telas que estavam sendo produzidos na época; (5) especificar as classes de habilidades sociais afetadas. Os critérios de exclusão adotados foram: (1) literatura cinzenta; (2) artigos de revisão; (3) artigos em outros idiomas que não o português e inglês; (4) acesso fechado.

Foram encontrados 1.438 artigos, sendo 1.374, apenas da base de dados do *Web of Science*, 14 artigos da base de dados do CAPES, três artigos do SciELO e 47 da BVS. Na primeira etapa de exclusão, foram retirados 808 artigos com acesso fechado, 20 estudos em outras línguas que não português ou inglês, 85 pesquisas anteriores a 10 anos e 49 duplicatas. Na segunda etapa de exclusão, a partir da leitura dos títulos e resumos, foram retirados 460 artigos por não abordarem o tema, duas revisões de literatura e um artigo que não tratava de crianças ou adolescentes. Restaram 13 artigos para leitura completa dos textos, das bases BVS (1) e *Web of Science* (12). Na terceira etapa de exclusão, após leitura dos textos, dois foram excluídos por citarem habilidades sociais apenas nos resumos e oito

foram excluídos por não abordarem as classes específicas de habilidades sociais. Por fim, foram encontrados somente três artigos, em inglês. A seguir, apresenta-se na Figura 1, o fluxograma do processo de inclusão e exclusão dos artigos.

Figura 1

Fluxograma do processo de inclusão e exclusão de artigos



Fonte: elaborado pela autora. HS = habilidades sociais

Resultados e discussão

Foram identificados somente três artigos, todos de origem estrangeira, evidenciando a escassez de estudos sobre a temática, especialmente em contexto nacional. Os estudos foram realizados

entre 2018 e 2022, no Canadá (Carson *et al.*, 2019; Lavertu *et al.*, 2022) e na Austrália (Hinkley *et al.*, 2018). As amostras dos estudos eram compostas por crianças com idades variadas, entre dois e cinco anos (Hinkley *et al.*, 2018), de zero e seis anos (Carson *et al.*, 2019) e entre seis e 12 anos (Lavertu *et al.*, 2022).

Entre os estudos identificados, destacou-se o de Carson *et al.* (2019), por adotar um delineamento longitudinal, viabilizando a observação das variáveis a longo prazo, diferentemente das demais pesquisas, que utilizaram delineamentos transversais. Entretanto, todas as pesquisas apresentaram caráter correlacional, que identificaram e analisaram as relações entre as variáveis dos estudos, sem manipulação experimental ou o estabelecimento de relações de causalidade.

O objetivo de Hinkley *et al.* (2018) foi investigar a associação das variáveis tempo de telas e brincadeiras ao ar livre com habilidades sociais. A pesquisa de Carson *et al.* (2019) teve como objetivo verificar a associação entre atividade física e comportamentos sedentários com habilidades sociais, em três períodos, e, de que modo as variáveis atividade física e comportamentos sedentários se manteriam ao longo do tempo. O objetivo dos pesquisadores Lavertu *et al.* (2022) foi explorar as relações entre a variável frequência de jogos de *videogame* e as variáveis habilidades sociais cognitivas, habilidades sociais de adaptação e comportamento social. Além disso, investigou a contribuição da frequência de jogos de *videogame* nos aspectos positivos e negativos do comportamento social, considerando as características sociodemográficas e as habilidades sociais cognitivas / habilidades sociais de adaptação. Observa-se que a atividade corporal das crianças foi um dado importante nos dois primeiros estudos citados, essencial para o desenvolvimento humano e conexão com o ambiente (Hansen Sandseter; Kleppe; Ottesen Kennair, 2023; Papalia; Martorell, 2021).

Os instrumentos da pesquisa australiana (Hinkley *et al.*, 2018) foram compostos por registros de informações, preenchidos pelos pais, sobre o tempo de telas e tempo de brincadeiras ao ar livre, o *Adaptive Social Behavior Inventory* (ASBI; Hogan; Scott; Bauer, 1992) e dados sociodemográficos sobre do grau de instrução das mães, o sexo, data de nascimento e possíveis deficiências das crianças. Na pesquisa de Carson *et al.* (2019), os instrumentos foram *ActiGraph*

wGT3X-BT (ActiGraph Corp, Pensacola, FL, USA), um equipamento para monitorar a movimentação das crianças, registros de tempo de tela (televisão/vídeos e *videogames*/jogos de computador) e o ABASI. Lavertu *et al*., (2022) utilizaram o questionário de hábitos de *videogame*, adaptado de Kühn *et al*. (2014), a Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI; Wechsler, 1999), o *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF-PF; Gioia *et al*., 2000), o *Griffith Empathy Measure* (GEM; Dadds *et al*., 2008), o *Theory of Mind subtest* do *Developmental Neuropsychological Assessment* e o *Affect Recognition subtest* do NEPSY-II (*A Developmental Neuropsychological Assessment, Second Edition*; Korkman *et al*., 2007), o *Children's version of the Socio-Moral Reasoning Aptitude Level task* (Beauchamp; Dooley; Anderson, 2013; Chiasson *et al*., 2017; Dooley; Beauchamp; Anderson, 2010), o *Social subscale* do *Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition* (ABAS-II; Harrison; Oakland, 2003), a versão para pais do medidor de tendências pró-sociais (PTM; Carlo & Randall, 2002) e o *Child Behavior Checklist for ages 6–18* (CBCL 6–18; Achenbach; Rescorla, 2001). Observa-se que Carson *et al*. (2019) utilizaram instrumentos que acessavam atividade física diretamente e Lavertu *et al*. (2022) contemplaram testes neuropsicológicos, diminuindo o risco de vieses dos participantes.

As definições de habilidades sociais divergiram da adotada no Brasil (Z. Del Prette; Del Prette, 2018). Carson *et al*. (2019) definem as habilidades sociais como o conjunto de competências necessárias para o estabelecimento de interações efetivas e para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas. Lavertu *et al*. (2022) adotam o conceito de competência social, entendida como uma expressão que se refere às habilidades para exercer comportamentos sociais adequados, considerando as habilidades sociais cognitivas, associadas aos processos mentais como percepção, e habilidades sociais de adaptação, aprendidas e reforçadas socialmente. Este conceito coincide com a mesma definição de competência social no Brasil. Embora Hinkley *et al*. (2018) não apresentem uma definição explícita do conceito, utilizaram o ASBI (Hogan; Scott; Bauer, 1992), para sua mensuração. Esse instrumento, utilizado também por Carson *et al*. (2019), investiga comportamentos associados à expressão de sentimentos, de cooperação e cumprimento de regras e comportamentos que incentivam conflitos e dificultam a rotina,

compondo os fatores expressividade, conformidade e disruptividade, respectivamente.

Já o ABAS-II (Harrison; Oakland, 2003), utilizado por Lavertu *et al*., (2022), possui perguntas acerca das habilidades de interação e de comunicação. No estudo de Hinkley *et al*., (2018), foram observadas correlações significativas e positivas entre os escores de expressividade e conformidade. Em contrapartida, ambas as dimensões apresentaram correlações significativas e negativas com a disruptividade. A variável tempo de televisão/DVD/vídeo foram inversamente relacionadas aos escores de conformidade, ao passo que variável brincadeira ao ar livre foi positivamente correlacionada aos escores de expressividade e conformidade. Não foi verificado a associação entre o uso de computador/jogos de computador com as escalas de habilidades sociais. Paralelamente, Carson *et al*. (2019), observaram uma associação negativa entre o uso de telas e as habilidades de expressividade e conformidade, bem como uma associação positiva entre o uso de telas e a disruptividade. Além disso, os autores verificaram que a associação negativa foi mais significativa em relação à televisão/vídeos e mais fraca com computador/jogos de computador.

Os resultados de Hinkley *et al*. (2018) acerca dos escores de expressividade e conformidade se relacionaram positivamente com o brincar ao ar livre, são convergentes com as proposições teóricas de Haidt (2024), segundo as quais as experiências de interação e exploração em ambientes reais favorecem o desenvolvimento socioemocional e das competências interpessoais e com a teoria das habilidades sociais na infância (Z. Del Prette; Del Prette, 2022), de que o brincar de modo ativo e pessoal promove o convívio com os pares. No que diz respeito à relação entre o uso de computador/jogos de computador e habilidades sociais, os dados coletados por Hinkley *et al.* (2018) não demonstraram significância, enquanto Carson *et al*. (2019) identificaram relações significativas entre essas variáveis. Os resultados conflitantes podem ser devido à possibilidade de jogos *online* também serem um meio de interação social a despeito de prejudicar esse hábito de modo pessoalizado (Haidt, 2024).

As habilidades sociais e comportamentos pró-sociais foram associados negativamente a uma baixa frequência de jogos de *videogame* na pesquisa de Lavertu *et al*. (2022). Especificamente, as

habilidades sociais de adaptação e empatia apresentaram associação com o comportamento pró-social, enquanto as dificuldades nas funções executivas e os baixos níveis de empatia relacionaram-se aos problemas de comportamento. Além disso, foi observado que melhores habilidades sociais de adaptação e empatia e baixa frequência de jogos de *videogames* prediziam significativamente o comportamento pró-social. Desse modo, essa pesquisa indica que os jogos de *videogames* incentivam problemas de comportamento, prejudicial para o bem-estar psicológico das crianças (Haidt, 2024; Z. Del Prette; Del Prette, 2022).

Com relação às diferenças de gênero, apenas Hinkley *et al.* (2018) se debruçaram sobre essa variável. Os autores demonstraram que meninos realizam atividade física por mais tempo e que meninas possuem escores de expressividade e conformidade maiores, embora não tenha sido verificado diferenças na disruptividade. Esses padrões de gênero são esperados devido às expectativas sociais de cada grupo. Enquanto as meninas são ensinadas a reunirem esforços para o bem coletivo, meninos são incentivados a individualização e própria satisfação (Haidt, 2024). Destaca-se, no entanto, a importância do envolvimento para e com o social (Haidt, 2024; Papalia; Martorell, 2021), bem como a conexão com o meio físico como fator de proteção (Haidt, 2024; Hansen Sandseter, Kleppe; Ottesen Kennair, 2023).

No que se refere aos padrões de uso de telas, Hinkley *et al.* (2018) verificaram que as crianças usavam o computador ou jogavam, em média, 30 minutos por dia. Em contrapartida, Carson *et al.* (2019) observaram que as crianças partiram de uma média de 71,8 minutos por dia e, na terceira coleta de dados, estavam em 120 minutos diários. Os resultados corroboram com os dados da tendência de aumento de utilização de telas, como percebido nos dados da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal e Datafolha (2025) e Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (2026), além de indicar preocupação, quando considerados os critérios da SBP (2024), por exemplo. Ademais, foi observado no estudo de Lavertu *et al.* (2022) que 29,8% (n = 17) das crianças jogavam sozinhas enquanto as demais (n= 40) jogavam *online* com amigos, o que coincide com o que Haidt (2024) discute acerca dos jogos virtuais como meio de interação social.

Considerando os resultados dos estudos analisados, verifica-se uma tendência de que o uso de telas possa estar associado a prejuízos

nas interações sociais presenciais. Além disso, os achados também indicam que, embora algumas crianças utilizem os ambientes virtuais de forma mais solitária, outras conseguem estabelecer e manter conexões com seus pares por meio da tecnologia. Assim, é possível supor que o uso indiscriminado de telas possa influenciar o desenvolvimento das habilidades sociais de maneira desadaptativa.

Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como o uso excessivo de telas impacta as habilidades sociais de crianças e adolescentes, identificando quais classes estão mais relacionadas a esse comportamento, a partir de uma revisão de literatura integrativa. Foram acessadas quatro bases de dados (SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, BVS e *Web of Science),* contudo, apenas três artigos foram incluídos, respeitando os critérios de seleção. Entre os principais resultados, destacam-se as correlações negativas entre as habilidades sociais de conformidade e expressividade com o uso de telas, ao passo que essas habilidades apresentaram correlações positivas com o brincar livre. Em relação ao uso de computador e jogos eletrônicos, os achados mostraram-se divergentes, impossibilitando conclusões sobre sua associação com as habilidades sociais. Da mesma forma, não foi possível estabelecer inferências acerca das diferenças de gênero, por ter sido pouco investigado.

Como limitações da pesquisa, destaca-se a não contemplação de estudos em outros idiomas, o que é percebido como barreira para discussões entre outros países. Além disso, a falta de produção nacional inviabiliza a compreensão dos efeitos da utilização excessiva de telas nas habilidades sociais de crianças brasileiras. A escassez de estudos, no entanto, também se verifica em âmbito internacional. Foram identificados apenas três artigos, desenvolvidos em dois países distintos, com características socioculturais que diferem dos demais países, o que limita a generalização dos resultados.

O presente estudo contribui para o campo das habilidades sociais na infância e na adolescência ao reunir e discutir os impactos do uso de telas nos relacionamentos interpessoais. Ademais, evidencia a escassez de produções sobre o tema, especialmente a nível nacional. Diante desse cenário, sugere-se a realização de novos estudos que

investiguem e aprofundem essa relação, contemplando diferentes delineamentos metodológicos e contextos socioculturais, a fim de subsidiar o debate científico e a formulação de estratégias e recomendações mais adequadas em relação à utilização do uso de telas, de modo a promover a ampliação do repertório de habilidades sociais de crianças e adolescentes.

Referências

ACHENBACH, Thomas Max.; RESCORLA, Leslie Altman. Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. Burlington, VT: University of Vermont. **Research Center for Children, Youth & Families**, 2001.

BEAUCHAMP, Miriam H.; DOOLEY, Julian J.; ANDERSON, Vicki A. A preliminary investigation of moral reasoning and empathy after traumatic brain injury in adolescents. **Brain Injury**, v. 27, n. 7-8, p. 896-902, 2013. DOI: https://doi.org/10.3109/02699052.2013.775486

BRASIL. **Lei ° 13.257 de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257>>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CARSON, Valerie et al. Physical activity and sedentary behavior across three time-points and associations with social skills in early childhood. **BMC Public Health**, v. 19, n. 1, p. 27, 2019. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-018-6381-x

CHIASSON, Vincent. et al. Assessing social cognition: age-related changes in moral reasoning in childhood and adolescence. **The Clinical Neuropsychologist**, v. 31, n. 3, p. 515-530, 2017. DOI: https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1268650

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2025. São Paulo: CGI.br, 2026. Disponível em: <<https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20260317181039/tic_kids_online_2025_livro_eletronico.pdf.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2026.

DADDS, Mark R. et al. A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. **Child Psychiatry and Human Development**, v. 39, n. 2, p. 111-122, 2008. DOI: https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais:** manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2018.
DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**. EdUFSCar, 2022.
DOOLEY, Julian J.; BEAUCHAMP, Miriam; ANDERSON, Vicki A. The measurement of sociomoral reasoning in adolescents with traumatic brain injury: a pilot investigation. **Brain Impairment**, v. 11, n. 2, p. 152-161, 2010. DOI: https://doi.org/10.1375/brim.11.2.152
FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL; DATAFOLHA. **Panorama da Primeira Infância:** o que o Brasil sabe, vive e pensa sobre os primeiros seis anos de vida. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2025. Disponível em: <<https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/panorama-da-primeira-infancia-o-que-o-brasil-sabe-vive-e-pensa-sobre-os-primeiros-seis-anos-de-vida/>>. Acesso em: 10 jun. 2026.
GIOIA, Gerard A. et al. Behavior Rating Inventory of Executive Function. **Child Neuropsychology,** 2000.
HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**. Lisboa: Dom Quixote, 2024.
HANSEN SANDSETER, Ellen Beate.; KLEPPE, Rasmus; OTTESEN KENNAIR, Leif Edward. Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. **International Journal of Play**, v. 12, n. 1, p. 127-139, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531
HARRISON, Patti L.; OAKLAND, Thomas. **Adaptive Behavior Assessment System-II:** clinical use and interpretation. San Diego: Academic Press, 2011.
HINKLEY, Trina et al. Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. **PLoS ONE**, v. 13, n. 4, e0193700, 2018. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700
HOGAN, Anne E.; SCOTT, Keith G.; BAUER, Charles R. The Adaptive Social Behavior Inventory (ASBI): a new assessment of social competence in high-risk three-year-olds. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 10, n. 3, p. 230-239, 1992. DOI: https://doi.org/10.1177/073428299201000303
KORKMAN, Marit; KIRK, Ursula; KEMP, Sally. **NEPSY-II Clinical and Interpretive Manual**. San Antonio, TX: PsychCorp, 2007.
KÜHN, Simone et al. Positive association of video game playing with left frontal cortical thickness in adolescents. **PLoS ONE**, v. 9, n. 3, e91506, 2014. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091506
LAVERTU, Gardy A. et al. Video game playing frequency, social cognition, and social behavior in childhood. **Technology, Mind, and Behavior**, v. 3, n. 2, 2022. DOI: https://doi.org/10.1037/tmb0000075
PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Saúde de crianças e adolescentes na era digital. **Manual de orientações**, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2026.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Menos telas# Mais saúde: Atualização 2024. **Manual de orientação: grupo de trabalho saúde na era digital (Gestão 2022-2024),** p. 1-15, 2024. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO__MenosTelas__MaisSaude-Atualizacao.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2026.

WECHSLER, David. **Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence** (WASI). San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1999.

LEITURA LITERÁRIA, AUTORIA RESPONSIVA E MULTILETRAMENTOS EM AMBIENTES DIGITAIS: UM DIÁLOGO COM MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rogério Carvalho de Holanda (UFES) [1]

Introdução

O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental tem sido historicamente marcado por práticas escolarizadas que tendem a reduzir o texto literário a objeto de análise formal ou a conteúdo curricular a ser assimilado. Tal abordagem, frequentemente centrada na identificação de elementos estruturais e em informações historiográficas, acaba por esvaziar a potência estética, ética e formativa da literatura, afastando os estudantes da experiência da leitura literária como prática significativa.

Em contextos de escola pública, esse cenário é atravessado por outros desafios, como trajetórias escolares marcadas por interrupções, desigualdades de acesso aos bens culturais e práticas de leitura pouco consolidadas. Soma-se a isso a presença cada vez mais intensa da cultura digital, que redefine as formas de interação, produção de sentidos e circulação de discursos entre os jovens. Quando tais dimensões são ignoradas pela escola, o ensino de literatura tende a se tornar ainda mais distante das experiências juvenis.

Diante desse quadro, repensar a literatura na leitura escolar implica reconhecê-la como prática social, dialógica e historicamente situada, capaz de articular tradição literária, experiência vivida e tecnologias digitais. Nessa perspectiva, a leitura literária deixa de ser

[1] Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e-mail:rogeriohol@hotmail.com ORCiD: https://orcid.org/0000-0001-6306-9599

apenas objeto de ensino para se constituir como experiência formativa, na qual o leitor é convidado a dialogar com o texto, com o outro e consigo mesmo.

Este artigo analisa uma proposta de leitura literária de contos de Machado de Assis articulada à produção discursiva digital, desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. O objetivo é compreender de que modo essa experiência favoreceu a constituição de leitores críticos e a emergência de práticas de autoria responsiva, considerando a leitura literária como espaço de diálogo entre vozes, tempos e sentidos. Ao tomar os relatos discentes como enunciados socialmente situados, historicamente produzidos e ideologicamente marcados, o estudo evidencia como os estudantes se apropriaram dos contos machadianos e os ressignificaram à luz de seus repertórios culturais e de suas vivências na cultura digital, apontando para o potencial formativo de práticas pedagógicas que articulam literatura, multiletramentos e escuta pedagógica.

À luz desses pressupostos, o presente trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a discussão, ancorado na concepção dialógica da linguagem, na estética da recepção e nos estudos dos multiletramentos; em seguida, descrevemos os caminhos metodológicos da pesquisa interventiva; posteriormente, analisamos e discutimos os dados produzidos a partir dos relatos discentes; por fim, tecemos as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo e suas contribuições para o ensino de literatura na contemporaneidade.

Referencial teórico

Leitura literária, dialogismo e formação do leitor

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é compreendida como interação viva entre sujeitos historicamente situados, e o sentido emerge no encontro dialógico entre vozes sociais (Bakhtin, 2003). A leitura, nesse horizonte, não se reduz à decodificação de signos ou à apreensão de informações, mas configura-se como um ato responsivo, no qual o leitor dialoga com o texto, com outros discursos e com suas próprias experiências de vida.

Aplicada à literatura na leitura escolar, essa concepção desloca o foco do texto como objeto fechado para a leitura como acontecimento dialógico, no qual o leitor assume papel ativo na construção de sentidos. Ler literatura implica responder à palavra do outro, posicionar-se diante de valores, conflitos e visões de mundo inscritos no texto, produzindo sentidos que se atualizam no tempo e no espaço social.

A literatura, conforme defende Candido (2004), desempenha uma função humanizadora ao ampliar a sensibilidade, favorecer o reconhecimento do outro e possibilitar a compreensão crítica da realidade. Tal função é particularmente relevante em contextos escolares marcados por desigualdades sociais, nos quais o acesso aos bens simbólicos nem sempre é garantido. Assim, formar leitores literários implica criar condições para que os estudantes vivenciem experiências estéticas significativas, capazes de promover reflexão, empatia e consciência ética.

Estética da recepção, horizonte de expectativas e educação literária crítica

Os estudos da estética da recepção (Jauss, 1994; Bordini; Aguiar, 1988) deslocam o foco da obra literária para o leitor, concebendo a leitura como processo histórico e social de construção de sentidos. O conceito de horizonte de expectativas permite compreender como as experiências prévias, os valores culturais e as práticas sociais dos leitores interferem diretamente na interpretação do texto literário.

No contexto escolar, essa perspectiva contribui para problematizar abordagens que tratam a leitura literária como atividade homogênea e universal, desconsiderando a diversidade de trajetórias leitoras presentes na sala de aula. Ao reconhecer o leitor como sujeito histórico, a estética da recepção dialoga com a educação literária crítica, que propõe a formação de leitores capazes de questionar discursos, valores e ideologias veiculados nos textos.

Cavalcanti e Monte Mór (2012) defendem uma educação linguística crítica comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo e intervir nele. Nessa abordagem, a leitura literária é entendida como prática de linguagem e como espaço de

posicionamento ético e político, no qual o leitor constrói sentidos em diálogo com sua realidade social.

Autoria responsiva, grande tempo e atualização dos clássicos

A noção de autoria responsiva, formulada por Bakhtin (2003), ocupa lugar central na compreensão da leitura literária como prática dialógica. O leitor é concebido como coautor do texto, na medida em que responde à palavra do outro, reinscrevendo-a a partir de seus repertórios culturais, afetivos e históricos.

Essa concepção articula-se à ideia de grande tempo bakhtiniano, segundo a qual as obras literárias ultrapassam o contexto de sua produção e permanecem abertas a novas interpretações ao longo da história. Os clássicos, nesse sentido, não são textos cristalizados, mas discursos vivos que se atualizam no encontro com novos leitores.

No ensino de literatura, essa perspectiva permite compreender a leitura de autores como Machado de Assis não como exercício de erudição, mas como experiência dialógica que possibilita aos estudantes relacionar temas, conflitos e valores do passado com questões contemporâneas. A atualização dos clássicos no grande tempo constitui, assim, um gesto de autoria e de produção de sentidos socialmente situados.

Multiletramentos, cultura digital e produção discursiva digital

Os estudos dos multiletramentos (New London Group, 1996) emergem como resposta às transformações socioculturais, tecnológicas e comunicacionais da contemporaneidade, ampliando a noção tradicional de letramento centrada exclusivamente na linguagem verbal escrita. Essa perspectiva reconhece que a produção de sentidos ocorre por meio de múltiplas linguagens e semioses, como imagens, sons, gestos, movimentos e recursos digitais, articuladas de maneira integrada.

No contexto escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, a incorporação dos multiletramentos implica reconhecer os estudantes como sujeitos já inseridos em práticas sociais mediadas por tecnologias digitais. Conforme argumenta Rojo (2012), ignorar tais práticas contribui para o distanciamento entre a

escola e os letramentos juvenis, reforçando uma concepção restrita de leitura e escrita que pouco dialoga com a realidade dos alunos.

Ao articular multiletramentos e leitura literária, amplia-se o repertório de práticas pedagógicas possíveis, permitindo que o texto literário seja abordado não apenas por meio da leitura silenciosa e da interpretação escrita tradicional, mas também por meio de produções discursivas digitais que envolvem vídeos, imagens, performances, trilhas sonoras e recursos tecnológicos diversos. Essas práticas favorecem o engajamento discente e possibilitam a emergência de múltiplos sentidos, uma vez que cada linguagem mobilizada contribui para a construção do significado.

No caso da leitura de contos de Machado de Assis, a produção discursiva digital constituiu-se como estratégia de aproximação entre a tradição literária e a cultura digital. Ao reinscreverem os textos machadianos em gêneros digitais contemporâneos, os estudantes exercitaram a autoria responsiva, reinterpretando temas, personagens e conflitos à luz de suas experiências e de seus repertórios socioculturais.

Essa articulação também dialoga com a noção de agência (Kleiman, 2005), na medida em que os alunos deixam de ocupar uma posição passiva diante do texto literário e passam a atuar como produtores de discurso. Nessa esteira, os multiletramentos não se configuram apenas como recurso metodológico, mas como fundamento epistemológico de uma educação literária comprometida com a formação crítica e com a participação ativa dos sujeitos.

Metodologia

A pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica e caracteriza-se como qualitativa, de natureza interventiva, desenvolvida em uma escola pública com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às experiências de leitura literária e produções discursivas digitais vivenciadas, reconhecendo-os como participantes ativos do processo de produção de conhecimento.

A intervenção pedagógica foi organizada em oficinas de leitura literária, estruturadas em atividades didáticas dialógicas, nas quais se

articularam a leitura de contos de Machado de Assis, a discussão coletiva dos textos e a produção de gêneros discursivos digitais. Essa organização metodológica permitiu acompanhar os deslocamentos progressivos dos estudantes em relação à leitura literária, desde posturas iniciais de resistência até a emergência de práticas autorais mais engajadas.

O corpus da pesquisa é constituído por 8 relatos de memória produzidos pelos próprios estudantes ao final do percurso formativo. Esses relatos foram compreendidos como enunciados socialmente situados e como atos responsivos, nos quais os alunos registraram impressões, afetos, aprendizagens e sentidos construídos ao longo das oficinas. A escolha desse instrumento metodológico fundamenta-se na compreensão de que a memória narrativa constitui espaço privilegiado de reflexão e de autoria, permitindo aos sujeitos reorganizar a experiência vivida por meio da linguagem.

A análise dos dados ancorou-se na metodologia narrativa de pesquisa em educação (Prado; Serodio, 2015), em diálogo com a perspectiva bakhtiniana da linguagem. Tal abordagem reconhece os sujeitos da pesquisa como autores de suas histórias e valoriza a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento, rompendo com modelos de pesquisa que reduzem os participantes a objetos de observação. Nesse sentido, a análise buscou compreender como os estudantes se posicionaram discursivamente diante da leitura literária e de suas próprias produções, evidenciando movimentos de autoria responsiva, negociação de sentidos e construção de posicionamentos críticos.

A escuta pedagógica, nesse contexto, é assumida não apenas como postura didática, mas como princípio epistemológico e metodológico da pesquisa, reconhecendo os memoriais como narrativas atravessadas por vozes, afetos, memórias e trajetórias formativas.

Análise e discussão dos dados

Leitura literária, resistência inicial e deslocamentos no perfil leitor

Os relatos discentes revelam que muitos estudantes iniciaram a experiência com expectativas negativas em relação à leitura literária e, particularmente, à obra de Machado de Assis. Essas manifestações de

resistência podem ser compreendidas como resultado de práticas escolares anteriores centradas na leitura obrigatória e na avaliação conteudista, que pouco dialogam com as experiências juvenis.

O depoimento de AL21 é representativo desse movimento inicial: "*No começo eu achava as aulas bem sem graças e chatas, até porque eu não gosto de Machado de Assis, mas ao longo das aulas eu fui aprendendo a gostar desse escritor e também das aulas*". O enunciado evidencia um deslocamento progressivo na relação com a leitura, mediado pela escuta pedagógica e pela possibilidade de participação ativa nas atividades propostas.

De modo semelhante, AL24 afirma: "*Nunca li Machado de Assis realmente, pois tenho preguiça de ler, mas esse tempo aprendendo gostei muito. Vou até ver mais*". A projeção de continuidade leitora para além do espaço escolar indica que a experiência contribuiu para ressignificar a imagem da literatura como prática acessível e significativa.

Esses deslocamentos no perfil leitor podem ser compreendidos à luz da responsividade ativa bakhtiniana, na medida em que os estudantes passaram a responder ao texto literário não apenas como tarefa escolar, mas como experiência dialógica que mobiliza afetos, memórias e posicionamentos.

Autoria responsiva e práticas de rediscursivização [2] em ambientes digitais

As atividades de rediscursivização dos contos machadianos constituíram um eixo central da proposta pedagógica e favoreceram a

[2] Rediscursivização, neste artigo, não é tomada como sinônimo de reescrita ou retextualização, embora dialogue com ambas. O termo é compreendido como uma prática discursiva autoral, dialógica, histórica e situada, pela qual sujeitos se apropriam criticamente de textos já inscritos na memória social e os (re)significam em novos gêneros, suportes e contextos de circulação. Fundamentada na concepção bakhtiniana de linguagem como interação social e na noção de responsividade ativa (Bakhtin, 1997, 2003), a rediscursivização envolve a mobilização de vozes, valores e posicionamentos ideológicos, articulando processos de reescrita (Marcuschi, 2002, 2005; Fiad, 2004, 2009) e de retextualização (Matêncio, 2002, 2006), ampliados pelas contribuições dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012), além das contribuições da Linguística Aplicada trangressiva de Moita Lopes (2013) e de produção escrita como prática discursiva situada de Geraldi (2015) Trata-se, portanto, de um gesto ético-estético e político de autoria, no qual o sujeito transforma a palavra alheia em palavra própria, produzindo novos efeitos de sentido e instaurando leituras críticas e criativas em diálogo com o grande tempo da cultura.

emergência de práticas de autoria responsiva. Ao produzir finais alternativos, fanfics, vídeos e postagens digitais, os estudantes assumiram o lugar de coautores, dialogando criativamente com a obra literária.

O relato de AL11 evidencia esse processo: *"Nunca tinha lido Machado. Gostei muito do conto 'A cartomante'. Fiquei presa na história e queria saber o final. Gostei de dar um final diferente também, com o nosso jeito"*. Ao reescrever o desfecho do conto, a aluna demonstra apropriação do texto e exercício de autoria, reinscrevendo a narrativa a partir de seu repertório e de suas expectativas.

AL15, ao comentar a produção de uma fanfic baseada no conto "A carteira", destaca: *"Fazer a fanfic foi legal, ter criatividade e tempo pra fazer uma história"*. A ênfase na criatividade e no prazer da produção textual revela uma relação mais positiva com a escrita e com a leitura literária, compreendidas como práticas produtivas e autorais.

Trazidos à cena nos relatos, os ambientes digitais funcionaram como espaços legítimos de práticas de linguagem, nos quais os sujeitos produziram sentidos, negociaram identidades e exerceram sua autoria. Esse quadro dialoga com os aportes teóricos dos Novos Letramentos, segundo o qual a leitura e a escrita deixam de ser habilidades isoladas e passam a ser compreendidas como formas de participação social em práticas diversas e mediadas por tecnologias (LAnkshear; Knobel, 2011). Como revelam AL 5 e AL 12, o ambiente digital não é apenas um suporte, mas parte constituinte da experiência leitora: *"O Machado de Assis é muito legal eu gostei do conto dele porque ele foi gago e gostei do conto da carteira, eu nunca vi o machado de Assis, gostei do podcast dele muito legal amei Foi bem mais interessante fazer a leitura no Instagram. Fica mais fácil, mais legal. As imagens ajudaram a entender o conto."* AL5; *"Eu achei legal porque a gente aprendeu com Machado e pôde fazer nossos próprios textos com as ideias dele, do nosso jeito."* AL12.

A referência do discente à leitura como "*mais interessante no Instagram*" e à produção de um "*podcast muito legal*" evidencia o papel da mediação digital na ampliação do engajamento e da compreensão do texto literário. Essa percepção dialoga diretamente com os pressupostos dos multiletramentos (Rojo, 2012; Cope; Kalantzis, 2000), segundo os quais a diversidade de linguagens, suportes e modos de significação favorece diferentes percursos de

aprendizagem e amplia o acesso aos sentidos do texto. A leitura literária, nesse contexto, deixa de ser uma prática restrita ao suporte impresso e passa a se constituir como experiência multimodal e situada na cultura digital.

O relato de AL12, ao indicar não apenas compreensão, mas reelaboração autoral das ideias do texto literário, inscreve-se na noção bakhtiniana de responsividade ativa (Bakhtin, 2003). Ler, nesse caso, configura-se como um ato de interlocução, no qual o sujeito-leitor responde ao texto, dialoga com ele e o recria a partir de seus próprios referenciais. A leitura literária, portanto, assume um caráter dialógico e produtivo, rompendo com práticas escolares centradas na reprodução de sentidos previamente legitimados.

Ao integrar elementos visuais, verbais, sonoros e interativos, os estudantes mobilizam uma autoria multimodal característica da contemporaneidade, conforme apontam Cope e Kalantzis (2000). Em outras palavras, essas práticas dialogam com os pressupostos dos multiletramentos, ao integrarem diferentes linguagens e suportes, e evidenciam a leitura literária como espaço de produção de sentidos, e não apenas de reprodução de interpretações legitimadasA expressão "*do nosso jeito*" revela-se particularmente significativa, pois sinaliza autonomia, liberdade criativa e participação ativa dos jovens na construção de sentidos. Esses movimentos reforçam a concepção de educação linguística crítica (Cavalcanti, 2011; Monte Mór, 2015), alinhada à educação como prática de liberdade (Freire, 1987), na qual o estudante é reconhecido como sujeito de linguagem, capaz de posicionar-se discursivamente.

Por fim, expressões aparentemente simples, como "*eu achei legal*", revelam dimensões fundamentais da fruição, do envolvimento afetivo e da experiência sensível com a leitura e a escrita literária, frequentemente negligenciadas nos espaços escolares. Tais manifestações aproximam-se da perspectiva de Rouxel (2013), ao valorizar a vivência estética e crítica da linguagem na formação do leitor literário, e das reflexões de Rojo (2012) sobre práticas discursivas multimodais que criam espaços de autoria juvenil e inclusão crítica. Desse modo, as narrativas analisadas evidenciam a leitura literária como prática social, autoral e for

Essas práticas dialogam com os pressupostos dos multiletramentos, ao integrarem diferentes linguagens e suportes, e

evidenciam a leitura literária como espaço de produção de sentidos, e não apenas de reprodução de interpretações legitimadas.

Grande tempo, ética e atualização dos contos de Machado de Assis

Os relatos analisados evidenciam a atualização dos contos machadianos no grande tempo bakhtiniano, ao serem reinterpretados por leitores contemporâneos. O depoimento de AL14, ao comentar o conto *O espelho*, ilustra esse processo: "*Ele me fez pensar sobre como a gente pode se perder da gente mesmo dependendo do que esperam da gente. E no vídeo que a gente fez, eu coloquei isso porque já senti isso também*".

Nesse excerto, observamos a articulação entre texto literário e experiência subjetiva, revelando uma leitura ética e existencial. A obra de Machado de Assis, longe de permanecer confinada a um contexto histórico específico, ganha novos sentidos ao dialogar com as vivências juvenis e com questões contemporâneas relacionadas à identidade, ao reconhecimento e à alteridade.

Além disso, relatos como os de AL6 e AL10 evidenciam o interesse dos estudantes pela trajetória de vida do autor, especialmente pelas dificuldades enfrentadas e superadas por Machado de Assis: "*Gostei bastante da experiência, foi bem legal, as atividades não foram chatas. No começo não gostei muito pensei que ia ser muito chato, mas depois de um tempo percebi que era bem legal. Os diários de leitura foram muito lúdicos e legais de fazer. E também gostei bastante de estudar sobre a vida de Machado de Assis.*" (AL6) "*A história do Machado de Assis me fez perceber que em meio às diversidades eu não tenho que desistir*". (AL10).

Esse movimento contribui para a humanização do autor e para a construção de vínculos afetivos com a literatura, reforçando sua dimensão formativa.

Esses dados confirmam a potência da leitura literária como experiência dialógica e ética, capaz de promover reflexão crítica e ampliar horizontes de compreensão, reafirmando a atualidade dos clássicos no contexto da cultura digital.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste artigo indicam que a leitura literária de contos de Machado de Assis, quando articulada a práticas de produção discursiva digitais, constitui uma estratégia pedagógica profícua para promover deslocamentos significativos no perfil leitor de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. As manifestações iniciais de resistência à leitura deram lugar a posturas mais engajadas, marcadas pela participação ativa, pela fruição estética e pela construção de sentidos socialmente situados.

As práticas de rediscursivização favoreceram a emergência da autoria responsiva, possibilitando que os estudantes se posicionassem criticamente diante dos textos literários, reinscrevendo-os a partir de seus repertórios culturais e de suas experiências na cultura digital. Nesse processo, a literatura deixou de ser objeto distante ou meramente escolarizado para se constituir como espaço de diálogo, criação e reflexão ética, reafirmando seu potencial formativo.

A atualização dos contos machadianos no grande tempo bakhtiniano revelou-se, assim, um mecanismo pedagógico e ético relevante, ao permitir que os clássicos fossem apropriados como discursos vivos, capazes de dialogar com questões contemporâneas vividas pelos próprios alunos. Ao integrar tradição literária, multiletramentos e escuta pedagógica, a proposta reafirma o papel da escola na formação de leitores críticos e sujeitos de linguagem, contribuindo para o debate sobre o ensino de literatura na contemporaneidade.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
CANDIDO, A. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
CAVALCANTI, M.; MONTE MÓR, W. **Educação linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2012.
COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIAD, R, S. Operações linguísticas presentes na reescrita de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, AULP, n. 4, 1991a.
FIAD, R, S. Reescrita e autoria: a construção do texto pelo sujeito. In: FIAD, R. S. L. et al. **O ensino de escrita e a escola**: discutindo produção textual na escola básica. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208 p.
GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Contexto, 2015.
JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. 2. ed. New York: Open University Press, 2006.
LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2015.
MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A retextualização no processo de construção do texto. In: ROJO, Roxane (org.). **Gêneros do discurso e práticas escolares de linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A. **Pesquisa narrativa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.
ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola, 2012.
ROUXEL, Annie**.** A formação do leitor literário: uma abordagem pelas práticas de leitura. In: DALVI, Maria Luiza et al. (orgs.). **A leitura literária na escola**: reflexões e práticas. São Paulo: Parábola, 2013.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO, SILENCIAMENTO E OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM "O CONTO DA AIA", DE MARGARETH ATWOOD

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB) [1]
Danielle Marinho Brasil (UNIFIP-Patos) [2]
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) [3]
Ladisônia Rodrigues de Souza (UEPB) [4]
João Batista Lucena (UFRN) [5]

Palavras Introdutórias

A linguagem constitui um espaço privilegiado de produção, circulação e disputa de sentidos, por meio do qual sujeitos, identidades e relações de poder são socialmente constituídos. Nessa perspectiva, este estudo insere-se no campo dos estudos discursivos, especificamente na Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, compreendendo o enunciado como acontecimento histórico e ideológico atravessado por vozes sociais, valores axiológicos e relações de poder. A partir dessa concepção, interessa-nos investigar como os discursos participam da construção e da legitimação de determinadas posições sociais atribuídas às mulheres.

[1] Pós-Doutor em Linguística, com ênfase em Discurso religioso e sociedade (FAPESQPB/Proling-UFPB). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: wildesantana92@gmail.com
[2] Mestra em Ciências Jurídicas na Universidade Federal da Paraíba. Graduada em direito pela mesma Universidade. Advogada. Coordenadora Pedagógica do Curso de Bacharelado em Direito - Centro Educacional de Ensino Superior de Patos - UNIFIP. E-mail: daniellebrasil@fiponline.edu.br
[3] Graduando em Direito no Centro Educacional de Ensino Superior de Patos - UNIFIP. E-mail: romulodt3@gmail.com
[4]Possui Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ladisonia16@gmail.com
[5] Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

Essa problemática adquire especial relevância em *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, narrativa distópica que apresenta a República de Gilead, regime teocrático no qual as mulheres são submetidas a rígidas formas de controle social, político, sexual e reprodutivo. A obra foi posteriormente adaptada para a televisão na série homônima, produzida pelo Hulu e distribuída internacionalmente pela Netflix (2017), ampliando a circulação da narrativa e atualizando, em linguagem audiovisual, as tensões relacionadas ao gênero, ao corpo, à sexualidade, à maternidade e ao poder. Nesse sentido, a adaptação constitui igualmente um campo fecundo para a investigação linguístico-discursiva, uma vez que os sentidos produzidos na obra literária são reconfigurados por meio da articulação entre linguagem verbal, imagem, gestualidade, silêncio, enquadramento e demais elementos da materialidade audiovisual.

Assim, esta pesquisa delimita como *corpus* cenas selecionadas de episódios da primeira temporada da série, buscando compreender como os discursos materializados nas interações entre as personagens produzem sentidos relacionados à violência de gênero, ao silenciamento, à objetificação e à submissão das mulheres. Sob essa perspectiva, o problema que orienta esta investigação consiste em compreender: de que maneira os discursos presentes em *O Conto da Aia* produzem sentidos relacionados à violência de gênero, ao silenciamento e à objetificação da mulher? Parte-se da hipótese de que os enunciados que constituem a narrativa não apenas representam uma sociedade patriarcal fictícia, mas materializam discursos ideológicos que naturalizam a submissão feminina, transformam o corpo da mulher em objeto de controle e restringem sua condição de sujeito discursivo. Assim, a violência não se manifesta somente pela dimensão física, mas também pela linguagem, pela interdição da palavra, pela imposição de papéis sociais e pela regulação dos corpos.

A pertinência deste estudo reside na possibilidade de compreender a obra de Atwood como espaço de problematização das relações entre linguagem, gênero e poder. Para tanto, o pensamento de Bakhtin e o Círculo será articulado às contribuições de Michel Foucault acerca do discurso, poder, disciplinamento e subjetivação, estabelecendo interlocuções com os estudos feministas de Simone de Beauvoir (2019), Angela Davis (2016), Judith Butler (2010; 2019), Heleieth Saffioti (2015) e Guacira Lopes Louro (2014). Beauvoir (2019)

contribui para compreender a construção histórica da mulher como "Outro"; Davis (2016) e Saffioti (2015) permitem problematizar as estruturas sociais de dominação e exploração; Butler (2010) possibilita compreender a produção reiterativa das normas de gênero; e Louro (2014) amplia a reflexão acerca da constituição cultural e discursiva das identidades. Desse modo, a articulação desses referenciais permite compreender a violência de gênero como fenômeno histórico, discursivo e socialmente produzido.

Diante disso, estabelece-se como objetivo geral analisar, sob a perspectiva da ADD, os sentidos de violência de gênero, silenciamento e objetificação da mulher produzidos em *O Conto da Aia*. Especificamente, busca-se: a) Discutir, à luz de Foucault e dos estudos feministas, os mecanismos de controle e violência de corpos femininos na sociedade contemporânea; e c) Analisar uma cena-enunciados que reflete submissão, silenciamento e objetificação da mulher na primeira temporada da adaptação televisiva de *O Conto da Aia* (Netflix, 2017).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e abordagem interpretativista, fundamentada nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso. O corpus será constituído por cenas selecionadas de episódios da primeira temporada da adaptação televisiva de *O Conto da Aia*, consideradas em suas condições sócio-históricas, ideológicas e discursivo-audiovisuais de produção. A análise buscará identificar as relações dialógicas, as vozes sociais, os valores axiológicos e os efeitos de sentido relacionados às formas de violência, silenciamento, objetificação e subjugação feminina. Desse modo, pretende-se compreender como a narrativa audiovisual de Atwood, ao representar ficcionalmente uma sociedade patriarcal e totalitária, mobiliza diferentes materialidades discursivas para produzir uma crítica às estruturas de dominação e, simultaneamente, evidenciar possibilidades de resistência e reconstrução das subjetividades femininas.

Mecanismos de controle e violência de corpos femininos na sociedade contemporânea à luz de Foucault e dos estudos feministas

Pensar os mecanismos de controle e violência que incidem sobre os corpos femininos na sociedade contemporânea implica deslocar a compreensão da violência para além de sua manifestação física e

imediatamente perceptível. O corpo da mulher constitui-se historicamente como território de disputas sociais, políticas, econômicas, culturais e discursivas, sobre o qual diferentes instituições e regimes de saber-poder procuram estabelecer normas, limites e possibilidades de existência. Nessa perspectiva, o controle dos corpos não ocorre apenas mediante práticas explicitamente coercitivas, mas também por meio de discursos, valores, normas, expectativas sociais e mecanismos de vigilância que orientam aquilo que as mulheres podem fazer, dizer, vestir, desejar, exercer e representar. É justamente nesse ponto que o pensamento de Michel Foucault (2002) oferece uma contribuição fundamental para compreender a relação entre corpo, poder, disciplina e produção de subjetividades.

Para Foucault (2002), o poder não deve ser compreendido exclusivamente como algo pertencente a uma instituição ou a um sujeito soberano que o exerce verticalmente sobre outros indivíduos. O poder circula nas relações sociais, manifesta-se em práticas cotidianas e produz efeitos sobre os corpos e sobre as formas de subjetivação. Essa perspectiva permite compreender que o corpo não é simplesmente uma realidade biológica sobre a qual posteriormente incidem determinações sociais; ele é também produzido, interpretado e regulado por discursos e práticas historicamente situados. O corpo torna-se, portanto, superfície de inscrição das relações de poder. Ao estabelecer aquilo que é considerado normal, adequado, saudável, belo, feminino ou aceitável, determinadas práticas sociais participam da produção de sujeitos que passam a reconhecer a si mesmos e aos outros a partir dessas normas.

Essa compreensão foucaultiana aproxima-se de modo particularmente fecundo dos estudos feministas, uma vez que as teorias feministas têm demonstrado que a subordinação das mulheres não pode ser explicada apenas pela diferença anatômica entre os sexos. Simone de Beauvoir (2019), em *O segundo sexo*, já havia deslocado o debate ao demonstrar que a condição feminina é historicamente construída e que a mulher é produzida como o "Outro"[6] em relação ao homem, tomado como referência universal da

[6] Nesse sentido, o pensamento de Beauvoir (2019) pode ser colocado em diálogo com Foucault (2002): enquanto o filósofo permite compreender os mecanismos pelos quais relações de poder

humanidade. A célebre formulação de que ninguém nasce mulher, mas se torna mulher, permite compreender que a feminilidade não constitui uma essência natural, mas resulta de processos sociais, culturais e históricos que atribuem às mulheres determinados comportamentos, funções e lugares.

O corpo feminino, nesse processo, deixa de ser compreendido apenas como organismo biológico e passa a ser significado a partir de expectativas sociais relacionadas à maternidade, à sexualidade, à aparência, à docilidade e à disponibilidade para o outro. A dominação, portanto, não precisa estar permanentemente acompanhada de uma violência física explícita; ela também pode operar quando determinadas possibilidades de existência são apresentadas como naturais, inevitáveis ou próprias da condição feminina.

É nesse ponto que Gerda Lerner (2020)[7] contribui decisivamente para historicizar a problemática. Em *A criação do patriarcado*, a autora demonstra que a subordinação das mulheres não corresponde a uma ordem natural e imutável, mas resulta de processos históricos de organização das sociedades patriarcais. O patriarcado, nessa perspectiva, constitui uma estrutura social que distribui de maneira desigual poder, autoridade, recursos e possibilidades entre homens e mulheres. A naturalização dessa estrutura produz um efeito particularmente potente: aquilo que é resultado de processos históricos passa a ser percebido como característica inerente à própria condição feminina.

A violência, portanto, apresenta uma dimensão estrutural. Quando uma sociedade determina que a mulher deve ocupar prioritariamente determinados espaços, desempenhar determinadas

atravessam e disciplinam os corpos, a filósofa evidencia como tais mecanismos historicamente produziram a mulher como sujeito subordinado.

[7] A contribuição de Lerner (2020) permite, assim, compreender que os mecanismos contemporâneos de controle dos corpos possuem uma longa memória histórica. As formas atuais de vigilância sobre a sexualidade, a reprodução, a maternidade, a aparência e o comportamento das mulheres não surgem de maneira isolada, mas relacionam-se a uma estrutura patriarcal que historicamente atribuiu aos homens maior autoridade sobre a vida social e sobre os corpos femininos. Nessa direção, Saffioti (2015) amplia a discussão ao compreender o patriarcado como uma estrutura de poder articulada às relações de gênero e às desigualdades sociais. Para a autora, a violência contra as mulheres não pode ser reduzida a acontecimentos individuais, pois está relacionada a relações estruturais de dominação que atravessam a família, o trabalho, a sexualidade e outras instituições sociais.

funções ou corresponder a padrões específicos de comportamento, estabelece-se uma forma de regulação que pode anteceder a própria violência física. O controle do corpo constitui, nesse sentido, uma dimensão fundamental do poder patriarcal. A mulher não é apenas impedida de realizar determinadas ações; muitas vezes, aprende a vigiar a si própria, antecipando julgamentos, censuras e punições sociais. Aqui, novamente, o diálogo com Foucault (2002) torna-se produtivo: o poder disciplinar é particularmente eficaz quando consegue produzir sujeitos que internalizam as normas e passam a participar da própria vigilância.

Essa internalização das normas também é fundamental para compreender as contribuições de Judith Butler (2010). Em *Problemas de gênero*, a autora questiona a compreensão do gênero como expressão natural de uma identidade previamente existente. O gênero é constituído por práticas reiteradas, normas e atos que produzem a aparência de estabilidade daquilo que se apresenta como masculino ou feminino. Dessa maneira, tornar-se mulher envolve também a incorporação de expectativas sociais acerca de como um corpo feminino deve agir, falar, vestir-se, comportar-se e relacionar-se.

Butler (2010) permite aprofundar a compreensão foucaultiana ao demonstrar que o poder não apenas reprime identidades previamente existentes: ele participa da própria produção dessas identidades. A norma não chega simplesmente ao corpo para proibi-lo; ela contribui para produzir aquilo que será reconhecido como corpo inteligível, corpo legítimo e identidade possível. A violência de gênero, nessa perspectiva, pode ocorrer justamente quando determinados corpos são submetidos a regimes normativos que restringem suas possibilidades de existência.

Essa discussão é aprofundada em *Corpos que importam*, quando Butler (2019) problematiza os limites discursivos que constituem o próprio "sexo" como categoria aparentemente natural. O corpo não deixa de possuir materialidade, mas essa materialidade é constantemente significada por discursos e normas sociais. Assim, determinados corpos tornam-se mais reconhecíveis, legítimos e protegidos, enquanto outros podem ser considerados inadequados, desviantes ou abjetos.

Guacira Lopes Louro (2014), ao discutir gênero, sexualidade e educação em uma perspectiva pós-estruturalista, também contribui

para compreender que os corpos são educados e regulados culturalmente. As instituições sociais participam da produção das identidades ao ensinar, direta ou indiretamente, quais comportamentos são considerados apropriados para homens e mulheres. A família, a escola, a religião, os meios de comunicação e outras instâncias culturais funcionam como espaços nos quais as normas de gênero são reiteradas, negociadas e eventualmente contestadas[8] (Louro, 2014).

A dimensão discursiva da violência torna-se, assim, central. Se o poder produz regimes de verdade, conforme a perspectiva foucaultiana, os discursos sobre as mulheres podem determinar aquilo que uma sociedade considera legítimo ou ilegítimo em relação aos seus corpos. A violência discursiva ocorre quando a palavra é utilizada para diminuir, silenciar, desqualificar ou controlar o sujeito feminino, mas também quando determinados discursos são tão reiterados que passam a ser percebidos como verdades naturais. O poder torna-se mais eficiente justamente quando sua origem histórica e social é apagada.

Entretanto, a compreensão feminista do corpo não deve permanecer restrita à categoria universal "mulher". Angela Davis (2016) demonstra a necessidade de considerar as relações entre gênero, raça e classe para compreender as diferentes experiências de opressão. A violência que atinge os corpos femininos não se manifesta de maneira homogênea, pois mulheres situadas em diferentes posições sociais experimentam formas distintas de exploração e subordinação. A história das mulheres negras, por exemplo, revela uma articulação particularmente complexa entre exploração econômica, racismo e dominação de gênero.

A contribuição de Davis (2016) permite evitar uma leitura universalizante da experiência feminina. Se o corpo constitui território de poder, os mecanismos que incidem sobre ele são atravessados por

[8] Nesse sentido, o controle do corpo feminino também é pedagógico. Aprende-se desde cedo o que significa "ser mulher", quais comportamentos são considerados femininos e quais ultrapassam os limites socialmente estabelecidos. A linguagem participa desse processo porque nomeia, classifica, avalia e hierarquiza os corpos. Expressões aparentemente banais podem carregar valores sociais profundamente sedimentados: a mulher "adequada", "honesta", "recatada", "boa mãe", "boa esposa" ou "feminina" não representa apenas uma descrição, mas uma posição normativa que estabelece expectativas sobre o comportamento feminino.

relações sociais mais amplas. Classe, raça e gênero podem combinar-se e produzir formas específicas de vulnerabilidade e exploração. Desse modo, compreender a violência de gênero exige observar não somente a oposição entre homens e mulheres, mas também as diferentes posições ocupadas pelas próprias mulheres dentro das estruturas sociais.

A reflexão de Paul B. Preciado (2015), por sua vez, radicaliza a discussão sobre corpo, sexo e poder ao questionar as formas tradicionais de compreender a sexualidade. Em *Manifesto contrassexual*, o autor problematiza os dispositivos que organizam os corpos e os desejos segundo categorias normativas. O corpo aparece como território político, atravessado por tecnologias que determinam formas legítimas de sexualidade e identidade. Essa abordagem permite compreender que a dominação não se limita à imposição de comportamentos; ela alcança a própria definição do que pode ser reconhecido como corpo, sexo, gênero e desejo.

A partir desse conjunto teórico, torna-se possível compreender a sociedade contemporânea como espaço no qual coexistem mecanismos de controle altamente visíveis e formas sutis de regulação dos corpos femininos. A vigilância sobre a aparência, a responsabilização das mulheres pela violência que sofrem, a normatização da maternidade, o controle da sexualidade, a objetificação midiática, a desigualdade no trabalho e a deslegitimação da palavra feminina constituem diferentes manifestações de uma mesma problemática: a disputa social pela autonomia dos corpos e das subjetividades das mulheres.

É justamente nessa dimensão que violência e objetificação se articulam. Objetificar uma mulher significa reduzi-la, discursiva ou materialmente, a determinadas características corporais, sexuais ou funcionais, deslocando sua condição de sujeito para uma posição de objeto. O corpo passa a ser visto como algo disponível à avaliação, ao consumo, à apropriação ou ao controle de outros. Butler (2019) possibilita compreender como determinados regimes normativos tornam alguns corpos mais vulneráveis à objetificação, enquanto Beauvoir (2019) evidencia a longa tradição de constituição da mulher como "Outro". Davis (2016), por sua vez, demonstra que esse processo precisa ser analisado em conexão com raça e classe, evitando interpretações homogêneas da experiência feminina.

Assim, o corpo feminino deve ser compreendido simultaneamente como território de controle e espaço de resistência. Se discursos patriarcais historicamente buscaram determinar o que uma mulher deve ser, os movimentos feministas produziram e continuam produzindo contra-discursos capazes de questionar essas determinações. A disputa pelo corpo é, portanto, também uma disputa pela linguagem, pela representação, pela memória e pela possibilidade de autodefinição.

Essa perspectiva é particularmente produtiva para a leitura de *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, e de sua adaptação audiovisual, uma vez que a República de Gilead pode ser compreendida como uma radicalização ficcional de mecanismos históricos de controle dos corpos femininos. A narrativa apresenta uma sociedade na qual o poder patriarcal transforma a reprodução em instrumento político, classifica mulheres segundo sua função social e restringe drasticamente sua autonomia. Ao fazê-lo, a obra evidencia aquilo que Foucault e os estudos feministas permitem compreender teoricamente: o controle dos corpos constitui uma das formas mais profundas de controle dos sujeitos.

Nesse sentido, a distopia de Atwood não precisa ser lida apenas como representação de uma sociedade fictícia. Ela pode ser interpretada como uma construção discursiva que torna visíveis mecanismos que, em diferentes graus e contextos, continuam atravessando as sociedades contemporâneas. A violência física, a vigilância, a objetificação, o silenciamento e o controle reprodutivo apresentados na narrativa constituem, nesse sentido, formas extremadas de processos sociais que encontram correspondentes históricos e contemporâneos.

Dessa maneira, esse arsenal teórico nos permite compreender que a violência contra os corpos femininos não é fenômeno isolado nem exclusivamente individual. Ela está relacionada a regimes históricos de poder, normas de gênero, discursos patriarcais e processos de subjetivação que definem quais corpos podem ocupar determinados espaços, quais vozes são legitimadas e quais formas de existência são reconhecidas como aceitáveis (Foucault, 2002; Butler, 2019). Sob essa perspectiva, investigar os mecanismos de controle dos corpos femininos significa também investigar os discursos que os sustentam e as possibilidades de resistência que emergem quando

esses discursos são questionados. É nessa zona de tensão entre dominação, subjetivação e resistência que se torna possível compreender, em profundidade, a violência de gênero representada em *O Conto da Aia*.

Análise: uma cena-enunciados que reflete submissão, silenciamento e objetificação da mulher na primeira temporada da adaptação televisiva de *O Conto da Aia*

> **Cena 1: Temporada 1, Episódio 1, Instantes entre o tempo 29min e 33min:**
> O comandante Waterford entra ao quarto, com a AIA e Serena, sua esposa, e declama: "Querida, vamos começar. Retira a Bíblia e lê em voz alta: "Vendo Raquel que não dava filhos a Jacó, teve Raquel inveja de sua irmã, e disse a Jacó: Dá-me filhos, se não morro. Então, se acendeu a ira de Jacó contra Raquel, e disse: Estou eu no lugar de Deus, que te impediu o fruto de teu ventre? E ela disse: Eis aqui minha serva Bila; coabita com ela, para que dê à luz sobre meus joelhos, e eu assim receba filhos por ela. Assim lhe deu a Bila, sua serva, por mulher; e Jacó a possuiu. [5] E concebeu Bila, e deu a Jacó um filho".

A cena selecionada integra o episódio inaugural da primeira temporada de *O Conto da Aia* e constitui um dos momentos centrais para compreender a arquitetura discursiva de Gilead. Nela, o Comandante Waterford, Serena Joy e Offred/Jane participam da chamada "Cerimônia", ritual institucionalizado pelo regime para legitimar a apropriação sexual e reprodutiva do corpo da Aia. A sequência é particularmente significativa porque o ato de violência não é apresentado pelo regime como violência: ele é revestido por uma linguagem religiosa, ritualística e institucional que procura transformar a coerção em dever, a violação em cerimônia e a apropriação do corpo feminino em cumprimento de uma suposta determinação divina. O próprio material do roteiro mostra que Waterford retira uma Bíblia de uma caixa trancada e lê o trecho de Gênesis referente a Raquel, Jacó e Bila, enquanto a cena seguinte desloca a leitura bíblica para o ato sexual imposto a Offred.

A primeira dimensão a ser observada é, portanto, a produção discursiva da legitimidade. O enunciado bíblico não aparece simplesmente como uma citação religiosa inserida no diálogo. Ele funciona, dentro da economia discursiva de Gilead, como mecanismo

de autorização. Quando Waterford enuncia a passagem sobre Raquel, Jacó e Bila, produz-se uma relação entre passado bíblico e presente político: uma prática narrada nas Escrituras é mobilizada como fundamento simbólico para uma prática contemporânea de apropriação do corpo feminino. O discurso religioso, nesse movimento, deixa de ocupar apenas a esfera da crença e passa a operar como tecnologia de poder.

É nesse ponto que a contribuição de Foucault (2002) se torna fundamental. O poder não precisa apresentar-se exclusivamente sob a forma de uma ordem explícita ou de uma violência física imediatamente reconhecível. Ele também opera por meio da produção de discursos que estabelecem aquilo que pode ser considerado verdadeiro, legítimo, normal ou necessário. Na cena, o Comandante não precisa afirmar simplesmente "este corpo me pertence"; o sistema produz uma rede discursiva na qual a apropriação desse corpo aparece como obrigação religiosa e social. A autoridade do sujeito masculino é, assim, reforçada por uma autoridade discursiva que se apresenta como superior ao próprio indivíduo: a "Palavra de Deus".

O aspecto fundamental é que a violência é discursivamente reorganizada para deixar de parecer violência. A chamada "Cerimônia" constitui justamente essa operação. O ato sexual imposto à Aia é inserido em um ritual cuidadosamente organizado, com papéis definidos, temporalidade determinada, linguagem religiosa e participação dos membros da casa. O roteiro evidencia que Offred permanece entre as pernas de Serena Joy enquanto o Comandante lê o texto bíblico; Serena, plenamente vestida, segura as mãos de Offred, enquanto a saia vermelha da Aia é levantada. A disposição dos corpos não é, portanto, casual: ela materializa uma hierarquia.

Sob a perspectiva foucaultiana, podemos compreender essa organização espacial como parte de uma microfísica do poder. Os corpos são distribuídos, posicionados e disciplinados de acordo com funções específicas. O Comandante ocupa a posição de autoridade masculina e religiosa; Serena Joy ocupa a posição institucional de esposa legítima; Offred é reduzida à posição de corpo reprodutivo. Cada sujeito possui um lugar previamente determinado na cena. Não se trata apenas de uma divisão espacial, mas de uma distribuição de poder.

a) A Bíblia como voz de autoridade e mecanismo de legitimação

A escolha do trecho de Gênesis é particularmente significativa. A narrativa bíblica é mobilizada para estabelecer uma equivalência entre a situação de Raquel e a situação de Serena Joy: ambas são apresentadas como mulheres incapazes de gerar filhos; Bila, por sua vez, é colocada na posição da serva cujo corpo será utilizado para produzir descendência. A passagem, portanto, oferece ao regime uma espécie de memória discursiva religiosa capaz de naturalizar a apropriação do corpo da Aia.

A operação ideológica consiste em apagar as diferenças históricas entre o texto bíblico e o regime político de Gilead e, simultaneamente, enfatizar aquilo que interessa ao poder: a possibilidade de uma mulher servir à reprodução de outra família. O discurso bíblico é retirado de seu contexto e reinscrito em uma nova formação social.

Aqui, uma leitura dialógica permite perceber que o enunciado do Comandante não é uma voz isolada. Ele é atravessado por uma voz anterior, a voz das Escrituras, e essa voz é atualizada por outra voz, *a voz do regime de Gilead*. A palavra bíblica, portanto, adquire novos sentidos ao ser pronunciada naquela situação concreta.

O efeito é particularmente poderoso porque a voz do Comandante procura desaparecer atrás da voz de Deus. Ele fala, mas sua fala apresenta-se como se não fosse propriamente sua. A autoridade pessoal transforma-se em autoridade transcendental. Dessa maneira, a possibilidade de contestação é reduzida: questionar o Comandante poderia significar, dentro da lógica de Gilead, questionar a própria vontade divina.

Essa estratégia aproxima-se daquilo que Foucault permite compreender como produção de regimes de verdade. Não basta ao poder ordenar; é necessário produzir condições discursivas nas quais determinada ordem seja reconhecida como verdadeira, legítima e necessária.

b) O corpo feminino entre "Outro" e objeto

A leitura da cena à luz de Beauvoir (2019) permite aprofundar a compreensão dessa relação de poder. Em *O segundo sexo*, a autora demonstra que a mulher foi historicamente constituída como "Outro" em relação ao homem. O masculino apresenta-se como universal,

enquanto o feminino é definido a partir de sua relação com o masculino.

Na "Cerimônia", essa estrutura aparece radicalizada. Offred não é apresentada prioritariamente como sujeito dotado de história, desejos, projetos ou autonomia. Sua presença na casa Waterford é justificada por sua capacidade reprodutiva. Seu corpo assume uma função antes mesmo de sua individualidade. A própria identidade "Offred" já anuncia discursivamente sua vinculação ao homem: ela é identificada por meio da posse simbólica do Comandante.

A objetificação, nesse caso, não é somente sexual. É também reprodutiva, política e discursiva. Offred é transformada em instrumento destinado à produção de um filho para outra família. Seu corpo passa a funcionar como meio para realização do projeto patriarcal de Gilead.

O diálogo com Butler (2010) permite avançar ainda mais. Se o gênero é produzido por normas reiteradas que estabelecem o que significa ser homem ou mulher, Gilead representa uma sociedade na qual essas normas são institucionalizadas de forma extrema. A mulher "legítima" é definida pela maternidade, pela obediência, pela castidade e pela submissão; a Aia, por sua vez, é definida por sua fertilidade.

O corpo feminino, então, é produzido socialmente a partir de sua função dentro do sistema de gênero. Offred não é apenas uma mulher fértil: ela é transformada em "Aia", categoria social que determina sua identidade, seu vestuário, sua circulação, sua sexualidade e seu destino reprodutivo.

Nesse sentido, Butler (2019) permite compreender que a materialidade do corpo não está separada das normas que o significam. O corpo de Offred é materialmente presente, mas sua existência social é organizada discursivamente. Ela é um corpo que deve produzir, obedecer e permanecer disponível para uma finalidade definida pelo regime.

c) A objetificação como tecnologia de poder

A cena torna especialmente evidente a transformação do corpo feminino em objeto de uso social. Offred não escolhe participar da relação sexual. Não manifesta consentimento. Não possui possibilidade real de recusa. O ato é imposto pelo regime e legitimado pela religião.

É justamente aqui que a contribuição de Angela Davis (2016) amplia a análise. A autora demonstra que a opressão das mulheres deve ser compreendida em articulação com estruturas sociais mais amplas, particularmente raça e classe. Embora a situação de Offred seja específica da distopia de Gilead, a lógica que transforma corpos femininos em instrumentos de reprodução remete a processos históricos nos quais mulheres foram submetidas a diferentes formas de exploração de seus corpos e de sua capacidade reprodutiva.

A questão fundamental é que o corpo feminino passa a ter valor social de acordo com sua utilidade para o sistema dominante. Em Gilead, a fertilidade determina a classificação das mulheres. As Aias são valiosas porque podem gerar filhos; as mulheres consideradas inférteis são relegadas a outras funções ou marginalizadas. O valor da mulher é, assim, calculado segundo sua função dentro da ordem patriarcal.

Davis (2016) possibilita questionar precisamente esse mecanismo: quando um corpo é valorizado apenas por aquilo que pode produzir para uma estrutura social, sua humanidade é reduzida à sua utilidade. A mulher deixa de ser reconhecida em sua complexidade subjetiva e passa a ser convertida em recurso.

Essa lógica aproxima-se também da compreensão de Butler (2019) acerca dos corpos que são reconhecidos e dos corpos que são deslegitimados. Em Gilead, o corpo da Aia é simultaneamente considerado necessário e desprovido de autonomia. É importante para o regime, mas não pertence a si mesmo. É valorizado enquanto instrumento e desvalorizado enquanto sujeito.

d) O silenciamento como parte constitutiva da violência

Outro elemento central da cena é o silenciamento de Offred. O Comandante fala. A Bíblia fala por intermédio do Comandante. O regime fala por meio do ritual. Serena participa do ritual. Offred, entretanto, encontra-se submetida a uma posição na qual sua voz não possui poder de interromper o acontecimento.

O silêncio, portanto, não deve ser interpretado como ausência de discurso. Ele é produzido por uma relação de poder. Essa distinção é fundamental. Offred possui pensamentos, memórias e sentimentos, mas o regime não reconhece esses elementos como capazes de interferir na prática institucionalizada. Sua interioridade permanece como espaço de resistência, enquanto sua exterioridade é disciplinada.

É justamente essa tensão que torna a personagem discursivamente complexa. A personagem é silenciada enquanto corpo social, mas sua consciência permanece produzindo sentidos. A série evidencia essa duplicidade por meio da voz em off e dos contrastes entre aquilo que Offred pensa e aquilo que pode efetivamente dizer. Sob uma perspectiva foucaultiana, isso demonstra que o poder não consegue eliminar completamente a subjetividade; ele procura produzi-la e regulá-la. Offred é construída pelo regime como Aia, mas não deixa de possuir uma memória de si mesma como June. A identidade anterior constitui uma espécie de fissura na identidade imposta.

e) A "Cerimônia" como ritual de naturalização da violência

A denominação "Cerimônia" merece atenção especial. Nomear o acontecimento dessa maneira não é um detalhe. O nome produz sentido. Se o acontecimento fosse denominado "violação", a violência seria imediatamente reconhecida. Ao ser denominado "Cerimônia", ele adquire uma aparência de legitimidade, solenidade e necessidade. A linguagem opera, portanto, como instrumento de reclassificação da violência.

A palavra funciona como uma espécie de dispositivo discursivo: aquilo que é imposto passa a ser compreendido como obrigação; aquilo que é sexualmente coercitivo passa a ser apresentado como ritual; aquilo que deveria provocar denúncia passa a ser apresentado como dever. Esse processo pode ser relacionado diretamente a Foucault (2002): o poder é produtivo porque produz categorias, discursos e formas de percepção. Gilead não apenas controla o corpo de Offred; produz uma linguagem capaz de fazer esse controle parecer legítimo.

A cena, assim, apresenta uma sofisticada articulação entre poder, discurso e corpo. O poder não está somente no corpo do Comandante, na posição de Serena ou na contenção física de Offred. Está também na palavra que nomeia o acontecimento, na Bíblia que o legitima, no ritual que o organiza e na repetição que procura torná-lo normal.

Assim, a "Cerimônia" constitui mais do que uma representação de violência sexual. Ela é uma cena-enunciado na qual religião, Estado, patriarcado, linguagem e corpo se articulam para produzir um regime de verdade sobre a mulher. Gilead procura transformar a violência em

dever, a submissão em virtude, a reprodução em obrigação e o corpo em propriedade social. Ao revelar esse mecanismo, *O Conto da Aia* produz uma crítica contundente aos sistemas que procuram controlar os corpos femininos por meio da combinação entre discurso, poder e normatização.

A potência da cena reside, finalmente, nessa contradição: quanto mais o regime procura silenciar Offred, mais evidente se torna a necessidade de sua voz. O corpo submetido converte-se em testemunho da violência; a palavra religiosa, utilizada para legitimar a dominação, torna-se objeto de questionamento; e a personagem, mesmo impedida de falar no espaço ritual, preserva a capacidade de significar aquilo que lhe acontece. É nessa disputa entre o discurso que pretende dominar e o sujeito que insiste em produzir sentidos que a narrativa desloca o corpo feminino de mero objeto de poder para território de memória, consciência e resistência.

Considerações finais

A análise desenvolvida permitiu compreender que *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, em sua adaptação televisiva, constitui um espaço discursivo privilegiado para problematizar as relações entre linguagem, gênero, poder e corpo. À luz da Análise Dialógica do Discurso, verificou-se que os enunciados presentes na primeira temporada não são neutros, mas atravessados por vozes sociais, valores axiológicos e discursos ideológicos que participam da produção de sentidos sobre as mulheres. Compreendeu-se que a violência de gênero ultrapassa a dimensão física, manifestando-se também por meio do silenciamento, da vigilância, da disciplina, da objetificação e da regulação dos corpos femininos.

A análise da cena selecionada evidenciou, particularmente, como o discurso religioso é mobilizado pelo regime de Gilead para conferir legitimidade à apropriação do corpo da mulher. A chamada "Cerimônia" transforma uma prática coercitiva em ritual institucionalizado, produzindo um efeito discursivo de naturalização da violência. O corpo de Offred é reduzido à sua capacidade reprodutiva e submetido a uma estrutura patriarcal que lhe retira autonomia, voz e poder de decisão. Entretanto, a personagem não se constitui exclusivamente como objeto passivo dessa relação de poder:

sua memória, consciência e capacidade de atribuir sentidos à experiência instauram fissuras na ordem dominante. Desse modo, a análise confirma a hipótese de que os discursos presentes na narrativa contribuem para representar e problematizar mecanismos de submissão, silenciamento e objetificação, ao mesmo tempo em que revelam possibilidades de resistência e reconstrução da subjetividade feminina.

Por fim, compreende-se que a potência de *O Conto da Aia* reside justamente na capacidade de tornar visíveis, por meio da ficção distópica e da linguagem audiovisual, mecanismos de dominação que não se restringem ao universo de Gilead. A articulação entre Bakhtin e o Círculo, Foucault e os estudos feministas possibilitou evidenciar que controlar o corpo significa também controlar discursos, identidades, desejos e possibilidades de existência. Assim, a obra de Atwood permanece relevante como espaço de denúncia e reflexão sobre as estruturas patriarcais, demonstrando que, mesmo diante de regimes de silenciamento e violência, a produção de sentidos, a memória e a resistência constituem formas de enfrentamento capazes de deslocar posições historicamente impostas às mulheres.

Referências

ATWOOD, M. **O conto da AIA.** Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **O freudismo:** um esboço crítico. São Paulo: Editora 34, 2012.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. 2 v.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** os limites discursivos do "sexo". São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Editora Cultrix, 2020.
LOURO, Guacira Lopes**. Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual:** práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2015.
SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

INSTRUÇÕES SEMIÓTICAS PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Darcilia Simões (UERJ) [1]

Palavras iniciais

O presente artigo visa a discutir questões relativas à contribuição da Semiótica na aquisição, seleção e combinação de signos como caminhos para o enriquecimento do repertório discente.

Inicialmente cumpre esclarecer que os temas abordados não são novidade, todavia, andam obnubilados pela complexidade dos novos estudos do texto e do discurso, deixando assim de preencher uma lacuna percebida no conhecimento linguístico dos estudantes. Pode parecer incoerente propor estudo semiótico diante da constatação de necessidades primárias do domínio verbal. Todavia, a novidade é apenas nomenclatural, pois vive-se imerso em sistemas semióticos, e o mais relevante deles é justamente a língua. Nesse enquadramento, os signos pedem maior atenção. Mas antes de tratar da iconicidade (Sebeok, 1979), impõe-se, para o objetivo do presente estudo, operar com temas que não vêm sendo tratados nas práticas pedagógicas com o merecido grau de importância. São eles: *opacidade, transparência, denotação, conotação e sinonímia.*

Embora os estudos do texto e do discurso venham discutindo as relações entre o que se diz e o que se entende, cumpre aprofundar-se o conhecimento da camada semântica da língua, com vista a fornecer ao falante instruções indispensáveis ao exercício da leitura e da produção de textos. Analisando-se textos produzidos por estudantes de graduação, percebe-se o emprego inadequado de itens léxicos em consequência da falta de conhecimento dos componentes semânticos desses signos.

---

[1] Professora Titular de Língua Portuguesa (UERJ) aposentada em 2021. Doutora em Letras Vernáculas, UFRJ, 1994; Mestre em Língua Portuguesa, UFF, 1984; Pós-doutora em Comunicação e Semiótica, PUCSP, sob orientação de Lucia Santaella, 2007; Pós-doutora em Linguística, orientada por Maria do Socorro Aragão, 2009. http://lattes.cnpq.br/3946956008433392 ; http://orcid.org/0000-0003-2799-6584

Sobre transparência e opacidade

Toma-se emprestada a nomenclatura de Ullmann (1964, p. 169) que classificou as palavras (signos arbitrários) como *opacas* pois não há conexão entre som e significado. No entanto, a arbitrariedade se apaga e surge a motivação nas palavras derivadas. Essas então são classificadas como *transparentes*, pois a forma dá pistas de seu significado. Nas palavras derivadas, sua base é o elemento-chave de sua significação. Trata-se da *motivação morfológica*. Exemplos: *marítimo, maremoto, maresia*; nessas formas está contida a base *mar*, que dá suporte aos demais conteúdos expressos pelas que daquela derivam.

O fato também ocorre com algumas palavras compostas. Qualquer pessoa que conheça os seus componentes poderá deduzir o seu significado. Exemplo: *banana-maçã, flor-de-maio, minissaia, micro-ondas, guarda-marinha* etc.

Entre as palavras transparentes também estão as *onomatopeias*, em virtude de sua *motivação fonética* (Ullmann, 1964, p. 171). Portanto, as representações de vozes de animais, de ruídos ou sons em geral permitem deduzir-se o seu significado mesmo na primeira vez que se apresentem. Veja-se a ilustração a seguir:

Figura 1: Onomatopeias.



Observe-se que as formas *BUM, BUM, BUM* (quadro 1) representam o som do tambor que o Cebolinha vem tocando (quadro 2), e incomoda seu pai que tentava descansar (quadro 3). No terceiro quadro, tem-se o resultado da interação no quadro 2, em que o pai adverte o menino; no quadro 3, a criança não está, mas o BUÁÁÁ,

BUÁÁÁ (expressão onomatopaica) informa que Cebolinha saiu chorando.

Sobre denotação e conotação

A *denotação* designa o sentido próprio ou literal da palavra; enquanto a *conotação*

> é conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido literal (denotativo), por associações linguísticas de diversos tipos (estilísticas, fonéticas, semânticas), ou por identificação com algum dos atributos de coisas, pessoas e seres da natureza" (Houaiss, s.u.).

O estudo da denotação e da conotação pode ser facilitado pelo modelo da semântica estrutural. Analisando os elementos constitutivos da significação, as unidades semânticas (ou semas), torna-se possível demonstrar, não só a diferença entre signo denotado e signo conotado, como a formação dos sinônimos e o porquê de não existir sinonímia perfeita.

Tabela de semas

	Na cidade	Com dupla saída	Impressão de vastidão	Via de circulação
Rua	+	+	❄	+
Estrada	-	+	❄	+
Avenida	+	+	+	+
Viela	+	-	-	+
Vocábulos	Semas específicos			Semas comuns

Fonte: Pottier, 1978, p. 98.

Vale notar que as casas horizontais identificam cada item, enquanto as casas verticais os comparam. O sinal de [+] (mais) indica um sema presente na forma; o sinal de [-] (menos) indica a inexistência de um sema; enquanto o [❄] (*grupetto*) indica sema irrelevante. Considerando as informações verticais, constata-se que as formas não são correspondentes cem por cento, por isso, não podem substituir-se umas às outras com identidade semântica. Os *semas específicos* estabelecem as distinções entre os itens de um campo semântico, no

caso, via de circulação, que, por sua vez, funciona como *sema comum* aos itens em análise.

Sobre sinonímia

O estudo dos semas parece tornar mais perceptível a *relação de sinonímia*, ou seja, relação entre signos que representam uma *ideia semelhante*, como os alinhados na primeira coluna vertical da tabela. Eis um exemplo literário:

> — A vida é uma ópera e uma grande ópera. O tenor e o barítono lutam pelo soprano, em presença do baixo e dos comprimirás, quando não são o soprano e o contralto que lutam pelo tenor, em presença do mesmo baixo e dos mesmos comprimirás. Há coros a numerosos, muitos bailados, e a orquestração é excelente... (Machado de Assis, *Dom Casmurro*, Capítulo IX. "A ópera")[2]

Nesse fragmento, as palavras *tenor, barítono, soprano e baixo* poderiam ser resumidas pelo signo *cantores*, uma vez que representam tipos de emissão vocal melodiosa, no entanto, não traria a informação da variação. *Tenor, barítono, soprano e baixo* identificam *classificações de extensão e tessitura vocal,* ou seja, diferentes tipos de voz usados no canto conforme *altura, timbre, alcance e conforto vocal.*

Sobre a inexistência de sinonímia perfeita, pode-se exemplificar com: não se deve orientar alguém a comparecer a certo endereço, nomeando o logradouro como *avenida*, quando se trata de uma *estrada*. Uma ilustração corriqueira é propor a substituição da forma *lar* na expressão *lar doce lar*. A definição de *casa*, por exemplo, "edifício de formatos e tamanhos variados, ger. de um ou dois andares, quase sempre destinado à habitação" (Houaiss, s.u.) não corresponderia ao que se entende por *lar*, cuja definição inclui o sema *afeto*. Portanto, *casa doce casa* não teria o mesmo significado da expressão em foco.

Retomando-se a forma *mar* (já empregada como base de derivação) e verificada sua significação segundo o dicionário tem-se:

- substantivo masculino

  1 vasta extensão da água salgada que ocupa a maior parte da superfície terrestre; oceano

[2] In http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000194.pdf

> **1.1** extensão de água salgada, de dimensões relativamente limitadas, isolada em maior ou menor grau da massa oceânica principal (Houaiss, s.u.)

No entanto, quando se está "imerso num mar de informações" sobre as questões de significado, a palavra mar já se afastou de seu valor denotado e passa a significar "grande extensão ou grande quantidade de qualquer coisa; imensidade" numa derivação por analogia (Houaiss, s.u.). Trata-se de um uso conotado, que consiste em "evocar ou sugerir sentido(s) além do conceito literal de uma palavra ou expressão" (Houaiss, s.u.). No caso, o vocábulo mar deixa de referir-se a 1. Substantivo masculino hidrog vasta extensão da água salgada que ocupa a maior parte da superfície terrestre; oceano (Houaiss, s.u.) e passa a significar "grande quantidade de maior coisa; imensidade".

Da conotação nascem as *figuras de linguagem*, das quais a mais frequente é a *metáfora*. Esta consiste numa comparação em nível mental, pois um dos termos da comparação fica subentendido. Por exemplo, "Eu sem você sou só desamor. Um barco sem mar, um campo sem flor. Tristeza que vai, tristeza que vem. Sem você, meu amor, eu não sou ninguém… (Vinicius de Moraes, *Samba em prelúdio*[3]. fragmento).

Tabela 2: termos da metáfora

Termo A	Comparante[4]	Termo B
Eu sem você	solidão incompletude	sou só desamor
		um barco sem mar
		um campo sem flor

Fonte: A autora.

[3] In *Vinícius e Odete*. Faixa 6. LP Álbum de estúdio. 1963.

[4] Nota: Observe-se que o sombreamento do campo contém o elemento que fica subentendido, em nível mental, na comparação.

No uso rotineiro da língua, quando alguém diz “o carro morreu”, está relacionando formas de natureza semântica distinta, assim construiu uma metáfora. Observe-se que qualquer falante é capaz de produzir expressões como essa, porque isso não implica instrução escolar; é um ato instintivo de uso da língua. Todavia quando esse tipo de operação se realiza na superfície de um texto formal (por exemplo, um fichamento ou uma resenha acadêmica), percebe-se a imperícia do redator na escolha do item léxico.

As criações artísticas prestam grande serviço no que tange à preparação de materiais de apoio ao ensino. Por exemplo, examinem-se os seguintes versos:

> Uma lata existe para conter algo.
> Mas quando o poeta diz lata
> pode estar querendo dizer o incontível.
> Uma meta existe para ser um alvo,
> Mas quando o poeta diz meta
> Pode estar querendo dizer o inatingível”.[5]

Nesses versos, o compositor relata a potencialidade de ressignificar-se uma palavra. Assim funcionam as criações poéticas.

No entanto, quando se trata de produções prosaicas, a regra é outra. O limite da ressignificação é muito rigoroso, considerando que pode gerar incompreensão ou mesmo confusão. O texto não artístico tem objetivos claros a atingir, por isso, sua estruturação deve favorecer a compreensão, logo, a escolha de palavras e sua estruturação precisa levar em conta algumas variáveis como: *a área de conhecimento, a finalidade do texto, o destinatário*. As áreas técnicas e científicas têm nomenclaturas próprias, portanto, para a clareza do texto cumpre ao enunciador empregar signos específicos de sua área de atuação.

---

[5] Gilberto Gil. “Metáfora”5. Fragmento. CD que acompanha o livro "Giluminoso - a Po.Ética do Ser", de Bené Fonteles. Em 2006, a gravadora Biscoito Fino relançou o disco com o título de "GIL LUMINOSO - VOZ & VIOLÃO".

Sobre iconicidade

Definindo *iconicidade* como *qualidade plástica indutora da formação de imagens mentais* (Simões, 1994[6]), pode-se dar início ao estabelecimento das relações entre *transparência, opacidade, denotação, conotação e sinonímia* como mecanismos que podem produzir iconicidade. Isso porque podem ser construídos pelo enunciador em prol da formação de uma imagem, isto é: *um signo opaco pode tornar-se transparente a partir de sua atualização num enunciado*. Exemplificando:

> Eliseu se queixava de dores de cabeça. Em consulta médica, alegou que isso começou depois de ter sido *abduzido*. Sempre sonhou com figuras *belicosas* que aqui chegavam com o intuito de *capturar* indivíduos para seu mundo. Conhecendo Eliseu e sabendo de sua fama de *mentiroso*, o médico achou a explicação *capciosa*, porque nunca teve notícia da vinda de extraterrestres, muito menos de que estes fossem *agressivos* e que *capturassem* pessoas. (Um relato apócrifo) (grifei)

Os elementos foram grifados para identificação de formas que se mostram opacas (palavras desconhecidas, difíceis), mas podem ser traduzidas pelo próprio texto de algum modo. Assim, tem-se:

Tradução das formas presentes no fragmento em foco

Coluna A		**Coluna B**
Abduzido	⇔	Capturar, Capturassem
Belicosas	⇔	Agressivos
Capciosa	⇔	Mentiroso

Fonte: A autora.

O sinal ⇔ (implica em) indica que existe uma relação de *implicatura* (inclusão de um significado adicional ao significado literal) entre os signos das colunas A e B. *Pela implicatura é possível criar*

[6] Tese de Doutoramento "O livro-sem-legenda e a redação", UFRJ, 1994.

transparência e rede sinonímica, ou seja, a opacidade inicial dos signos da coluna A é minimizada pela relação com os da coluna B.

A transparência das formas é uma variável garantidora da iconicidade, porque a dedução mais imediata do significado de uma palavra ou expressão é facilitadora da compreensão textual. ´

Denotação (significados encontrados dos dicionários) e *conotação* (significados construídos na superfície textual) também são variáveis a considerar na apuração da iconicidade de um texto. Ainda que os denotados tenham um significado prévio, os conotados podem se mostrar mais transparentes por serem resultantes de uma comparação mental.

Esses mecanismos semânticos, quando conhecidos pelo estudante, vão facilitar a compreensão do porquê há signos tão opacos e outros tão transparentes e que, por isso, há textos de mais difícil compreensão que outros.

Entende-se que as instruções semânticas se tornam mais objetivas quando combinadas com informações semióticas, em especial com a compreensão/identificação de iconicidade.

A produção da tabela de semas é pautada nos significados primários das palavras, uma vez que significados conotados são imprevisíveis e não permitiriam a produção de um quadro sêmico *a priori*.

Como se formam as metáforas

O fenômeno da conotação é bastante rico, uma vez que resulta do deslocamento de uma forma, tirando-a de seu contexto original (onde se formou a denotação) e recolocando-a num contexto novo. Por isso, a forma *pneu* (abreviatura de pneumático, dispositivo de borracha que recobre a roda dos veículos) já se encontra registrada com o significado de "gordura excessiva que se localiza na cintura" (Houaiss, s.u.). Esse deslocamento, em geral, se dá por *analogia* a uma característica que se mostre comum entre os referentes (objeto do signo). Assim sendo, a forma do pneu permitiu que a formação adiposa em torno da cintura pudesse ser vulgarmente nomeada como *pneu*.

Nessa linha de raciocínio se constituem as *metáforas* (expressões conotadas). Como dito anteriormente, a fala é eminentemente metafórica, talvez em busca de uma construção

imagética da expressão, para garantir a compreensão. Assim sendo, quando um aparelho ou dispositivo dá defeito ou para de funcionar, diz-se, por exemplo, *a televisão quebrou*, quando a seleção lexical deveria ter sido *estragou, parou de funcionar, apresentou defeito* etc. E a tarefa da seleção tem sido objeto de reflexão, sobretudo ao observarem-se exemplos de textos de notícias. Há uma falta de atenção muito grande no que se refere ao *estilo*, e disso resultam acidentes semânticos bem desagradáveis. Vejam-se os exemplos de diferentes veículos em que o verbo *colocar* tem uso impróprio, uma vez que no uso popular poderiam ter empregado *botar* e no uso formal selecionariam *atear*:

> 1. Manifestantes colocam fogo em pneus e interditam rua contra ação da PM, em Niterói[7]
> 2. Manifestantes colocam fogo em via e prejudicam circulação de trens em SP[8]
> 3. Manifestantes colocam fogo em madeira e fecham via em Carapebus, Serra, ES[9]

Foram selecionados exemplos de notícias de várias cidades, para representar diferentes veículos e assim comprovar a generalização da opção por *colocar fogo* em vez de *atear fogo*. O verbo *colocar* e seus derivados vêm sendo superutilizados. Aparecem como sinônimos de *dizer, declarar, afirmar, argumentar, contrargumentar*, etc. Hoje as pessoas não dizem, *colocam*. Não fazem declarações, fazem *colocações*. Esses usos viciosos, que surgem em falas de pretensos intelectuais, ganham curso, e os estudantes os assimilam e os reempregam sem qualquer juízo crítico. O dicionário registra

> **colocar**
> [Do lat. *collocare*.]
> Verbo transitivo direto e circunstancial.
> Pôr em (algum lugar):

---

[7] In https://extra.globo.com/casos-de-policia/manifestantes-colocam-fogo-em-pneus-interditam-rua-contra-acao-da-pm-em-niteroi-22135372.html Acesso em 04.Novembro.2018

[8] http://recordtv.r7.com/sp-no-ar/videos/manifestantes-colocam-fogo-em-via-e-prejudicam-circulacao-de-trens-em-sp-22102018 Acesso em 04.Novembro.2018

[9] https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2018/07/30/manifestantes-colocam-fogo-em-madeira-e-fecham-via-em-carapebus-serra-es.ghtml Acesso em 04.Novembro.2018

1. “Mãos piedosas colocaram uma vela acesa ao lado dele.” (Nélson de Faria, Bazé, p. 36);
2. Colocou os livros na estante;

A origem da palavra *colocar* mostra que tal verbo está empregado de modo rigorosamente apropriado quando se fala da *disposição das coisas em determinado lugar,* situando-as, ajustando-as, de preferência com um certo cuidado. Assim, *coloca-se um livro ao lado de outro na prateleira.*

Thaís Nicoletti em “Verbo ‘colocar’: ampliação de sentido ou modismo?” (texto datado de 2005) afirma:

> O verbo "colocar" tem origem nas formas latinas "cum" e "locare" (pôr alguma coisa em seu lugar), ou seja, a ideia de lugar ou local está contida na palavra. O verbo "pôr" parece ter sentido mais abrangente, mas, ainda assim, vem sendo substituído pelo "colocar" nas mais variadas situações. A expressão "pôr em xeque", por exemplo, vem-se convertendo em "colocar em xeque". Hoje não se "põe" --"coloca-se"-- um assunto em discussão, uma casa à venda, a reputação em risco, um programa de TV no ar, um termo em destaque, uma pessoa sob suspeita ou em contato com outra, um tema em votação ou em questão, um plano em ação.[10]

Levando em conta essa modificação do uso (por modismo ou não!), é preciso alertar os estudantes sobre os significados primeiros das palavras, para que as empreguem com propriedade e, dessa forma, construam textos bem articulados.

As cadeias referenciais e a seleção semântica

O uso apropriado de palavras favorece a progressão textual, porque constrói uma cadeia de referenciação

> rede multidimensional de pistas prospectiva e retrospectivas na superfície textual, facilitando, desse modo, a identificação e o domínio de estratégias sociocognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação no processamento textual. (Roncarati, 2010, p. 139).

[10] https://www1.folha.uol.com.br/folha/colunas/noutraspalavras/ult2675u25.shtml Acesso em 04. novmbro.2018

Assim sendo, a escolha apropriada das palavras durante a construção de um texto deve ser meticulosa, para que o produto final (em se tratando de texto informativo) seja o mais transparente possível. A transparência textual será medida segundo a presença de signos que dialoguem entre si, favorecendo o desenrolar do tema. Neste texto estão sendo privilegiadas as *palavras nocionais* (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios). Todavia, é importante lembrar que as *formas relacionais* (conjunções, preposições, pronomes etc.) também participam do mecanismo de construção das cadeias de referenciação.

Uma das formas de construção de cadeia referencial é a *retomada*. Esta pode se realizar com a simples repetição de uma palavra ou expressão, assim como pode ser feita com sinônimos. Ilustrando:

> O *pirralho [1]* não se mexeu, e *Fabiano* [2] desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário - e a obstinação da *criança[1a]* irritava-o. Certamente esse *obstáculo miúdo[1b]* não era culpado, mas dificultava a marcha, e o *vaqueiro*[2a] precisava chegar, não sabia onde. (Graciliano Ramos. *Vidas secas*. Fragmento, p. 10)

Observando a coesão apenas por palavras sinônimas (que têm íntima relação de iconicidade), vê-se a retomada dos dois personagens no trecho, o que garante unidade e progressão à narrativa, assim: *pirralho, criança, obstáculo miúdo; Fabiano, vaqueiro*. Em um fragmento de texto acadêmico, vê-se:

> *A catalogação de palavras* (1), tarefa da disciplina Lexicologia e Lexicografia brasileira, objetiva, dentre muitas coisas, estimular o conhecimento do *vocabulário(1a)* da língua e suas particularidades na fala em que se insere o falante. *Esse conhecimento* (2) contribui objetivamente para a *melhoria da qualidade da compreensão e produção dos textos(2a)* em sala de aula ou fora dela. (Simões, *Vocabulário da fala do sertão profundo na voz de Elomar* — Projeto de Pesquisa no Programa Prociência UERJ/FAPERJ – 2017-2019 - Fragmento).

Nesse fragmento, por sua natureza, verifica-se uma complexidade maior nas formas destacadas. Entretanto, o processo de retomada por palavras ou expressões que levam ao mesmo referente é o processo presente nos dois fragmentos.

Por último, veja-se a retomada na tirinha a seguir:



Hagar, o terrível[11]

Hagar indaga sobre o sentido da vida e pergunta "por que *estou aqui*?". A resposta do Edie Sortudo usa a expressão *está aqui* (retomada com alteração do tempo verbal), garantindo a coesão pela referenciação na tirinha. Esse é apenas um dos recursos de retomada que promovem a construção de cadeias referenciais nos textos e alimentam-lhes a progressão. É também pelo caminho da referenciação que se torna possível identificar palavras-chave nos textos, as quais, por sua iconicidade (qualidade plástica que pode emergir da transparência dos signos) funcionam como trilhas de leitura, conduzindo o leitor pela superfície do texto (Simões, 2009). Simões as classifica como *âncoras textuais.*

As *palavras-chave* resumem em si os dados essenciais do texto, por isso são icônicas, são suficientes para deflagrar imagens e projetá-las na tela mental (Calvino, 1995, p. 99), assessorando o processo de produção de sentido durante o contato com um texto. As palavras nocionais contêm conteúdo icônico porque conduzem a imaginação a entes, seres, lugares, situações etc. de modo a objetivar a mensagem em leitura. A iconicidade será mais bem percebida quando o leitor tem maior domínio de vocabulário e é capaz de estabelecer relações entre as formas que se articulam no texto.

Palavras finais

Ao optar por falar de instruções semióticas que auxiliam a compreensão de textos, a meta era retomar temas semânticos que

[11] https://portugues.uol.com.br/upload/conteudo/images/hagar-o-horrivel.jpg Acesso em 04.Novembro.2018

operam durante a *semiose*, que é a produção de significações, de sentidos. O texto é um objeto semiótico, pois é construído com signos, e o estudante carece de orientação para enfrentar a trama sígnica e sair vitorioso de um processo de leitura ou de produção textual. Assim sendo, o processo de ensino da língua precisa recuperar tópicos de semântica (às vezes considerados óbvios, ou já "batidos"), para não deixar a descoberto assuntos da máxima relevância quando do desenvolvimento da competência linguística do estudante.

Especialmente para os estudantes não nativos, as operações de conotação oferecem maiores dificuldades, pois o sentido figurado vem a representar uma visão de mundo, que não é coincidente entre falantes de origem diversa. Isto é: mesmo os nativos, oriundos de regiões ou grupamentos sociais distintos, vão encontrar dificuldade na decifração de uma ou outra metáfora.

Embora o uso conotado, eventualmente, possa resultar em alguma dificuldade de compreensão, em geral o falante busca a conotação com vista a concretizar o dizer. Por exemplo, é muito mais icônico dizer-se que *chovia rios e piscinas* do que a expressão *chovia abundantemente*.

Destacam-se os temas da transparência e da opacidade semântica, ao lado da denotação e da conotação, bem como da produção da sinonímia, tomados como suportes da iconicidade, portanto, auxiliares na seleção e na combinação de formas. Tais conteúdos são relevantes na aquisição e desenvolvimento do repertório discente, influindo assim na sua proficiência textual.

Referências

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

POTTIER, Bernard. **Linguística geral:** teoria e descrição. Tradução, adaptação e edição de Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 47. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, [s. d.].

RONCARATI, Claudia. **As cadeias do texto:** construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010.

SEBEOK, Thomas A. **The signs and its masters**. Austin: University of Texas Press, 1979.
SIMÕES, Darcilia. **O livro sem legenda e a redação**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994. Orientadora: Maria Helena Duarte Marques.
SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade verbal:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
ULLMANN, Stephen. **Semântica:** uma introdução à ciência do significado. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, LINGUÍSTICA DE CORPUS E ESTUDOS DA TRADUÇÃO: IMPACTOS METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DE *CORPUS*

Diana Costa Fortier (UFC)[1]

Introdução

A emergência da Inteligência Artificial (IA) generativa, e em particular dos *Large Language Models* (LLMs), tem provocado transformações significativas em diversas áreas ligadas ao processamento da linguagem, e os Estudos da Tradução não são exceção. Desde o marco representado pelo GPT-3 (Brown *et al.*, 2020), observa-se uma expansão acelerada de ferramentas capazes de gerar, analisar e traduzir texto com desempenho crescente, o que tem levantado questões metodológicas urgentes para campos que dependem da observação sistemática de dados linguísticos — entre eles, a Linguística de Corpus aplicada à tradução. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa de pós-doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), da qual este artigo apresenta a fundamentação teórica.

A Linguística de *Corpus* (LC) consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como uma das abordagens metodológicas mais produtivas dos Estudos Descritivos da Tradução, oferecendo instrumental teórico e empírico para investigar padrões de uso, universais tradutórios e o estilo do tradutor (Baker, 1993, 1995; Laviosa, 2002; Olohan, 2004; Saldanha, 2011). Procedimentos como a compilação, a anotação e a análise de corpora, sistematizados por McEnery e Hardie (2012), tornaram-se práticas centrais para pesquisadores e professores/formadores na área. Contudo, a disseminação de LLMs

[1] É professora de Língua Inglesa no Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em Letras-Inglês (2000) e Letras-Francês (2014) pela Universidade Federal do Ceará, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC - 2016).

capazes de gerar texto fluente, de identificar padrões de tradutês (do inglês *translationese*) (Zhang; Zhao, 2026) e de se aventurar na tradução literária, embora apresentando desempenho variável (Zhang; Zhao; Eger, 2025), coloca em xeque a continuidade dessas práticas consagradas no campo da LC. Diante desse cenário, o problema central que orienta a pesquisa pode ser formulado da seguinte forma: em que medida as ferramentas baseadas em IA reconfiguram — sem necessariamente substituir — os procedimentos tradicionais de compilação, anotação e análise de corpora aplicados aos Estudos da Tradução.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão crítica do referencial teórico que fundamenta essa investigação, articulando, de um lado, a tradição consolidada da LC nos Estudos da Tradução e, de outro, contribuições recentes sobre IA aplicada à linguagem. Trata-se, portanto, de uma etapa preparatória e argumentativa da pesquisa mais ampla, e não de sua discussão empírica.

A pesquisa da qual este artigo deriva adota uma metodologia mista, combinando uma revisão de escopo, um protocolo adaptado do modelo PRISMA e um estudo empírico comparativo. Como produtos, prevê-se a elaboração de uma proposta inicial de protocolo metodológico híbrido e de um quadro decisório preliminar para o uso de IA em pesquisas corpus-based, ambos a serem refinados nas etapas subsequentes da investigação. O presente texto restringe-se à discussão teórica que sustenta essas etapas, estruturada em quatro eixos temáticos (a tradição da Linguística de Corpus nos Estudos da Tradução, os fundamentos dos *LLMs* e do processamento da linguagem, o desempenho e a detecção de padrões de *LLMs* em tradução, e a genealogia conceitual de "tradutês" a "tradutês de máquina"), seguidos de considerações finais que apontam os desdobramentos metodológicos e as questões que orientarão as próximas etapas da pesquisa.

Fundamentação teórica

Realizaremos uma revisão crítica do referencial teórico que fundamenta a pesquisa de pós-doutorado apresentada nesta seção. A reflexão está estruturada em quatro eixos que se inter-relacionam. Primeiro, abordamos a tradição bem estabelecida da Linguística de

Corpus nos Estudos da Tradução e, em seguida, exploramos os princípios dos Large Language Models (LLMs) e do processamento de linguagem. Também abordamos a eficácia desses modelos e como identificamos padrões em situações de tradução. Por fim, estabelecemos a genealogia conceitual que liga o "tradutês" ao "tradutês de máquina". Isso nos permite entender o debate contemporâneo sobre IA e Linguística de Corpus dentro de uma trajetória teórica já consolidada, ressaltando as semelhanças e as inovações nos métodos.

Corpus-Based Translation Studies: fundamentos

O início dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (CBTS, do inglês Corpus-Based Translation Studies) pode ser encontrado em Baker (1993, 1995). Ao propor o uso de metodologias da Linguística de Corpus para a análise de textos traduzidos, Baker abre caminho para uma pesquisa dedicada à descoberta de padrões sistemáticos na tradução — os universais tradutórios — e classifica os corpora mais relevantes para o campo, distinguindo entre corpora paralelos, comparáveis e multilíngues, conforme sua constituição e o objetivo da investigação.

Com o intuito de revisitar e modernizar as ideias de Baker, Hu e Zheng (2024), o Capítulo 12 do Handbook organizado por Li e Corbett apresenta uma organização conceitual que diferencia claramente a Linguística de Corpus (LC) em geral dos CBTS. Os autores ressaltam três aspectos que os distinguem. Em primeiro lugar, no que diz respeito à composição dos corpora: a LC geralmente se baseia em corpora monolíngues equilibrados entre diferentes gêneros, enquanto os CBTS se fundamentam em corpora bilíngues, paralelos e comparáveis, organizados de maneira particular.

Em segundo lugar, em relação à anotação: os corpora de tradução necessitam de camadas de anotação específicas que não são encontradas nos corpora da LC geral, como dados sobre o tradutor e o alinhamento TF-TA. Por último, no que se refere à meta da pesquisa: a LC visa, de maneira geral, a descrição da estrutura léxico-gramatical da língua, enquanto os CBTS têm a intenção de explorar os padrões linguísticos do texto traduzido em comparação com o texto-fonte e/ou a textos não traduzidos na língua-alvo.

A sistematização que Hu e Zheng (2024) apresentam serve de ponte atualizada entre a proposta original de Baker e o debate atual sobre a IA em contextos baseados em corpora, ilustrando que os CBTS permanecem um campo teórico dinâmico, capaz de revisar e refinar seus próprios fundamentos conceituais mais de trinta anos após sua primeira formulação.

Consolidação e expansão do campo

Nos anos que se seguiram à proposta inaugural de Baker, os Estudos da Tradução Baseados em Corpus firmaram-se como um campo de pesquisa independente, ampliando tanto suas ferramentas metodológicas quanto seu alcance teórico. Essa consolidação é sistematizada por Laviosa (2002), que propõe uma tipologia de features tradutórias recorrentes — simplificação, explicitação, normalização e nivelamento (*leveling out*) — identificadas empiricamente a partir de corpora comparáveis, o que consolidou a busca pelos universais da tradução. Olohan (2004) vai um pouco mais longe e apresenta uma aplicação mais prática, sistematizando os procedimentos de coleta e análise de corpora voltados à pesquisa em tradução, ou seja, criando um manual que torna a metodologia *corpus-based* acessível a quem não faz parte do núcleo fundador da área.

Saldanha (2011) desloca o foco da pesquisa dos padrões gerais da língua traduzida para o estilo do tradutor, sugerindo que corpora paralelos e comparáveis podem revelar não apenas normas tradutórias compartilhadas, mas também uma "impressão digital" estilística individual — uma agência do tradutor que se manifesta em escolhas lexicais e sintáticas recorrentes ao longo de sua produção. Esta questão do tradutor ser alguém com uma voz própria, não um mero cumpridor de normas sistêmicas, será retomada na seção 2.4, quando a tradução produzida por LLMs for contrastada com a ausência de agência identificável. Conforme McEnery e Hardie (2012), já citados na subseção anterior como a principal referência metodológica da Linguística de Corpus, as aplicações de Laviosa, Olohan e Saldanha se consolidam com base em um arcabouço técnico sustentado por critérios de representatividade, balanceamento e anotação.

Particularmente pertinente aos objetivos deste artigo, há um capítulo adicional, o capítulo 13, assinado por Dai, no Handbook organizado por Li e Corbett, intitulado "Corpora and Translatorese". O capítulo delineia a genealogia conceitual do "tradutês" (translatorese) desde suas primeiras designações pejorativas — que o consideravam um desvio ou uma deficiência do texto traduzido em relação a um padrão de fluência nativa (Nida; Taber, 1969; Shuttleworth; Cowie, 1997) — até a transformação descritiva decorrente da pesquisa baseada em corpus, que passa a reconhecer as características do tradutês não como falhas, mas como elementos válidos de investigação. Dai reconstitui a mesma mudança de paradigma já mencionada por Hu e Zheng (2024): de uma investigação pré-corpus, normativa e focada no texto-fonte, para uma pesquisa corpus-based, descritiva e voltada para o texto-alvo e às normas que nele se evidenciam.

Particularmente fecundo para este artigo é o modo como Dai articula os conceitos de "terceiro código" (Frawley, 1984) e de "hibridade" textual (Schäffner; Adab, 2001) — conceitos que se relacionam diretamente com a caracterização de Laviosa (2002) do texto traduzido como um espaço linguístico intermediário, que não é completamente fiel às normas da língua-fonte, mas também não se assemelha a um texto originalmente escrito na língua-alvo. Ao posicionar o tradutorês nesse espaço intermediário, o trecho de Dai age como ponte entre a tradição firmada nos eixos 2.1–2.2 e a discussão atual sobre IA na tradução: o léxico conceitual que ele organiza — tradutês como terceiro código, reconhecível por padrões recorrentes — será imediatamente revisitádo no eixo 2.4, em oposição ao conceito de *machine translationese* sugerido por Zhang e Zhao (2026).

Inteligência Artificial e LLMs na linguagem

Enquanto as subseções anteriores delineiam como se deu a consolidação da Linguística de Corpus como ferramenta metodológica nos Estudos da Tradução, esta parte da discussão concentra-se no segundo aspecto do debate que este artigo propõe: os avanços recentes em Inteligência Artificial no que diz respeito ao uso da linguagem, especialmente os *Large Language Models* (*Modelos*

Amplos de Linguagem, em tradução nossa). O ponto de virada que se costuma citar é o GPT-3 (Brown *et al.*, 2020), que, ao ser treinado com uma quantidade colossal de dados textuais, apresenta resultados impressionantes em tarefas de geração e compreensão de linguagem natural, dando início a uma nova classe de modelos capazes de gerar textos coerentes sem a supervisão explícita de regras linguísticas.

Para elucidar terminologicamente o emprego de "IA" e "LLMs" ao longo deste artigo, recorre-se ao Capítulo 8 do Handbook de Li e Corbett, de autoria de Tekwa, intitulado "Artificial Intelligence, Corpora, and Translation Studies". Tekwa sugere uma taxonomia hierárquica bastante esclarecedora: dentro da classe mais ampla de modelos de IA generativa, os LLMs se destacam como um subtipo especializado no manuseio da linguagem textual; estes, por sua vez, estão inseridos na mais recente categoria de modelos de fundação (foundation models) — sistemas treinados em larga escala que podem ser ajustados para realizar diversas tarefas subsequentes. Este artigo adota uma hierarquia conceitual que orienta o uso dos termos, evitando o emprego intercambiável e impreciso de "IA" e "LLM" que caracteriza parte da literatura recente.

Há também um caso de estudo muito pertinente à problemática investigativa deste artigo, oferecido pela Tekwa: o trabalho de Long (2022) sobre a construção de um corpus híbrido assistido por IA para o par linguístico chinês-inglês, que mescla segmentação automática de palavras com representações vetoriais do tipo CBOW (*Continuous Bag of Words*, *Depositório Contínuo de Palavras*, em tradução nossa) para agilizar etapas de compilação de corpus que, até então, eram realizadas manualmente. Este exemplo concreto ilustra, de maneira empírica, aquilo que a introdução deste artigo apresenta como a questão central: a reconfiguração — e não a substituição — dos métodos de compilação de corpus em função da IA.

Ainda por último, a seção prospectiva (6.4) do capítulo indica tensões que permanecerão importantes para as fases seguintes da investigação de pós-doutorado, em especial, as relativas ao viés algorítmico, à imprecisão factual e à questão dos direitos autorais — tensões que irão diretamente informar a composição do quadro decisório sugerido como um dos produtos finais da pesquisa.

Junto à discussão sobre a classificação, vários estudos empíricos recentes começam a investigar o desempenho de LLMs em diferentes tarefas de tradução. Zhang, Zhao e Eger (2025) contrastam a avaliação feita por humanos com a avaliação automática das traduções literárias produzidas por LLMs e descobrem que a métrica MQM (Multidimensional Quality Metrics), que é bastante utilizada na avaliação da qualidade da tradução, não é adequada para capturar as particularidades desse tipo de trabalho — as traduções feitas por LLMs são geralmente mais literais e menos variadas em termos de estilo do que as feitas por humanos, embora essas diferenças não sejam necessariamente penalizadas pelas métricas tradicionais.

Zhang e Zhao (2026) propõem, em uma pesquisa posterior, um método para classificar automaticamente textos como traduzidos por humanos ou por LLM, utilizando *triplas* de dependência sintática em conjunto com a técnica explicativa SHAP (*SHapley Additive exPlanations*, *Explanações Viciantes de Shapley*, em tradução nossa), obtendo resultados significativos na diferenciação entre os dois tipos de tradução — resultado que será explorado com mais profundidade analítica na próxima subseção.

Convergências e conflitos entre paradigmas

A junção dos dois eixos mencionados — a sólida tradição da Linguística de Corpus no campo da tradução e os recentes avanços em IA e LLMs — permite que esta subseção explore as interações e divergências entre esses dois paradigmas, estruturando-as em cinco pontos de contato que sustentam o problema de pesquisa apresentado. Primeiro, surge a questão da transparência nos métodos. Enquanto a Linguística de Corpus, conforme elaborada por McEnery e Hardie (2012), baseia-se em métodos claros e reproduzíveis para a compilação, anotação e análise de dados, os LLMs funcionam como sistemas em grande parte obscuros, sem que os pesquisadores tenham acesso aos processos internos que geram os textos. Essa desigualdade suscita profundas questões metodológicas: até que ponto é possível aplicar — ou ajustar — uma ferramenta desenvolvida com base na ideia de transparência do processo a sistemas cuja lógica interna não é acessível à observação direta?

Em segundo lugar, está a questão da representatividade. A ideia de universais tradutórios, conforme proposta por Baker (1993, 1995) e aperfeiçoada por Laviosa (2002), exige a elaboração meticulosa de corpora representativos e equilibrados, enquanto os dados de treinamento dos LLMs formam um universo textual de magnitude e composição muito diferentes — vasto, diverso e, em grande parte, não registrado. É pertinente questionar se as ideias de representatividade elaboradas para corpora de escala controlada ainda são válidas ou, ao menos, úteis quando se trata de conjuntos de dados dessa magnitude.

Em terceiro lugar, e de maneira mais específica, é importante contextualizar historicamente a relação entre corpus e tradução automática. Conforme destacam Kornacki e Pietrzak (2025, seção 1.1.1), a utilização de corpora não é uma inovação introduzida pelos LLMs: a tradução automática estatística (SMT) também dependia de "corpora multilíngues para identificar padrões estatísticos" (Koehn, 2009 *apud* Kornacki; Pietrzak, 2025). O que se defende aqui, portanto, é que a relação entre corpus e tradução automática não começa com os LLMs, mas é acentuada por eles e, especialmente, torna-se menos transparente.

Em quarto lugar, e também o argumento mais robusto deste artigo, encontramos a transição conceitual de "trandutês" para "tradutês de máquina". O mesmo fenômeno que a pesquisa corpus-based descrevia, passando pela intuição de falantes nativos e pela análise sistemática de corpora, desde Baker até Dai (2024) — os traços da língua-fonte "sobrevivendo" na língua-alvo, configurando o terceiro código de Frawley (1984) — agora é detectável computacionalmente através de features sintáticas, como as triplas de dependência propostas por Zhang e Zhao (2026), que atingem um F1-score de 93% ao diferenciar tradução humana de tradução por LLM. Este movimento aponta para uma tese central deste artigo: a Linguística de Corpus não é eclipsada pela IA; ela se transforma em instrumento forense com o qual se passa a auditar a própria produção textual da IA.

Em quinto lugar, volta-se a questionar o estilo e a atuação do tradutor. Enquanto Saldanha (2011) sugere que corpora paralelos podem revelar uma impressão estilística individual do tradutor humano, os resultados de Zhang, Zhao e Eger (2025) — segundo os

quais traduções produzidas por LLMs tendem a ser mais literais e estilistically less varied — indicam que essas produções carecem de uma "voz" identificável e consistente. O dado empírico, portanto, com maior rigor metodológico, confirma uma diferenciação que a subseção 2.2 havia apontado de maneira mais teórica: o que se perde — ou o que ainda não se revela — quando a tradução deixa de ser realizada por um sujeito estilizado e passa a ser realizada por um sistema estatístico.

Considerações finais

A análise crítica do referencial teórico proposta aqui torna possível mapear tanto as continuidades quanto as descontinuidades na interface entre a Linguística de Corpus e os Estudos da Tradução frente à ascensão dos LLMs. De um lado, há conceitos bem estabelecidos desde Baker (1993, 1995) — universais tradutórios, tipologia de corpora, estilo do tradutor — que ainda rendem boas análises; de outro, sua aplicação a sistemas de IA generativa requer ajustes metodológicos que, na literatura, ainda não estão formalizados. A revisão destaca, sobretudo, uma notável lacuna: a falta de protocolos híbridos que, de maneira sistemática e replicável, combinem procedimentos tradicionais de compilação e anotação de corpora com as possibilidades — e as limitações — que as ferramentas de IA oferecem. Os estudos de Tekwa e de Zhang e Zhao (2026) oferecem sugestões metodológicas promissoras, mas ainda são fragmentadas e não formam um guia decisório unificado para os pesquisadores do campo.

É justamente a ausência desse aspecto que orienta os próximos passos da pesquisa de pós-doutorado da qual este artigo se origina. A investigação será conduzida em duas frentes complementares: uma revisão de escopo adaptada do protocolo PRISMA, realizada em cinco bases de dados (MLA, JSTOR, Project MUSE, WorldCat e Google Scholar), com o objetivo de mapear de forma sistemática a produção acadêmica sobre a utilização de IA em pesquisas corpus-based nos Estudos da Tradução; e um estudo comparativo empírico, que ainda está sendo planejado e que visa testar e refinar, com base em dados concretos, a proposta inicial de um protocolo metodológico híbrido e o quadro decisório preliminar que foram apresentados neste artigo.

Por último, retomamos a questão que guiou toda a discussão até aqui: em que medida as ferramentas de IA reconfiguram — sem que isso implique sua substituição — as práticas tradicionais de compilação, anotação e análise de corpora nos Estudos da Tradução? A revisão teórica indica que a resposta não é simplesmente sim ou não. Como já foi mencionado na subseção 3.4, a Linguística de Corpus não some diante da IA; ela passa de uma função essencialmente descritiva a uma também diagnóstica e forense, tornando-se o meio pelo qual se pode investigar, interrogar e, de certo modo, entender a própria produção textual da IA. A pesquisa futura se dedicará a descrever com mais precisão empírica essa reconfiguração — que não é uma substituição — nas dinâmicas entre os jogos e suas audiências.

Referências

BAKER, Mona. Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In: BAKER, Mona; FRANCIS, Gill; TOGNINI-BONELLI, Elena (Eds.). **Text and Technology**: In Honour of John Sinclair. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 233–250.

BAKER, Mona. Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. **Target: International Journal of Translation Studies**, v. 7, n. 2, p. 223–243, 1995.

BROWN, Tom B.; MANN, Benjamin; RYDER, Nick; SUBBIAH, Melanie; KAPLAN, Jared; DHARIWAL, Prafulla; NEELAKANTAN, Arvind; SHYAM, Pranav; SASTRY, Girish; ASKELL, Amanda; AGARWAL, Sandhini; HERBERT-VOSS, Ariel; KRUEGER, Gretchen; HENIGHAN, Tom; CHILD, Rewon; RAMESH, Aditya; ZIEGLER, Daniel M.; WU, Jeffrey; WINTER, Clemens; HESSE, Christopher; CHEN, Mark; SIGLER, Eric; LITWIN, Mateusz; GRAY, Scott; CHESS, Benjamin; CLARK, Jack; BERNER, Christopher; MCCANDLISH, Sam; RADFORD, Alec; SUTSKEVER, Ilya;AMODEI, Dario. Language Models are Few-Shot Learners. In: **Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2020)**, v. 33, 2020.

DAI, Guangrong. **Corpora and Translatorese**. In: LI, Defeng; CORBETT, John (Eds.). The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies. London: Routledge, 2024. cap. 13.

HU, Xianyao; ZHENG, Man. **Corpora and Cross-Linguistic Research of Translation Universals**. In: LI, Defeng; CORBETT, John (Eds.). The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies. London: Routledge, 2024. cap. 12.

KORNACKI, Michał; PIETRZAK, Paulina. **Hybrid Workflows in Translation:** Integrating GenAI into Translator Training. London: Routledge, 2025.

LAVIOSA, Sara. **Corpus-based Translation Studies:** Theory, Findings, Applications. Amsterdam/New York: Rodopi, 2002.

LI, Defeng; CORBETT, John (Eds.). **The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies**. London: Routledge, 2024.

MCENERY, Tony; HARDIE, Andrew. **Corpus Linguistics:** Method, Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

OLOHAN, Maeve. **Introducing Corpora in Translation Studies**. London/New York: Routledge, 2004.

SALDANHA, Gabriela. Translator Style: Methodological Considerations. **The Translator**, v. 17, n. 1, p. 25–50, 2011.

TEKWA, Kizito. **Artificial Intelligence, Corpora, and Translation Studies**. In: LI, Defeng; CORBETT, John (Eds.). The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies. London: Routledge, 2024. cap. 6, p. 103–118.

ZHANG, Ran; ZHAO, Wei; EGER, Steffen. How Good Are LLMs for Literary Translation, Really? Literary Translation Evaluation with Humans and LLMs. In: **Proceedings of the 2025 Conference of the Nations of the Americas Chapter of the Association for Computational Linguistics:** Human Language Technologies (NAACL 2025), v. 1, p. 10961–10988, 2025.

ZHANG, Shukang; ZHAO, Chaoyong. Machine translationese of large language models: Dependency triplets, text classification, and SHAP analysis. **PLOS One**, v. 21, n. 1, e0339769, 2026.

(RE)MARGINALIZAÇÃO E SILENCIAMENTO: O ENSINO DE ESPANHOL NO ACRE SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS

Dheymeson Mesquita Souza (SEE/AC)[1]

Introdução

O ensino da Língua Espanhola (LE) no Brasil parece estar sempre em constantes mudanças ao longo dos últimos anos. Percebe-se que interesses políticos têm pautado e falado mais alto no que tange à obrigatoriedade ou não do ensino da LE em nosso contexto, sem levar em consideração questões importantes como o momento, contextos fronteiriços ou acordos MERCOSUL em que os brasileiros estão inseridos.

Com isso, o presente artigo tem por objetivo uma análise bibliográfica do ensino de LE dentro do contexto brasileiro por meio da análise das mudanças ocorridas desde a Lei 11.161 (que ficou amplamente conhecida como Lei do Espanhol, já que ela garantia a oferta do Ensino de LE nas escolas de Ensino Médio brasileiras), que foi posteriormente revogada em 2017 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando em consideração também como sua situação atual e as consequências que ditas políticas linguísticas podem trazer para a prática docente.

O artigo pretende ainda, trazer uma análise e observação do ensino de LE no Estado do Acre, haja vista que o estado possui fronteira com dois países falantes de espanhol (o que o torna palco para tal discussão e observação, já que a população possui contato direto com os vizinhos "hablantes") e está passando nos últimos anos por mudanças significativas em seu currículo, em especial no Ensino Médio, que acompanha o cenário nacional, sem deixar suas particularidades de lado, levando em consideração documentos

[1] Professor de Língua Espanhola da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Acre, dms.espanhol@gmail.com

oficiais que regem o ensino no estado observando a presença marginalizada ou não da LE.

Este artigo terá como base teórica os documentos oficiais que regem o ensino de LE no Brasil e no Acre como: Lei nº 11.161/2005 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Acre (2024), além da literatura especializada, incluindo Souza (2017), Mattos (2002), Recuero (2017), Cagliari (1999), Rodrigues (2023), Instituto Cervantes (2024).

O ensino de língua espanhola no Brasil: breve histórico da legislação até aqui

O ensino de língua espanhola no Brasil parece sempre estar marcado por uma posição marginalizada, tendo em vista o histórico de baixa carga horária ofertada nas escolas, a falta de formação continuada específica para os professores e o crescente desinteresse dos alunos com as disciplinas em geral. Isso tem tornado muitas (ou todas) práticas de ensino mais difíceis.

Para pensarmos no início do ensino de LE no Brasil, será necessária uma viagem no tempo, tomando como ponto de partida o século XX (embora saibamos que a história do ensino de LE venha bem antes, tomaremos este período como inicial para pautarmos nossa investigação). Nesse período, a língua espanhola contava com carga horária baixíssima ou quase nula nos currículos nacionais. A presença da língua espanhola era reduzida devido ao prestígio de outras línguas consideradas mais relevantes à época, como inglês, francês e italiano. Esse cenário começou a mudar a partir da 2ª Guerra Mundial, quando a Itália se aliou à Alemanha. Como o Brasil apoiava o lado oposto, o ensino de língua italiana foi substituído pelo de língua espanhola, que passou a ganhar maior relevância.

Assim, durante a Segunda Guerra Mundial, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras passou por mudanças significativas, com o início do protagonismo da língua espanhola como aborda Cagliari (1999),

> "Com a proibição do ensino de línguas dos países do Eixo — especialmente o alemão, o italiano e o japonês —, o espanhol ganhou destaque como alternativa, sendo promovido como uma língua de

> integração sul-americana e alinhada com a política de boa vizinhança." (Cagliari, 1999).

Ainda assim, essa iniciativa não fora suficiente, sendo efetivamente considerado o primeiro grande passo efetivo do ensino de LE no Brasil, a aprovação da conhecida Reforma Capanema, que ganhou esse nome por conta de seu articulador, o então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. A reforma foi implementada durante os anos de 1942 e 1961 com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio do Decreto-lei nº 4.244/1942, responsável pela divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial e o colegial. A reforma estabeleceu uma significativa ampliação da carga-horária para o ensino de línguas modernas (entre elas o espanhol) aumentando sua carga-horária para 15,1% do total da carga horária. O ensino em si da LE estava presente dentro dos cursos ofertados no colegial, sendo distribuída no curso clássico na primeira e segunda séries e no científico apenas na primeira série.

Na atualidade, a língua espanhola vem apresentando um notável crescimento no número de falantes e usuários, muito em razão da globalização e do fácil acesso à língua, principalmente pela influência das redes sociais, que viabilizam contato com as culturas dos 21 países *hispanohablantes*.

Instituto Cervantes, 2024, aponta que a língua espanhola já é a segunda língua materna em número de falantes, perdendo apenas para o mandarim. Em 2024, alcançou pela primeira vez a cifra de 600 milhões de falantes, sendo também a terceira língua estrangeira mais estudada, com mais de 100 milhões de aprendizes fora dos países *hispanohablantes*.

É inegável que o Brasil possui um contexto fronteiriço propício para o ensino de línguas, já que faz divisa com sete países que têm o espanhol como língua oficial. Esse cenário sempre alimentou discussões sobre a relevância do ensino de espanhol no país. Com o passar dos anos, a língua deixou de ser vista apenas como marginalizada e conquistou espaço como disciplina curricular de oferta obrigatória.

Esse protagonismo tornou-se possível com a aprovação da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, conhecida como Lei do Espanhol. Ainda que com um texto bem curto, a legislação determinava a

obrigatoriedade da oferta de espanhol nos currículos do Ensino Médio brasileiro: "O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio." (Brasil, 2005, art. 1º).

Tal aprovação sancionada pelo então presidente Luiz Inácio, marcou uma maior valorização dos professores de LE de todo o Brasil, aumentando inclusive a busca por licenciaturas. A mesma lei previa que sua implementação deveria ser concluída em até cinco anos: "§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei" (Brasil, 2005, art. 1º). Esse período coincidiu com as discussões sobre a implantação da BNCC, que acabou por revogar a lei e determinar a obrigatoriedade apenas do ensino de inglês, como veremos a seguir. Por meio da medida provisória 746 e da Lei 13.145 de 16 de fevereiro de 2017, a Lei do Espanhol de forma trágica e "monolinguísta", e com uma (des)política linguística (como foi vista por muitos e ainda é) perdeu validade, pois a lei além de destacar a revogação de lei 11.161, tornava apenas a língua inglesa como obrigatória no currículo nacional. Lopes; Gregolin (2021) destacam bem essa obrigatoriedade do inglês em detrimento ao espanhol, onde na própria BNCC é possível perceber a postura de imposição da língua inglesa em relação ao espanhol:

> o que antes era uma possibilidade de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira moderna a ser escolhida pela comunidade escolar se restringiu, por imposição, a apenas uma: a língua inglesa, que de acordo com a BNCC, é considerada uma língua franca por sua função social e política no mundo (Lopes; Gregolin, 2021, p. 294).

Como consequência, o ensino de espanhol voltou a ser apenas optativo, sendo mantida como obrigatória apenas a língua inglesa, e a segunda língua ficou reduzida a um "preferencialmente o espanhol", sem garantia efetiva de oferta mesmo com o contexto fronteiriço singular do Brasil.

Tal decisão trouxe prejuízo aos estudantes, pois eles perderam a oportunidade de aprender mais de uma língua estrangeira. Rodrigues (2023) aponta ainda que tal decisão afeta não somente os estudantes, mas toda uma gama de pessoas e princípios:

> a não obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas não somente prejudica os professores e graduandos de espanhol, mas também os estudantes de escolas públicas que perdem a oportunidade de aprender mais uma língua estrangeira em sala de aula, o que vai de encontro com a educação democrática e com vistas à formação para a cidadania. A retirada de direitos e oportunidades para alunos e professores trata-se de uma medida para atender às demandas do neoliberalismo e o capitalismo (Rodrigues, 2023)

Dentro deste cenário, nota-se que a língua espanhola passou por um processo de "retrocesso", "marcha ré" ou "(re)marginalização" no Brasil (alguns adjetivos que pautam alguns pensamentos do autor até os dias atuais). Foram ignorados fatores como: a fronteira rica em cultura e língua, o fato de o espanhol ser a terceira língua mais falada no mundo, e a importância do MERCOSUL, que tem o espanhol como língua franca, entre outros.

A relação da Língua Espanhola e o território do estado do Acre

Para darmos continuidade à investigação, faz-se necessária uma análise da importância e influência da língua espanhola no estado do Acre, em seus termos fronteiriços e migratórios. Assim, o estado do Acre, a oeste do Brasil têm um território extremamente privilegiado quando se fala em contato com a língua espanhola. Originalmente como território boliviano, o território do estado do Acre foi comprado em 1903, por meio do Tratado de Petrópolis, assinado no Rio de Janeiro, por meio do ministro das relações exteriores da época, Barão do Rio Branco, se tornando estado da federação posteriormente em 1962.

Este estado é chave no comercio atual do Brasil com Peru e Bolívia. Mais recentemente tem se tornado central também no comercio com China por meio de investimentos para a construção de uma estrada de ligação de portos em Santos e Lima, onde o estado terá papel importante neste trajeto.

Culturalmente, o estado do Acre sempre teve sua população com contato direto com falantes de espanhol. Fazendo fronteira com a cidade de Cobija, na Bolívia, as cidades de Brasiléia e Epitaciolândia possuem relação de comércio e cultura extremamente fortes além de uma relação pacífica e harmoniosa, com muitos brasileiros indo à

cidade boliviana para fazer compras e ou cursar o curso de medicina, por exemplo. Além de Brasiléia e Epitaciolândia, outras cidades fazem fronteira também com a Bolívia, mas de forma menos expressiva, como as cidades de Xapuri, Capixaba, Plácido de Castro e Acrelândia (em sua maioria fronteira com a floresta ou em zona rural). Também faz fronteira com a Bolívia a cidade Assis Brasil, que além da Bolívia, faz fronteira também o com o Peru, formando uma tríplice fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru.

A cidade de Assis Brasil possui papel importante no contexto acreano por sua localização estratégica, na fronteira com a cidade peruana de Iñapari, rota da estrada do Pacífico e rota para as cidades turísticas do Peru, como o vale sagrado dos Incas, Macchu Picchu. Além de Assis Brasil, outras cidades do estado, fazem fronteira com o Peru, em sua maioria fronteiras dentro da floresta e sem contato direto entre cidades, como o apresentado anteriormente. São elas: Sena Madureira, Feijó, Santa Rosa do Purus, Manoel Urbano, Jordão, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima.

Todas as cidades citadas possuem um papel importante no ensino de LE, pois há, no estado do Acre, uma relação estreita entre as populações, o que propicia o ensino de Língua espanhola no Estado. Além do apresentado sobre as cidades, o estado do Acre também é rota de imigração de pessoas desses países e em especial, houve, nos últimos anos, um aumento expressivo no número de imigrantes venezuelanos no território do Acre, aumentando ainda mais o contato da população local com a LE. O que veremos a seguir, é uma análise das legislações acerca do ensino de LE no estado, comparando com as legislações do contexto nacional.

O ensino de LE no Estado do Acre: legislações e documentos oficiais

Dentro do cenário Nacional, observa-se um retrocesso no que diz respeito às políticas linguísticas, em especial ao ensino da LE, pois verifica-se um efeito sanfona de vai e vem da obrigatoriedade e carga-horária da língua. Para efeito desta pesquisa e de sua cronologia, será abordado o ensino de espanhol no Acre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) que em sua publicação não apontava diretamente apontava o ensino de língua espanhola, onde,

em seu artigo 26, parágrafo 5º, aponta-se que as escolas devem, obrigatoriamente, ofertar o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a partir do 6º ano (antiga 5ª série):

> Art. 26 § 5o - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996).

O que para o Acre se tornava interessante, haja vista a história do estado com a língua e o contato direto com falantes por meio de suas fronteiras, que por conta de seu papel estratégico, o currículo de referência do estado tratava da importância do ensino da língua vide questões geopolíticas também.

Já em 2010, já com a lei do espanhol em vigor, um grande marco para o ensino de espanhol no estado ganha uma oficialização: a publicação dos cadernos de orientações curriculares específicos do Estado do Acre, onde nele, é abordada a importância do ensino de LE:

> A presença da Língua Espanhola no currículo escolar do Acre é fruto da sua relevância no contexto da integração latino-americana, especialmente considerando a condição de estado fronteiriço com Bolívia e Peru. Assim, o ensino de espanhol é compreendido não apenas como uma disciplina, mas como ferramenta de comunicação, identidade e fortalecimento das relações culturais e sociais. (Acre, 2010, p. 7).

Após 2010, o próximo passo (talvez para trás) da LE foi a provação da BNCC que causou a revogação da obrigatoriedade da oferta do espanhol a nível de Brasil, mas no Acre, houve uma resistência maior a esse retrocesso, com emenda Constitucional nº 51, 21 de maio de 2019, alterou o Art. 194, inciso V, da Constituição do Estado, definindo que "a oferta de língua espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio, como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial" (Acre, 2019). Mesmo assim, no Ensino Médio, a disciplina era ofertada apenas na segunda série, conforme Resolução CEE/AC nº 336/2021, do Conselho Estadual de Educação, em seu artigo 9º, onde é trazido a obrigatoriedade do espanhol por conta da relevância da fronteira com países falantes de espanhol:

> A Língua Espanhola é componente obrigatório do currículo pela relevância para o estado do Acre que faz fronteiras com os países que possuem como língua oficial o Espanhol, a ser ofertada na 2ª série do Ensino Médio nas escolas oficiais do Estado" (CEE-AC, 2021, art. 9º).

Após muitas críticas a nível nacional sobre a viabilidade do "Novo Ensino Médio" houve uma reformulação. Apenas em 2024 o Currículo de Referência foi alterado para incluir a oferta de espanhol nas três séries do Ensino Médio até 2026, no estado, a disciplina tem sido ofertada com carga-horária de uma hora semanal.

Conclusão

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que o ensino da Língua Espanhola no Brasil tem passado por um processo de marginalização e silenciamento, marcado por mudanças legislativas e políticas de interesse político pessoal, onde na maioria dos casos são desconsiderados em tais decisões especificidades locais e os contextos de extrema importância como os contatos fronteiriços. Ao longo da história, embora a língua espanhola tenha ganhado seu maior ponto de relevância com a aprovação da Lei 11.161/2005, observa-se que a revogação dessa lei e a implementação da Base Nacional Comum Curricular provocaram um retrocesso, relegando o espanhol à condição de disciplina optativa e reforçando a hegemonia do inglês, indo de encontro a pluralidade linguística.

No contexto acreano, porém, a situação do espanhol apresenta algumas particularidades. A localização estratégica do estado, fazendo fronteira com Peru e Bolívia, além do aumento recente da migração de falantes de espanhol, criou, desde sua elevação à categoria de estado, um cenário favorável ao ensino e aprendizagem da LE. Percebe-se que a legislação estadual e os documentos curriculares têm buscado resistir ao silenciamento imposto pelas diretrizes nacionais, reconhecendo a importância do espanhol como instrumento de comunicação, integração cultural e desenvolvimento social.

Assim, a efetiva valorização da Língua Espanhola depende da conexão das políticas nacionais e regionais, da formação contínua e específica para professores e da implementação de currículos que reconheçam as necessidades locais e o potencial da língua no contexto fronteiriço. A exclusão do ensino de espanhol nas escolas limita

oportunidades acadêmicas e profissionais para os estudantes, pode comprometer a integração cultural e econômica do Brasil com seus vizinhos Bolívia e Peru, principalmente. Continuar garantindo a presença da língua espanhola nas escolas do Acre em todas as séries do Ensino Fundamental II e Médio pelo menos, é um passo essencial para promover uma educação mais inclusiva e estratégica, capaz de refletir a realidade sociocultural da região.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Caderno 1: Língua Espanhola.** Rio Branco: SEE-AC, 2010. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/AC/Acre_Orientacoes_Curriculares_para_o_Ensino_Medio_Caderno_1_Lingua_Espanhola.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.** *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 5798, 10 abr. 1942. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/decreto-lei-4244-1942-reforma-capanema-ensino-secundario. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 150, p. 1, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 14 jul. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE (CEE-AC). **Resolução CEE/AC nº 336**, de 30 de dezembro de 2021. Aprova o Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo Ensino Médio e sua implementação no Sistema de Ensino do Acre. Publicada no *Diário Oficial do Estado*, 7 abr. 2022. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=430021. Acesso em: 24 ago. 2025.

LOPES, Cristina Ferreira; GREGOLIN, Maria do Rosário. A lei nº 13.415/17 e a BNCC como agentes de silenciamento e invisibilização dos docentes de "língua no francas". **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias**, v. 6, n. 3, p. 292-317, 2021. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/170283. Acesso em: 24 ago. 2025.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 43–59, 2002.

RODRIGUES, Pollyana Aranha. O silenciamento do ensino da língua espanhola na BNCC e no Novo Ensino Médio: reflexões sobre os descaminhos da educação e da formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 34, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/47026/42047. Acesso em: 24 ago. 2025.

SOUZA, Dheymeson Mesquita. Professores de Espanhol Em Formação: Uma Experiência Comunicativa. In: **16° Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol/ 1° Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação,** 2017, São Carlos. *Anais...* Porto Alegre: Revolução eBook, 2015. v. 1, p. 897-905.

AUTORIDADE PÓS-CREDENCIAL: DA TRADIÇÃO ESCOLAR À MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA NA ECONOMIA DE VISIBILIDADE DAS PLATAFORMAS

Leonardo Rafael Santos Leitão (UFFS)[1]

Introdução

Quem pode falar com autoridade sobre educação? Durante boa parte do século XX, a resposta parecia relativamente estável. O direito de enunciar o que deveria ser ensinado, e de que maneira, dependia da inscrição do falante numa cadeia de instituições que incluía a universidade, o Estado e a escola. O diploma atestava uma competência; o currículo oficial delimitava o conhecimento reconhecido; o livro didático estabilizava e fazia circular esse recorte. A autoridade pedagógica não nascia do encontro imediato entre um enunciador e seu público. Ela o precedia.

Essa arquitetura não desapareceu, mas deixou de organizar sozinha a circulação do saber. Uma parcela crescente do conteúdo educacional passa hoje por plataformas que ordenam a visibilidade segundo sinais de engajamento, retenção e recomendação. Nesses ambientes, a trajetória institucional do enunciador pode continuar relevante, mas não garante alcance. O conteúdo precisa sobreviver a uma cadeia de classificações automáticas, responder às expectativas de audiência e demonstrar, quase em tempo real, sua capacidade de reter atenção.

A mudança não se reduz à troca da página pela tela, nem do quadro pelo vídeo. Ela alcança a gramática da legitimidade. A credencial institucional, anterior ao enunciado e relativamente durável, passa a disputar espaço com uma chancela produzida depois

[1] Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Desenvolve pesquisas em Sociologia Digital e Ciências Sociais Computacionais, com interesse em plataformas digitais, culturas políticas, desigualdades, gênero e circulação de discursos online.

da publicação, por meio da circulação mensurada. É para nomear essa configuração que proponho a categoria de autoridade pós-credencial. O prefixo "pós" não anuncia o fim dos diplomas ou das instituições. Indica que a credencial perdeu o monopólio da autorização e passou a operar sob condições definidas por infraestruturas que lhe são externas.

A hipótese do ensaio é que essa forma de autoridade não cabe inteiramente nos tipos carismático e racional-legal formulados por Max Weber. Ela pode mobilizar carisma e pode assumir uma aparência técnica e impessoal, mas seu fundamento está em outro lugar: na capacidade de converter atenção mensurada em reconhecimento público. O algoritmo não cria sozinho a autoridade, tampouco substitui a audiência. Participa, porém, das condições em que certos enunciados se tornam visíveis e passam a ser percebidos como relevantes, confiáveis ou dignos de repetição.

A tradição escolar e o regime de credenciamento

Compreender a novidade do presente exige evitar duas simplificações. A primeira consiste em imaginar uma escola que, no passado, apenas transmitia conhecimentos neutros. A segunda supõe que a legitimidade pedagógica sempre dependeu da competência individual do professor. A sociologia da educação mostrou há muito tempo que a escola seleciona, classifica e hierarquiza saberes. Ela não recebe uma cultura pronta para distribuí-la. Participa da produção do que uma sociedade reconhece como conhecimento escolar.

Jean-Claude Forquin (1993) descreve essa operação como tradição cultural seletiva. Entre a cultura social e a cultura escolar ocorre um trabalho de recorte, reorganização e tradução. Certos conteúdos são considerados dignos de transmissão; outros permanecem fora do currículo, aparecem de forma residual ou são relegados ao estatuto de saber informal. O currículo oferece forma administrativa a essa seleção. O livro didático, por sua vez, fixa o recorte, torna-o transportável e lhe confere uma aparência de continuidade.

O diploma ocupa outro ponto da mesma arquitetura. Em sua forma institucionalizada, o capital cultural cristaliza-se num título que, nas palavras de Pierre Bourdieu (1998, p. 79), funciona como uma

“certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional”. A força do diploma não deriva apenas daquilo que seu portador efetivamente sabe. Resulta do ato social de nomeação pelo qual uma instituição reconhecida produz uma diferença também reconhecida. O título transforma uma competência presumida em propriedade pública, comparável e relativamente durável.

Esse regime apresenta três traços relevantes para a discussão. Sua autoridade é impessoal, pois decorre da posição ocupada numa cadeia de certificação e não, em primeiro lugar, das qualidades singulares do indivíduo. Ela é anterior ao enunciado: o professor, o pesquisador ou o especialista está autorizado a falar antes de cada intervenção particular. Por fim, depende de uma instância terceira que garante a validade do título e estabelece as regras de sua obtenção. A recepção concreta pode ser hostil; ainda assim, a credencial não perde valor a cada desacordo ou a cada audiência reduzida.

Plataformização, datificação e economia de visibilidade

A autoridade pós-credencial emerge no interior de uma infraestrutura sociotécnica específica. José van Dijck, Thomas Poell e Martijn de Waal (2018) usam o termo plataformização para descrever o processo pelo qual plataformas digitais deixam de ser simples intermediárias e passam a reorganizar setores inteiros da vida social. Elas estabelecem formatos de participação, definem métricas, modulam o encontro entre públicos e conteúdos e controlam os circuitos de monetização. No campo educacional, isso significa que a plataforma não apenas hospeda aulas, explicações, opiniões e materiais didáticos. Ela intervém nas condições de sua circulação.

Três mecanismos ajudam a compreender esse poder. A datificação converte práticas antes pouco mensuradas em sinais processáveis: cliques, comentários, tempo de exibição, abandono, compartilhamentos. A comodificação insere esses sinais em circuitos de valorização econômica. A seleção ordena o fluxo e decide o que alcançará novas audiências. Como observam van Dijck, Poell e de Waal (2018, p. 33, tradução nossa), as plataformas ampliam a capacidade de transformar em dados aspectos do mundo que antes não eram quantificados.

A noção de capitalismo de vigilância, de Shoshana Zuboff (2021), chama atenção para a economia política da extração comportamental. A atenção e os rastros deixados pelos usuários alimentam produtos preditivos e estratégias de intervenção. Transposta para a circulação pedagógica, essa lógica cria um desalinhamento importante. A plataforma não precisa verificar a qualidade didática de cada conteúdo para lucrar com ele. Precisa que o conteúdo seja visto, que provoque resposta e que mantenha o usuário no ambiente.

Forma-se assim uma economia de visibilidade. Sua moeda é a atenção; sua escassez, o tempo disponível do público. Nela, métricas como visualização, retenção e recomendação assumem função de chancela, embora não certifiquem competência. Elas indicam desempenho atencional. O alcance obtido tende a ser interpretado como sinal de importância, e a importância percebida pode ser convertida em credibilidade. O que antes era autorizado por uma instituição passa, em parte, a ser reconhecido pelo êxito de circulação.

Agência algorítmica e autoridade pós-credencial

Taina Bucher (2018) mostrou que os algoritmos de recomendação atuam também pelo que fazem os usuários antecipar. A possibilidade de não aparecer, de perder alcance ou de ser retirado do fluxo modifica a produção antes mesmo da publicação. Criadores ajustam duração, linguagem, ritmo, frequência e escolha de temas com base numa imagem prática do que a plataforma tende a favorecer. O algoritmo, nesse sentido, não é um canal neutro entre uma autoridade já pronta e sua audiência. Participa do ambiente em que a relevância é produzida.

David Beer (2017) oferece outra peça do problema ao tratar a métrica como performativa. Os números não apenas descrevem um sucesso anterior. Podem produzi-lo, porque acionam mecanismos de amplificação, influenciam escolhas da audiência e orientam novas decisões do próprio enunciador. Um conteúdo alcança engajamento, recebe maior distribuição, acumula sinais públicos de popularidade e passa a ser visto como mais confiável ou representativo. O circuito retroalimenta a posição de quem fala.

Chamo de autoridade pós-credencial a legitimidade que se forma nesse circuito. Ela possui cinco características. É posterior ao

enunciado, pois depende de seu desempenho na circulação. É relacional, porque resulta da interação entre enunciador, audiência, plataforma e mercado. É métrica, embora não seja redutível aos números: estes funcionam como sinais públicos e como insumos para decisões automatizadas. É instável, já que pode crescer ou desaparecer com mudanças de formato, audiência ou regra de recomendação. E é relativamente independente da credencial, não porque a dispense sempre, mas porque pode se constituir sem ela e, em certos casos, contra ela.

O contraste com Weber permite delimitar o conceito. A dominação carismática repousa no reconhecimento de qualidades extraordinárias atribuídas a uma pessoa. O influenciador educacional pode construir uma persona carismática, mas sua visibilidade é continuamente mediada por sistemas que classificam e distribuem seu discurso. A dominação racional-legal, por sua vez, apoia-se na crença em regras impessoais e no direito daqueles que ocupam posições por elas definidas. O diploma aproxima-se desse princípio: é concedido por procedimentos conhecidos, públicos e relativamente estáveis.

A autoridade pós-credencial não constitui um quarto tipo puro de dominação. Ela opera antes como uma camada de mediação que reconfigura formas existentes de reconhecimento. Pode reforçar uma autoridade legal, como ocorre quando um professor credenciado alcança grande audiência; pode ampliar o carisma de uma personalidade; pode também tornar visível alguém sem qualquer título pertinente. Sua especificidade está no fundamento de validação imediata: uma ordenação proprietária, opaca e mutável que converte desempenho em oportunidade de fala.

Inteligência artificial generativa e autoridade sintética

A inteligência artificial generativa desloca o problema. Sistemas de recomendação atuavam principalmente sobre conteúdos produzidos por pessoas; modelos generativos também produzem o enunciado. Textos, imagens, planos de aula, explicações e exercícios podem ser criados em escala, muitas vezes sem que o usuário identifique uma trajetória autoral verificável. A mediação algorítmica deixa de operar apenas na distribuição e passa a alcançar a gênese do conteúdo pedagógico.

Kate Crawford (2021) insiste que a inteligência artificial deve ser entendida como infraestrutura material e política, não como inteligência abstrata. Seus resultados carregam escolhas de classificação, hierarquias de relevância, condições de trabalho e custos ambientais. Neil Selwyn (2019), ao discutir a promessa de substituição docente, lembra que a incorporação tecnológica à educação é sempre decisão política. Não há destino técnico que elimine a disputa sobre quem responde pelo conhecimento oferecido.

A IA generativa radicaliza a autoridade pós-credencial porque combina fluência, escala e circulação. Um material sintético pode adquirir aparência de competência antes de qualquer verificação. Quando passa a circular em plataformas orientadas por engajamento, sua legitimidade tende a depender menos da autoria e mais do desempenho. A credencial não é apenas contornada; em certas situações, torna-se irrelevante para a recepção. Surge uma autoridade sintética, não inteiramente separada da autoridade pós-credencial, mas sua forma mais concentrada: o enunciado parece autorizado pela própria capacidade de responder.

Desinformação pedagógica como possibilidade estrutural

A reconfiguração da autoridade permite recolocar o problema da desinformação pedagógica. É comum tratá-la como falha individual: má-fé, ignorância, ausência de letramento ou moderação insuficiente. Esses elementos existem e precisam ser investigados. Tomados isoladamente, porém, deixam de explicar por que determinados conteúdos encontram condições sistemáticas de amplificação.

Sistemas de recomendação não são programados para reconhecer a verdade pedagógica. Eles otimizam objetivos definidos pelas plataformas, entre os quais aparecem retenção, interação e probabilidade de continuidade. Conteúdos simplificados, afetivamente carregados e apresentados como ruptura com um consenso podem ser mais eficientes nesses termos do que explicações cautelosas. O resultado não é uma produção automática de falsidade, mas um ambiente no qual certas formas de distorção encontram vantagens de circulação.

Essa vantagem não se distribui igualmente em todas as plataformas. Buscadores, bases científicas, redes sociais e serviços de

vídeo usam regimes distintos de curadoria. Onde a relevância citacional e semântica conserva peso, os mecanismos de credenciamento continuam mais presentes. Onde o engajamento rápido domina, o gradiente de amplificação pode favorecer conteúdos polarizadores. A tese estrutural não afirma que toda plataforma gera desinformação na mesma medida. Afirma que cada arquitetura estabelece incentivos e custos que tornam algumas formas de enunciação mais prováveis do que outras.

O estudo de Manoel Horta Ribeiro, Raphael Ottoni, Robert West, Virgílio Almeida e Wagner Meira Junior (2020) sobre trajetórias de radicalização no YouTube ajuda a visualizar essa dinâmica. O trabalho mostra conexões entre comunidades e padrões de migração para conteúdos mais extremos. Seu objeto não é a educação escolar, mas a machosfera pode ser lida como espaço de pedagogia informal: influenciadores ensinam códigos de interpretação, prescrevem condutas e oferecem um currículo paralelo sobre gênero, relações e identidade masculina. A autoridade desses agentes se apoia menos em formação reconhecida do que na capacidade de produzir pertencimento, repetição e permanência.

Debbie Ging (2019) descreve como categorias como alphas, betas e incels organizam uma gramática de masculinidades na machosfera. Não se trata apenas de opinião política dispersa. Há conceitos, classificações e exercícios de leitura do mundo transmitidos entre produtores e audiências. A plataforma oferece a infraestrutura para que essa pedagogia informal alcance escala, seja ajustada por métricas e atravesse comunidades antes relativamente separadas.

A IA generativa acrescenta outro problema: reduz o custo de produzir conteúdo aparentemente competente. Fluência gramatical e organização expositiva podem esconder erros factuais, referências inexistentes ou simplificações abusivas. Uma vez incorporado à economia de visibilidade, esse material não precisa resultar de uma intenção deliberada de enganar. A desinformação pode surgir da automação da escrita, da reprodução de dados problemáticos e da ausência de verificação. Seu caráter estrutural reside justamente nessa independência relativa em relação à má-fé individual.

Considerações finais

A categoria de autoridade pós-credencial procura nomear essa mudança sem anunciar o desaparecimento das credenciais. Trata-se de uma forma de legitimidade posterior à circulação, relacional, métrica e instável. Ela pode incorporar títulos, convertendo-os em ativos de visibilidade; pode marginalizá-los; pode ainda sustentar a projeção pública de pessoas e artefatos sem vínculo com sistemas reconhecidos de formação. O algoritmo participa dessa constituição, mas não age sozinho. A autoridade emerge do encontro assimétrico entre plataformas, audiências, mercados e enunciadores.

A inteligência artificial generativa leva a tensão adiante. Ao produzir conteúdos com aparência de domínio, ela enfraquece a ligação intuitiva entre enunciado e trajetória. A pergunta "quem está autorizado a falar?" deixa de ter uma resposta simples quando a voz disponível na interface resulta de uma cadeia sociotécnica pouco visível. A questão da autoridade retorna, então, sob a forma da responsabilidade: quem responde pelo erro, pela seleção de fontes, pelos vieses e pelos efeitos pedagógicos do conteúdo?

Uma agenda empírica poderia comparar a força preditiva da credencial e das métricas de plataforma na difusão de discursos educacionais. Também poderia investigar como diferentes audiências convertem popularidade em confiança e em que condições professores credenciados alteram seu trabalho para atender à gramática do engajamento. Essas pesquisas ajudariam a esclarecer algo que o ensaio apenas formula: o conflito central não ocorre entre conhecimento e tecnologia, mas entre diferentes modos de organizar o reconhecimento público do saber.

Referências

BEER, David. The social power of algorithms. **Information, Communication & Society**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: 10.1080/1369118X.2016.1216147.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

BUCHER, Taina. **If... Then:** Algorithmic Power and Politics. Nova York: Oxford University Press, 2018.

CRAWFORD, Kate. **Atlas of AI:** Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. New Haven: Yale University Press, 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GING, Debbie. Alphas, betas, and incels: theorizing the masculinities of the manosphere. **Men and Masculinities**, v. 22, n. 4, p. 638-657, 2019. DOI: 10.1177/1097184X17706401.

RIBEIRO, Manoel Horta; OTTONI, Raphael; WEST, Robert; ALMEIDA, Virgílio; MEIRA JUNIOR, Wagner. Auditing radicalization pathways on YouTube. In: CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2020, Barcelona. **Proceedings [...]**. Nova York: Association for Computing Machinery, 2020. p. 131-141. DOI: 10.1145/3351095.3372879.

SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society:** Public Values in a Connective World. Nova York: Oxford University Press, 2018.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WILLIAMSON, Ben. **Big Data in Education:** The Digital Future of Learning, Policy and Practice. Londres: Sage, 2017.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 3, p. 223-235, 2020. DOI: 10.1080/17439884.2020.1798995.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MUITO ALÉM DO ENSINO DE LÍNGUAS: O MITO DO SELF-MADE MAN NO LIVRO DIDÁTICO FACE2FACE

Saide Feitosa da Silva (UFAC)[1]
Luciano Mendes Saraiva (UFAC)[2]

Introdução

Nas últimas décadas, o livro didático de língua estrangeira deixou de ser lido apenas como um instrumento destinado ao ensino de estruturas linguísticas e passou a ser interpretado como um importante artefato cultural, responsável pela circulação de valores, representações sociais e modos diferentes de conceber o mundo, especialmente quando apresenta uma perspectiva intercultural. Longe de constituir um recurso pedagógico neutro, o livro didático participa da legitimação de discursos sociais hegemônicos, selecionando temas, personagens, estilos de vida e práticas culturais que moldam identidades e naturalizam certas visões de mundo, invisibilizando outras (Apple, 1995; Luke, 1988; Gray, 2010).

Dentre essas leituras da realidade destaca-se a racionalidade neoliberal, cuja influência extrapola a esfera econômica e passa a organizar formas de constituir sujeitos. Conforme argumenta Foucault, o neoliberalismo não deve ser entendido apenas como uma doutrina econômica, mas como um modo específico de governamentalidade que transforma indivíduos em empreendedores de si mesmos (Foucault, 2008).

Na esteira dessa lógica, valores como autonomia, empreendedorismo, flexibilidade, desempenho, responsabilidade

[1] Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Magistério Superior do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre. Membro do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (Geadel). E-mail: saidefsilva@gmail.com

[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. Membro do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (Geadel). E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

individual e competitividade passam a funcionar como princípios normativos das diferentes sociabilidades, sendo frequentemente apresentados como universais, desejáveis e moralmente superiores. Autores como Dardot e Laval (2016), Brown (2019) e Han (2017) demonstram que essa lógica produz formas particulares de subjetivação, nas quais o sucesso ou o fracasso são resultados tão somente do mérito pessoal.

É nesse contexto que se insere esse estudo, cujo objetivo é investigar de que maneira essa racionalidade é mobilizada no livro *Face2Face*, tomando como eixo analítico o mito do *self-made man*. Compreendido como uma narrativa nuclear da cultura liberal e, posteriormente, apropriada pelo neoliberalismo, esse *mito* sustenta que o sucesso decorre essencialmente do esforço próprio, da perseverança e empreendedorismo do sujeito, obscurecendo condicionantes históricos, sociais e econômicos das desigualdades (McNamee; Miller Jr., 2009; Littler, 2018).

A análise fundamenta-se na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, especialmente nas concepções de ideologia, dialogismo e heteroglossia (Bakhtin, 1981; Volóchinov, 2018). Nessa perspectiva, compreende-se que todo enunciado presente nas unidades do livro é atravessado por valores sociais e constitui um espaço de disputa entre diferentes vozes e posições ideológicas. Tal entendimento dialoga com a noção foucaultiana de governamentalidade (Foucault, 2008), permitindo analisar o livro didático não apenas como um recurso de ensino de idiomas, mas como prática discursiva que participa da produção de subjetividades compatíveis com a racionalidade neoliberal.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, desenvolvida por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD), a partir de excertos selecionados do livro didático *Face2Face*. Busca-se apreender como enunciados presentes nos diversos gêneros discursivos que compõem a obra, a exemplo de textos publicitários, literários e digitais, além de imagens, atividades e escolhas temáticas mobilizam discursos que reforçam valores como empreendedorismo, autogerenciamento e responsabilização individual, contribuindo para a naturalização de uma determinada forma de se pensar o sucesso, o trabalho e as relações sociais.

O artigo organiza-se em quatro seções principais com essa introdução inaugurando a discussão. Na segunda, discute-se a constituição histórica do mito do *self-made man* e sua incorporação pela lógica neoliberal e sua estreita relação com o discurso meritocrático. Na sequência, apresentamos conceitos da ADD como: ideologia, dialogismo e heteroglossia que orientam a análise. Finalmente, na quarta seção examinamos alguns excertos da coleção, visando identificar como determinadas escolhas discursivas contribuem para a circulação e validação de crenças neoliberais que modelam tal mito. **É esse percurso que desenvolvemos a partir da seção seguinte.**

O mito do *self-made man* e a racionalidade neoliberal

Os mitos estão em toda parte. Invisíveis, mas socialmente reais. Circulam entre nós como as "visagens" do imaginário popular nordestino. Como ironiza o compositor cearense Falcão, elas "normalmente aparecem para quem tem medo". Claro, referindo-se a outro tipo de assombração. Mas a metáfora, embora bem-humorada, descortina uma característica essencial dos mitos: não precisam existir empiricamente para produzir efeitos concretos. Basta que sejam compartilhados coletivamente para orientar modos de gerir a realidade.

Mais do que narrativas fantásticas, eles desempenham uma função simbólica fundamental na organização da vida coletiva, pois oferecem modelos de conduta, legitimam relações de poder e naturalizam formas distintas de organização social. Como muitos pensadores sociais denotam, todas as sociedades "criam" seus mitos, sejam eles compreendidos como representações do inconsciente coletivo, das estruturas sociais ou mesmo mecanismos práticos de organização da vida cotidiana nas mais variadas esferas. Sob essa perspectiva, o mito deixa de ser percebido apenas como uma narrativa pertencente às sociedades medievas para assumir um papel contínuo na produção de sentidos das sociedades modernas. Esses mitos hodiernos continuam operando na constituição das identidades sociais, orientando valores, expectativas e comportamentos coletivos. Aliás, compartilhamos da compreensão de que o *self-made man* constitui um artefato ideológico fundador das sociedades capitalistas,

sobretudo daquelas organizadas sob a égide da racionalidade neoliberal.

Como observa Pierre Ansart (1978), o mito integra o imaginário social, entendido como um sistema organizado de representações por meio do qual uma sociedade atribui sentido a si mesma, distribui papéis sociais, estabelece hierarquias, definindo seus modelos coletivos. O imaginário social não apenas representa a realidade, mas participa ativamente de sua produção, chancelando determinadas relações sociais enquanto torna outras indesejáveis. Nesses termos, as narrativas míticas não permanecem restritas ao plano simbólico; elas orientam práticas reais, influenciam instituições e esculpem comportamentos individuais, em última instância, coletivos.

Contemporaneamente, aliás, a religião deixou de monopolizar a produção dos grandes sistemas explicativos da realidade, embora continue exercendo importante função social. Em seu lugar (ou ao seu lado), consolidam-se ideologias seculares capazes de organizar valores (Althusser, 1985; Gramsci, 2001). Entre essas racionalidades, destaca-se o neoliberalismo, cuja influência ultrapassa o domínio econômico para alcançar praticamente todas as esferas da vida social (Foucault, 2008; Dardot; Laval, 2016).

Embora frequentemente definido como um conjunto de políticas econômicas voltadas para a ampliação da liberdade de mercado, o neoliberalismo constitui um mecanismo muito mais amplo. Como demonstram autores como Foucault (2008), Dardot e Laval (2016) e Brown (2019), trata-se de uma forma de governo das condutas que (re)organiza relações segundo a lógica da concorrência permanente, da eficiência e da responsabilização individual. Em outras palavras, o neoliberalismo não governa apenas a economia; governa também as formas pelas quais os sujeitos compreendem a si próprios.

No âmbito político-econômico, essa racionalidade manifesta-se por meio de princípios amplamente conhecidos, como a privatização de empresas, a desregulamentação de mercados, a redução da intervenção estatal, a "famigerada" austeridade fiscal, a flexibilização das relações trabalhistas e a defesa do livre mercado. Esses elementos representam a dimensão institucional do neoliberalismo e constituem sua face mais doutrinadora.

Entretanto, limitar o neoliberalismo à economia significa ignorar sua dimensão mais profunda: a produção de subjetividades. Quando

transpostos para a esfera cultural, esses princípios passam a produzir formas singulares de agir no mundo. O "indivíduo" deixa de ser concebido como sujeito de direitos para tornar-se gestor de si mesmo; a cooperação cede lugar à competição; direitos sociais convertem-se em mercadorias; e cada "sujeito" passa a ser compreendido como responsável exclusivo por seu êxito socioeconômico.

É justamente nesse ponto que situamos a meritocracia como eixo fundante da racionalidade neoliberal. Longe de constituir apenas um princípio administrativo de distribuição de recompensas, a meritocracia converte-se em uma tecnologia ideológica de governo (Foucault, 2008), responsável por transformar desigualdades historicamente produzidas em aparentes diferenças de desempenho pessoal. Seu invejável ardil enunciativo reside notoriamente em deslocar as causas estruturais da pobreza para o plano da responsabilidade moral do sujeito.

Ao deslocar para o indivíduo toda a responsabilidade pelo sucesso ou a falta dele, ela obscurece os determinantes históricos, econômicos, culturais e políticos que condicionam as oportunidades efetivamente disponíveis a todos. Como observa Michael Sandel (2021), a tirania do mérito não produz apenas vencedores; produz também perdedores convencidos de que fracassaram exclusivamente por culpa própria.

Nossa hipótese é que a meritocracia constitui a base ideológica a partir da qual as demais racionalidades neoliberais se organizam. Em outras palavras, o individualismo metódico, o empreendedorismo de si, a mercantilização da vida, a financeirização das relações sociais e até mesmo a flexibilização das relações de trabalho não são fenômenos isolados; todos derivam, direta ou indiretamente, da crença de que o mérito individual é suficiente para explicar as diferenças de *status* entre membros de uma coletividade.

Essa lógica produz um deslocamento significativo: as desigualdades deixam de ser compreendidas como resultado de processos históricos, estruturais e coletivos para serem interpretadas como consequências naturais das escolhas de vida, dos tais "*walks of life*" [origens sociais] ou "*backgrounds*" [trajetórias] da cultura anglófona. O desemprego transforma-se em falta de qualificação; a pobreza converte-se em ausência de esforço – mera preguiça; o fracasso escolar passa a ser entendido como deficiência pessoal; a

riqueza assume a aparência de recompensa moral pelo mérito investido. O sistema social desaparece da explicação, permanecendo apenas o 'vácuo do mérito individual'.

É nesse contexto que emerge o mito do *self-made man*. A figura do "homem que se faz a si próprio" representa a materialização ideológica da narrativa meritocrática. Trata-se do sujeito que, supostamente, alcança sua riqueza e sucesso exclusivamente por meio de sua determinação, disciplina e esforço, independentemente das variantes sociais em que fora forjado. Como todo mito, essa narrativa não precisa ser estatisticamente plausível para exercer sua eficácia; basta que seja suficientemente difundida para orientar expectativas e maneiras de se portar concretamente.

O potencial narrativo não reside na correspondência empírica com a realidade, mas em sua capacidade de circular socialmente como um discurso dotado de autoridade. Na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, importa menos a veracidade objetiva de um enunciado do que sua eficácia ideológica enquanto forma de organizar valores, produzir sentidos e orientar práticas sociais (Volóchinov, 2018).

O neoliberalismo talvez represente uma das maiores operações ideológicas da modernidade, pois consegue ocultar sua própria condição de ideologia. Ao apresentar-se como racionalidade técnica, linguagem da eficiência ou simples funcionamento "natural" do mercado, converte escolhas políticas em aparentes necessidades econômicas. Como observa Pierre Bourdieu (1998), trata-se de uma verdadeira utopia transformada em programa político, cujo êxito consiste em fazer parecer inevitável aquilo que é historicamente constituído.

Nesse contexto, sustentamos que o *self-made man* não constitui apenas uma personagem recorrente da cultura neoliberal, mas um poderoso dispositivo ideológico de reprodução do próprio sistema capitalista. Sua principal função consiste em transformar uma exceção em regra, convertendo trajetórias individuais de sucesso em supostas evidências de que qualquer pessoa pode alcançar os mesmos resultados, independentemente de suas condições de partida, desde que se esforce suficientemente. Na seção analítica, procuraremos demonstrar como esse mecanismo discursivo atua na produção e legitimação dessa racionalidade. Antes, porém, apresentamos brevemente os conceitos que fundamentam o presente estudo.

Toda palavra toma partido: um percurso pela Abordagem Dialógica do Discurso

Como pontuado anteriormente, a análise de materiais didáticos consiste em um campo de investigação basilar para compreendermos como valores e representações se legitimam por meio da educação, denotada, na perspectiva de Volóchinov (2018), como uma esfera ideológica constituída, assim como a religião, a ciência e a arte. No contexto neoliberal, essa análise torna-se ainda mais relevante por apontar como os textos didáticos se tornam signos ideológicos que refratam discursos e valorações (Volóchinov, 2018), oriundos das ideologias do cotidiano que sustentam essa lógica.

Como ferramenta analítica, este estudo fundamenta-se na Abordagem Dialógica do Discurso (ADD), desenvolvida a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin (CB). Diferentemente das perspectivas que concebem a linguagem como um sistema abstrato de signos ou como um simples instrumento de transmissão de informações, a ADD parte do princípio de que toda linguagem constitui uma prática social e histórica. Sua unidade de análise são os enunciados concretos produzidos nas relações sociais, os quais são indissociáveis das condições materiais de sua produção (Volóchinov, 2018).

O conceito central dessa abordagem é o dialogismo. Para Bakhtin (1981), nenhum enunciado existe de forma isolada ou autônoma; todo enunciado responde a discursos anteriores e, simultaneamente, antecipa possíveis respostas de seus interlocutores. O sentido, portanto, emerge das relações dialógicas estabelecidas entre diferentes vozes, posições axiológicas e contextos históricos. Na mesma direção, Volóchinov afirma que "o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo, não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219). Como forma de explicitar essa assertiva, ele utiliza o exemplo do livro que apresenta um discurso verbal impresso. Segundo o teórico,

> Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento de comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo

> direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma recepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica anterior, bem como uma reação organizada, também impressa sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219).

Sob esse enfoque, os textos educacionais deixam de ser vistos como veículos neutros de conhecimento para serem reconhecidos como espaços de disputas simbólicas, nos quais distintos projetos de sociedade se confrontam.

Outro pressuposto essencial da ADD é a concepção de discurso, entendido não como mera transmissão de conteúdos referenciais, mas como forma de interação social permeada por posições axiológicas. Na tradição bakhtiniana, cada enunciado é produzido em determinadas condições históricas e sociais e expressa um acento valorativo diante do mundo (Bakhtin, 1981; Volóchinov, 2018). Desse modo, analisar certos "enunciados" no livro didático *Face2Face* implica investigar não apenas aquilo que é estritamente dito, mas também perspectivas que orientam sua construção e contribuem para produzir compreensões variadas da realidade.

Associado ao dialogismo encontra-se o conceito de heterodiscurso (*heteroglossia*), que designa a multiplicidade de vozes sociais presentes em todo discurso. Para Bakhtin (1984), nenhum texto é homogêneo; ao contrário, constitui-se pela interação entre múltiplas linguagens sociais e perspectivas ideológicas que coexistem, dialogam e, muitas vezes, entram em conflito. Assim, um livro didático não expressa uma única voz, mas incorpora discursos provenientes de diversas esferas sociais: educacional, econômica, midiática, política e cultural, rearticulando-os segundo determinado horizonte social.

No caso do *Face2Face*, interessa compreender como vozes associadas ao empreendedorismo, à eficiência, à competitividade e ao individualismo assumem posição privilegiada, enquanto outras perspectivas são silenciadas ou marginalizadas, exaltando o mito do *self-made man*.

Outro conceito indispensável em nossa investigação é o de ideologia. Para o Círculo de Bakhtin, especialmente em Volóchinov (2018), a ideologia não corresponde simplesmente a um conjunto de ideias abstratas ou doutrinas políticas, mas manifesta-se concretamente por meio dos signos produzidos nas interações sociais

por meio da palavra. Para Volóchinov (2018 [1929]), a palavra exerce a função de 'indicador' das mudanças. Nessa acepção, a ideologia deve ser tratada em sua materialidade, nos atos concretos de linguagem, nas "lutas de classes" dentro de suas interações sociais. De acordo com o pensador russo, "tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo, também não há ideologia" (2018 [1929], p. 91).

À luz desse quadro, o filósofo russo distingue dois níveis ideológicos interdependentes: os sistemas ideológicos do cotidiano e formais ou constituídos. Os primeiros referem-se às formas de consciência social que emergem nas interações cotidianas, nas opiniões compartilhadas, nos hábitos, crenças e valores que orientam a vida social ordinária, constituindo uma esfera dinâmica e continuamente transformada pelas práticas sociais. Os segundos correspondem às formas relativamente estáveis e institucionalizadas da produção de ideias, como a ciência, filosofia, religião, o direito, a política e a própria educação, responsáveis por sistematizar e organizar visões de mundo (Volóchinov, 2018).

Essa distinção mostra-se relevante para a análise do livro didático, uma vez que ele ocupa precisamente a intersecção entre esses dois planos da vida ideológica. Enquanto produto de uma instituição educacional, participa dos sistemas ideológicos constituídos; entretanto, ao representar práticas sociais cotidianas e modos de vida aparentemente naturais, também mobiliza e reforça formas de ideologias do cotidiano. É nessa articulação que discursos associados ao neoliberalismo passam a ser apresentados como evidências naturais da realidade social, contribuindo para consolidar o imaginário neoliberal sintetizado no mito do *self-made man*.

Nessa mirada, a ADD constitui não apenas a base conceitual deste estudo, mas também seu percurso metodológico de análise. Por meio da leitura dialógica dos enunciados verbo-visuais presentes no *Face2Face*, buscamos analisar as diferentes vozes sociais que atravessam o material, as valorações ideológicas que orientam sua construção e os mecanismos pelos quais determinados discursos são legitimados, enquanto outros permanecem obscurecidos. É o que vemos a seguir.

Das ideologias do cotidiano ao mito do *self-made man*: uma abordagem dialógica

Inicialmente, pretendíamos analisar dois excertos completos de conversações e duas imagens presentes na coleção *face2face*, com o fito de evidenciar a circulação de ideologias neoliberais alicerçadas na lógica meritocrática e sua relação com o mito do *self-made man*. Entretanto, no decorrer do percurso analítico, identificamos uma conversação cujos enunciados se mostraram particularmente representativos dos fenômenos discursivos investigados, reunindo um conjunto substancial de marcas discursivas que contemplam os objetivos da pesquisa.

Diante disso, optamos por concentrar a análise em fragmentos desse único diálogo, por entendermos que eles oferecem material suficiente para a discussão proposta, além de constituírem um recorte mais adequado às dimensões de um artigo científico, uma vez que a manutenção do corpus inicialmente previsto tornaria o texto demasiadamente extenso.

Excerto extraído do livro didático *face2face Pre-intermediate* (2nd Edition), Unit 3C – *What a Job*, atividade de compreensão oral (*Listening*): "Unusual Jobs" (CD 1, Faixa 34 – *Listen to Paul Owen talking about his new book, Is That a Real Job?*), p. 26.

Interview: Unusual Jobs
Interviewer: Paul, your new book is a collection of articles about people with strange jobs. So we're not talking about actors, sales assistants or cleaners.
Paul: No, all the people in the book have very unusual jobs.
Interviewer: Can you give us some examples?
Paul: Well, when furniture companies want to make improvements to their products, they employ people to test their furniture. These people spend their working day lying on beds or sitting on chairs.
Interviewer: What a great job!
Paul: Not really. Sometimes they have to sit in the same chair or lie on the same bed for hours and hours. Then they have to answer lots of questions.
Interviewer: OK, that doesn't sound very exciting.
Paul: Then there are fortune cookie writers. You know, the fortune cookies that you get in Chinese restaurants.
Interviewer: Yes, I know what you mean.

Paul: Well, someone has to write those.
Interviewer: Of course.
Paul: For example, the Wanton Company in New York makes four and a half million cookies a day.
Interviewer: That's unbelievable!
Paul: Yes, it is, isn't it? One fortune cookie writer told me he takes a notebook everywhere he goes. So, when he has an idea, he can write it down. And he has to think in sentences of ten words because you can only fit ten words on the bits of paper.
Interviewer: Right.
Paul: And another interesting thing: fortune cookies aren't Chinese. They started in Japan in the nineteenth century. Apparently, they don't have them in China.
Interviewer: Oh, really? I thought the idea came from China. So, what do you think is the most unusual job?
Paul: Well, what about a golf ball diver?
Interviewer: A what?
Paul: A golf ball diver. Golfers often lose golf balls in lakes, so golf ball divers dive into the lakes to look for the balls.
Interviewer: And what do they do with the balls they find?
Paul: They clean them and sell them. In the UK, golfers lose about 20 million balls a year.
Interviewer: Twenty million! That's amazing! But yes, I can believe it. I lose hundreds, and they cost about £3 each. Maybe this is a job for my son. Thank you for coming into the studio today, Paul.

Sob a perspectiva da Abordagem Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada no Círculo de Bakhtin, o diálogo sobre "empregos incomuns" constitui um enunciado ideologicamente orientado que ultrapassa sua aparente função de desenvolver a compreensão oral em língua inglesa. Conforme Volóchinov (2018), todo signo ideológico refrata a realidade a partir de determinadas posições axiológicas, de modo que nenhum discurso é neutro. Assim, ainda que apresentado como uma conversa leve e descontraída em um programa de rádio, o diálogo mobiliza e legitima valores característicos da racionalidade neoliberal.

Antes mesmo da apresentação dos exemplos, observa-se a construção de um horizonte axiológico em torno da categoria "trabalho". Quando o entrevistador afirma que não falarão sobre "atores, vendedores ou faxineiros", mas sobre pessoas com empregos "inusitados", estabelece-se uma expectativa de originalidade e diferenciação, atributos fortemente valorizados pela lógica neoliberal.

O extraordinário torna-se desejável, indicando que o mercado continuamente produz novas possibilidades de inserção econômica. A primeira profissão apresentada é a de "*testador de móveis*".

> **Paul:** ***When furniture companies want to make improvements to their products, they employ people to test their furniture.*** [Quando as empresas de móveis desejam aprimorar seus produtos, elas empregam pessoas para testar seus móveis].

Nesse momento, o discurso empresarial aparece como naturalmente orientado para inovação, produtividade e aperfeiçoamento contínuo. A empresa surge como agente racional que permanentemente busca melhorar seus produtos, enquanto o trabalhador é integrado ao processo produtivo como recurso necessário para aumentar a eficiência mercadológica. A reação do entrevistador é igualmente significativa:

> **Interviewer:** ***What a great job!*** [Que trabalho maravilhoso!].

Essa avaliação positiva denota uma orientação ideológica do cotidiano. Não há qualquer questionamento acerca das condições de trabalho; o único critério de avaliação é a aparente facilidade laborativa. O trabalho é imediatamente valorizado por parecer confortável, indicando um discurso cotidiano já impregnado pelos valores do mercado. Paul, entretanto, relativiza essa impressão:

> ***Not really. Sometimes they have to sit in the same chair or lie on the same bed for hours and hours. Then they have to answer lots of questions.*** [Na verdade, não. Às vezes, elas precisam ficar sentadas na mesma cadeira ou deitadas na mesma cama por horas e horas. Depois, têm de responder a muitas perguntas].

Essa resposta reforça outra dimensão característica da racionalidade neoliberal: mesmo os trabalhos aparentemente fáceis exigem produtividade, disciplina e desempenho. O trabalhador permanece constantemente submetido a mecanismos de avaliação, controle e mensuração de resultados, aproximando-se daquilo que Foucault (2008) descreve como "tecnologias de governo" voltadas para sujeitos produtivos. Em seguida, surge outro exemplo:

> ***There are fortune cookie writers.*** [Existem escritores de biscoitos da sorte.]

Mais uma vez, uma atividade absolutamente cotidiana é convertida em ocupação especializada. A lógica neoliberal expande continuamente as possibilidades de mercantilização da vida social: até mesmo frases impressas em pequenos pedaços de papel tornam-se objeto de produção e valor econômico. Paul acrescenta:

> ***Someone has to write those.*** [Alguém tem que escrever essas mensagens.]

A simplicidade dessa afirmação produz um efeito ideológico importante. Naturaliza-se a ideia de que toda necessidade criada pelo mercado inevitavelmente gera perspectivas de trabalho. O emprego aparece, como a "mão invisível do mercado" de Adam Smith, como consequência espontânea da dinâmica econômica, camuflando as relações sociais, históricas e materiais que estruturam as dinâmicas do mundo do trabalho. Ao informar que uma única empresa produz milhões de biscoitos diariamente, o diálogo enfatiza a grandiosidade da produção:

> ***The Wanton company in New York makes four and a half million cookies a day.*** [A empresa Wanton, em Nova York, produz quatro milhões e meio de biscoitos da sorte por dia.]

A vultosa quantidade funciona como marcador de sucesso empresarial. O crescimento econômico torna-se valor em si mesmo, sem qualquer problematização acerca das condições de produção ou da lógica do consumo em massa. A descrição do trabalho do escritor de mensagens também merece atenção:

> ***He takes a notebook everywhere he goes. So when he has an idea he can write it down.*** [Ele leva um caderno para todo lugar aonde vai. Assim, quando tem uma ideia, pode anotá-la.]

Aqui emerge um dos princípios centrais da subjetividade neoliberal: o empreendedorismo de si. Nesse cenário, o trabalhador deixa de ser concebido apenas como força de trabalho para tornar-se gestor permanente de si mesmo, responsável por administrar suas competências, sua imagem, seu tempo e sua própria empregabilidade.

As fronteiras entre trabalho e vida privada tornam-se cada vez mais difusas: a criatividade deve permanecer continuamente disponível, enquanto qualquer experiência cotidiana pode ser convertida em recurso econômico ou oportunidade de investimento em si.

Fenômenos contemporâneos, como a "uberização" do trabalho, evidenciam essa lógica ao transferirem para o indivíduo os riscos, os custos e as responsabilidades da atividade produtiva, ao mesmo tempo que reforçam a promessa de autonomia e liberdade empreendedora. Sob essa perspectiva, a precarização das condições de trabalho é frequentemente ressignificada como flexibilidade, autonomia ou oportunidade, deslocando para o sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso de sua trajetória profissional.

Sob a ótica foucaultiana, trata-se de um sujeito que internaliza o controle sobre si mesmo. Não necessita de supervisão constante, pois governa sua própria conduta em função da produtividade. O tempo livre deixa de constituir um espaço autônomo para descanso ou diversão e passa a ser continuamente capturado pela lógica do trabalho. Nesse horizonte, lazer e repouso perdem seu valor intrínseco, cedendo lugar ao imperativo da produtividade, segundo o qual *time is money [tempo é dinheiro]*. Outro trecho reforça essa racionalização:

> ***He has to think in sentences of ten words because you can only fit ten words on the bits of paper.*** [Ele tem de pensar em frases de dez palavras, porque só cabem dez palavras nos pedacinhos de papel.]

A criatividade, longe de representar liberdade, aparece disciplinada pelas necessidades do mercado, a oferta deve suprir sempre a demanda e em doses cavalares. Até mesmo o pensamento precisa adaptar-se às limitações do produto comercializado. É, entretanto, na parte final do diálogo que a racionalidade neoliberal se manifesta de forma mais patente e ardilosa. Paul apresenta uma nova profissão:

> **What about a golf ball diver?** [E que tal um mergulhador de bolas de golfe?]

O entrevistador reage com surpresa:

> **A what?** [Um o quê?]

O estranhamento inicial prepara o processo de legitimação que será desenvolvido nos enunciados seguintes. Paul explica:

> **Golfers often lose golf balls in lakes, so golf ball divers dive into the lakes to look for the balls.** [Os jogadores de golfe frequentemente perdem bolas nos lagos, então os mergulhadores especializados em recuperar bolas de golfe mergulham nesses lagos para encontrá-las.]

Essa formulação transforma um desperdício em oportunidade econômica. As bolas perdidas deixam de representar lixo ou resíduo para converter-se em ativo mercadológico. Trata-se de um exemplo claro da racionalidade empreendedora descrita por Dardot e Laval (2016): o sujeito deve identificar possibilidades de lucro onde anteriormente existiam apenas problemas. Quando o entrevistador pergunta:

> **And what do they do with the balls they find?** [E o que eles fazem com as bolas que encontram?]

Paul responde:

> **They clean them and sell them.** [Eles limpam as bolas e depois as vendem.]

A resposta é curta, mas profundamente significativa. O trabalho é apresentado exclusivamente sob sua dimensão mercadológica. Recuperar, limpar e vender constituem etapas de uma cadeia econômica orientada para geração de divisas. Na sequência, Paul informa:

> **In the UK golfers lose about twenty million balls a year.** [No Reino Unido, os jogadores de golfe perdem cerca de vinte milhões de bolas por ano.]

O número gigantesco funciona como argumento legitimador da atividade econômica. Quanto maior o "desperdício", maior a oportunidade de negócio. A fala final do entrevistador sintetiza toda a orientação ideológica do texto:

> **Maybe this is a job for my son.** [talvez esse seja um bom trabalho para o meu filho.]

É justamente nesse momento que o diálogo deixa de apenas informar sobre uma profissão curiosa e passa a produzir efeitos sociais sobre trabalho, mérito e sucesso. Embora formulada com humor, essa observação mobiliza um heterodiscurso profundamente enraizado no ideário neoliberal. O enunciado dialoga com discursos sociais amplamente difundidos segundo os quais toda pessoa pode encontrar uma oportunidade de inserção econômica, desde que esteja disposta a procurá-la.

Sob essa perspectiva, o filho da entrevistadora pode ser interpretado como a representação implícita daquele que ainda não alcançou sucesso profissional. Se não se é capaz de "fazer-se a si mesmo" não aproveita as oportunidades oferecidas pelo 'generoso ordenamento capitalista'. Não se trata do empreendedor bem-sucedido, do executivo ou do vencedor frequentemente celebrados pelo discurso neoliberal, mas de alguém situado numa posição inferior da hierarquia social.

É nesse contraste que emerge o mito do *self-made man*. A lógica implícita sugere que o mercado sempre oferece condições de empreender; por consequência, o sucesso ou o fracasso passam a ser atribuídos primordialmente ao indivíduo. Se existem até empregos como coletar bolas de golfe perdidas, então ninguém teria justificativa para permanecer sem trabalho e vencer na vida. A responsabilidade desloca-se das estruturas econômicas para as escolhas do próprio ser.

Desse modo, o filho da entrevistadora representa a figura do *loser* [perdedor], contraponto necessário ao *winner* [vencedor] contemplado na figura do *self-made man*. Caso não alcance mobilidade social, a explicação implícita deixa de ser estrutural e passa a ser moral: falta iniciativa, criatividade, esforço ou visão para aproveitar as oportunidades existentes.

Esse funcionamento discursivo reproduz exatamente aquilo que a literatura crítica identifica como um dos mecanismos centrais da meritocracia neoliberal: a individualização das responsabilidades sociais. As desigualdades deixam de ser compreendidas como produto de relações históricas, econômicas e políticas para serem introjetadas

como a mera consequência do mérito – ou da ausência dele, tão somente.

Nessa ótica, o diálogo produz um efeito ideológico particularmente eficaz. Ao apresentar a atividade de coletar bolas de golfe como uma oportunidade curiosa e até "divertida", vende-se a narrativa, através dessas ideologias do cotidiano, de um capitalismo suficientemente inclusivo para absorver todos aqueles que desejam trabalhar. A mensagem subjacente é que o mercado não abandona ninguém; sempre existe algum nicho econômico disponível para quem está realmente disposto a vencer.

Paradoxalmente, essa ideologia cotidiana mascara as profundas desigualdades produzidas pelo próprio neoliberalismo. A existência de ocupações precárias ou socialmente desvalorizadas deixa de ser interpretada como expressão das contradições do sistema econômico e passa a funcionar como evidência de sua suposta capacidade de oferecer oportunidades universais.

Nesse prisma, o diálogo reafirma a narrativa meritocrática segundo a qual todos podem triunfar. Aqueles que alcançam o sucesso tornam-se exemplos do *self-made man*; aqueles que permanecem em posições subalternas passam a ser compreendidos como indivíduos que simplesmente não souberam aproveitar as oportunidades disponíveis. O resultado é a legitimação de uma racionalidade que desloca a responsabilidade pelas desigualdades da esfera coletiva para o plano individual, naturalizando as assimetrias sociais e celebrando o mercado como um espaço supostamente democrático no qual se forja o *self-made man,* elevando casos excepcionais à condição de regra.

Algumas Considerações

Longe de constituir apenas um recurso pedagógico para o ensino da língua inglesa, considerando que o resultado do estudo aqui realizado pode ocorrer de modo igual em livros didáticos utilizados para o ensino de outras línguas estrangeiras, o diálogo analisado indica como o livro didático participa da circulação de discursos que produzem determinadas formas de compreender o mundo. Sob o verniz de uma conversa bem-humorada, naturaliza-se a ideia de que o mercado oferece oportunidades indistintamente a todos e de que o sucesso depende, fundamentalmente, da iniciativa, da criatividade e

do esforço individual. Nessa lógica, a meritocracia deixa de ser apenas um discurso sobre mérito para converter-se em um mecanismo de invisibilização das profundas desigualdades econômicas que condicionam trajetórias de vida.

O mito do *self-made man* expõe, assim, seu maior ardil ideológico: convencer que todos largam do mesmo ponto e disputam a mesma corrida. Ao deslocar as determinações históricas, as diferenças de classe, o acesso desigual à educação, ao capital e às redes de oportunidades para o plano das escolhas individuais, esse discurso transforma privilégios em mérito e desigualdades estruturais em fracassos pessoais. O vencedor aparece como prova de que o sistema funciona, como se a exceção fosse a regra; o derrotado, como evidência de que lhe faltaram competência, resiliência ou disposição para empreender.

Sob essa perspectiva, o livro didático não apenas ensina uma língua, mas, também, "doutrina" a ler a realidade por meio de uma lente discursiva que celebra o mercado como espaço democrático de alternativas enquanto mascara as condições concretas que tornam essas oportunidades profundamente desiguais. É nessa naturalização que reside a força da ideologia neoliberal: não em impor seus valores de forma explícita, mas em fazê-los parecer evidentes, universais e, sobretudo, inevitáveis.

Quando a meritocracia passa a explicar o sucesso de alguns, ela deixa de explicar as desigualdades que atravessam a experiência de muitos. É precisamente esse deslocamento discursivo que constitui uma de suas mais eficazes estratégias ideológicas: ao transformar trajetórias individuais em evidências de mérito pessoal, obscurecem-se as condições históricas, sociais e econômicas que estruturam diferentes possibilidades de existência.

Assim, o mito do *self-made man* não apenas difunde a promessa de que qualquer indivíduo pode alcançar o sucesso; ele produz, sobretudo, a crença de que aqueles que não o alcançam são os únicos responsáveis por seu próprio fracasso, desconsiderando as assimetrias que condicionam suas trajetórias.

Referências

APPLE, Michael W. **Education and power**. 2. ed. New York: Routledge, 1995.
ou (mais utilizado na discussão sobre currículo)
APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. London: Routledge, 2012.
BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.
CAMERON, Deborah. **Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture**. London: Sage, 2000.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. 3. ed. London: Routledge, 2015.
FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
GRAY, John. **The Construction of English:** Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
HOLBOROW, Marnie. **Language and Neoliberalism**. London: Routledge, 2015.
LITTLER, Jo. **Against Meritocracy:** Culture, Power and Myths of Mobility. London: Routledge, 2018.
(Excelente para discutir meritocracia como mito.)
LUKE, Allan. **Literacy, Textbooks and Ideology**. London: Falmer Press, 1988.
MCNAMEE, Stephen J.; MILLER JR., Robert K. **The Meritocracy Myth**. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2009.
MIGNOLO, Walter D. **The Darker Side of Western Modernity**: Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press, 2011.
PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge, 2007.
PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Routledge, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

TOMLINSON, Brian. **Materials Development for Language Learning and Teaching**. Language Teaching, Cambridge, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **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.

RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: HISTORICIDADE E ENFRENTAMENTO NA ESCOLA

Maurício da Serra Silva (UNIFESSPA)[1]
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (UNIFESSPA)[2]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo defender a necessidade de uma Educação Antirracista no contexto escolar brasileiro, por meio de uma prática pedagógica fundamentada na leitura crítica do gênero discursivo charge.

Parte-se da compreensão de que o racismo constitui um fenômeno histórico e estrutural que atravessa as relações sociais, políticas, econômicas e culturais do país, reproduzindo desigualdades que também se manifestam no ambiente escolar. Diante desse cenário, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial, o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e a formação de estudantes críticos e comprometidos com os direitos humanos.

Embora importantes avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, especialmente com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a efetivação de uma Educação Antirracista ainda enfrenta inúmeros desafios. Persistem, nas escolas brasileiras, práticas de silenciamento, estereótipos, abordagens superficiais acerca das relações étnico-raciais e dificuldades na implementação de propostas

[1] Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, Pará. Membro do Grupo de Estudos em Discurso, Argumentação, Direito e suas Interfaces Linguísticas (GEDAD). E-mail mdaserrasilva@yahoo.com.br

[2] Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), docente do Programa de Pós-graduação em Letras (POSLET), Marabá, Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos em Discurso, Argumentação, Direito e suas Interfaces Linguísticas (GEDAD). E-mail: maysapadua@unifesspa.edu.br

pedagógicas que promovam uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida sob a abordagem da pesquisa-ação, adotada por compreender que o enfrentamento ao racismo exige não apenas a produção de conhecimentos, mas também a construção coletiva de práticas pedagógicas capazes de intervir na realidade escolar.

Como estratégia de intervenção, propõe-se o trabalho com o gênero discursivo charge, entendido como um texto multimodal que articula linguagem verbal e visual para problematizar acontecimentos sociais contemporâneos. Pelo seu caráter crítico, satírico e dialógico, a charge favorece a leitura, a interpretação e a discussão de questões relacionadas ao racismo estrutural, possibilitando aos estudantes desenvolverem posicionamentos críticos diante das desigualdades raciais presentes na sociedade.

Para alcançar esse objetivo, o artigo organiza-se em três momentos. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre as origens históricas do racismo. Em seguida, problematiza-se a presença do racismo na instituição escolar e, por fim, discute-se o potencial pedagógico da charge no ensino de Língua Portuguesa, enfatizando sua contribuição para a formação de leitores críticos.

Discussão teórica

Retorno aos primórdios

Presente no Brasil desde o período colonial e persistente na atualidade, em uma sociedade marcada por estruturas eurocêntricas e brancocêntricas que privilegiam homens brancos, o racismo causa enormes prejuízos à construção de uma sociedade justa, equitativa, solidária e igualitária. Nesse contexto, a Educação Antirracista surge como uma resposta necessária e urgente para enfrentar essa mazela social, desempenhando papel fundamental na transformação de mentalidades e na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Desse modo, a Educação Antirracista não se limita ao combate ao racismo, mas busca desconstruir estruturas historicamente enraizadas, promover a valorização da diversidade étnico-racial e contribuir para a construção de um ambiente educacional inclusivo. No Brasil, as desigualdades raciais atravessam

aspectos culturais, econômicos e sociais, evidenciando a necessidade de romper com ideias preconcebidas, estigmatizações e práticas discriminatórias que perpetuam a desigualdade racial (Miani, 2012).

Nessa perspectiva, há que se desconstruir a ideia de que, no Brasil, por ser um país miscigenado, não existe preconceito nem discriminação contra a população negra. Trata-se de uma grande ilusão, pois atos de injúria racial e de racismo continuam sendo manchetes recorrentes nos diversos meios de comunicação do país. Sob essa ótica, ao defendermos a temática da Educação Antirracista, consideramos essenciais as contribuições de Munanga (2019) para a desconstrução de concepções tradicionais e equivocadas acerca da negritude. Ao revisitar o passado, o autor possibilita compreender as raízes do preconceito racial e favorece a construção de uma consciência crítica sobre a formação da identidade nacional brasileira. Nesse sentido, afirma que:

> (...) no Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte americana e sul africana. Em primeiro lugar, trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria "branca". Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico. Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos (Munanga, 1999, p. 118-119).

Por fatores históricos e culturais, a sociedade brasileira foi levada a acreditar que pessoas negras com menor concentração de melanina na pele deveriam identificar-se como pertencentes ao grupo branco. Entretanto, muitos negros reconhecem que suas raízes e sua identidade ultrapassam a tonalidade da pele e, por essa razão, recusam o processo de "branqueamento" historicamente incentivado por parcelas da sociedade social e economicamente privilegiadas.

Nessa perspectiva, a noção de racismo está intrinsecamente relacionada à compreensão do conceito de raça, conforme discutido pelo antropólogo Kabengele Munanga (2003). O termo tem suas

origens nas ciências naturais, onde foi inicialmente utilizado no âmbito da Zoologia e da Botânica para classificar diferentes espécies vegetais e animais. Ao longo do tempo, expandiu-se para outros domínios do conhecimento e, no século XVIII, passou a ser empregado pelos filósofos iluministas para designar os diferentes grupos humanos, introduzindo uma perspectiva classificatória da humanidade.

A classificação da humanidade em raças, construída sob a aparência de um discurso científico, contribuiu para a disseminação de concepções hierarquizantes que atribuíram valores distintos aos diferentes grupos humanos. Esse processo conferiu à população branca uma suposta superioridade em relação aos demais grupos étnico-raciais, fornecendo sustentação ideológica para práticas de dominação, exploração e exclusão que marcaram profundamente a história das sociedades ocidentais. Conforme destaca Munanga (2003), a ideia de raça, embora desprovida de fundamento biológico, produziu efeitos concretos nas relações sociais, constituindo-se como um dos principais pilares da discriminação racial.

O racismo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de atitudes individuais pautadas no preconceito. Trata-se de um fenômeno histórico, social e político que estrutura relações de poder e produz desigualdades persistentes entre grupos racialmente diferenciados. Por essa razão, compreender suas origens e seus mecanismos de funcionamento constitui condição indispensável para o desenvolvimento de ações efetivas de enfrentamento no âmbito educacional e social.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que o conceito de raça não possui sustentação biológica, mas constitui uma construção histórica, política e social elaborada para justificar relações de dominação e exploração. Embora a ciência tenha refutado a existência de raças humanas sob o ponto de vista biológico, seus efeitos permanecem presentes nas relações sociais, uma vez que a ideia de raça continua sendo utilizada como mecanismo de diferenciação, exclusão e hierarquização entre os indivíduos. É justamente nesse sentido que o racismo se estrutura e se reproduz, influenciando práticas, instituições e modos de organização da sociedade.

Corroborando essa compreensão, Cavalleiro (2001) afirma que o racismo se manifesta de diferentes formas no cotidiano brasileiro,

muitas vezes de maneira velada, o que contribui para sua naturalização e dificulta seu enfrentamento. No ambiente escolar, essa realidade evidencia-se por meio de práticas discriminatórias, estereótipos, silenciamentos e da invisibilização das contribuições históricas e culturais da população negra. Tais manifestações comprometem a formação de crianças e adolescentes, reforçam desigualdades e dificultam a construção de uma educação pautada nos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da justiça social.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o enfrentamento ao racismo exige ações permanentes e articuladas, especialmente no campo educacional. A escola, por constituir um espaço privilegiado de formação humana e social, desempenha papel fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos historicamente consolidados. Assim, desenvolver uma Educação Antirracista implica promover práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial, o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana e a formação de sujeitos capazes de identificar, problematizar e combater as diferentes manifestações do racismo.

Nessa direção, compreender a historicidade do racismo constitui um passo essencial para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial e a justiça social. Mais do que reconhecer a existência da discriminação, é necessário compreender os mecanismos que sustentam sua permanência e seus impactos na vida da população negra. Somente a partir desse entendimento será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a transformação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Compreender o racismo em sua dimensão histórica e estrutural permite reconhecer que suas manifestações não decorrem de fatos isolados, mas de um processo contínuo de produção e reprodução de desigualdades. Nesse sentido, a Educação Antirracista configura-se como uma estratégia indispensável para promover a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, desconstruir estereótipos e favorecer a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da igualdade, da dignidade humana e do respeito à diversidade.

Assim, o ambiente escolar deve constituir-se como espaço de diálogo, reconhecimento e valorização das diferentes identidades

culturais, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo em suas múltiplas formas. Nessa perspectiva, a efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e a construção de ações permanentes que ultrapassem o cumprimento formal da legislação, incorporando a temática das relações étnico-raciais ao cotidiano da prática educativa.

Desse modo, discutir o racismo na escola significa reconhecer seu papel como instituição social capaz tanto de reproduzir quanto de transformar desigualdades. Ao assumir uma postura crítica diante desse fenômeno, a escola amplia suas possibilidades de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e socialmente justa, reafirmando seu compromisso com a formação integral dos estudantes e com a promoção dos direitos humanos.

Compreendendo o racismo estrutural no Brasil

O racismo estrutural refere-se a padrões institucionais que perpetuam desigualdades com base em raça, mesmo na ausência de intenções racistas individuais. A linguagem, como veículo de interação entre sujeitos, desempenha um papel fundamental na perpetuação dessas estruturas, como se verifica na linguagem racial não criminalizada, muitas vezes, negligenciada nas discussões convencionais sobre racismo, que contribui para a manutenção de desigualdades sistêmicas.

Como se afirmou, raça é um conceito social e político, não científico. Foi definido como uma construção social, algo moldado por indivíduos em um momento específico para um propósito explícito e descrito como não real. O racismo, por outro lado, é muito real. Os teóricos críticos da raça a descrevem como normal; os ativistas antirracistas a descrevem como preconceito racial somado a poder; e ainda outros estudiosos a definem como a prática de um duplo padrão baseado na ancestralidade. Combinadas, essas descrições nos dizem que o racismo está em toda parte e envolve mais do que apenas pensamentos e crenças. Na verdade, muitas vezes está diretamente ligado à discriminação prejudicial, exclusão e até violência (Alves *et al*., 2020).

Ribeiro (2020) explica que o racismo pode ser definido a partir de três concepções. A individualista, pela qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos; a institucional, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação; e a estrutural que, diante do modo "normal" com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racistas não extirpem a reprodução da desigualdade racial.

Nessa perspectiva, a opressão perpetrada pelo racismo no Brasil se traduz numa exclusão social identificada nos mais diversos espectros sob os quais se vise compreender os entraves que persistem na estrutura da sociedade brasileira (Oliveira *et al*., 2020).

Além disso, o racismo estrutural refere-se a padrões e práticas sistêmicas que perpetuam a desigualdade racial em várias instituições e aspectos da sociedade. Ao contrário do racismo individual, que envolve atitudes e ações discriminatórias de indivíduos, o racismo estrutural está enraizado em sistemas, políticas e práticas que historicamente privilegiam certos grupos étnicos em detrimento de outros (Da Silva; Araújo, 2020).

Seguindo essa linha de raciocínio, Abdias Nascimento ratifica esse pensamento afirmando que:

> Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia - as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria (Nascimento, 2016, p. 112).

A luta por uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, essa jornada está repleta de desafios, entre os quais se destacam os estereótipos e o silenciamento.

Os estereótipos são concepções simplistas e muitas vezes preconceituosas que atribuem características fixas a determinados

grupos étnicos. Na educação, esses estereótipos podem se manifestar de diversas formas, desde a escolha de materiais didáticos que perpetuam visões estereotipadas, até atitudes discriminatórias por parte dos próprios educadores. Por exemplo, a representação de personagens negros em livros didáticos sempre associados à pobreza ou à criminalidade, contribui para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e para a exclusão desses grupos do processo educacional. Ainda segundo Abdias Nascimento,

> (...) o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco de matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 2016, p. 113)

Nesse sentido, além dos estereótipos, o silenciamento também é uma barreira significativa na promoção de uma educação antirracista. O silenciamento ocorre quando determinados assuntos, especialmente aqueles relacionados ao racismo e à história e cultura afrodescendente, são negligenciados ou suprimidos no ambiente educacional. Isso pode acontecer por diversos motivos, desde a falta de capacitação dos educadores para abordar esses temas até resistências institucionais que impedem a inclusão de conteúdos antirracistas no currículo escolar. O silenciamento também se manifesta nas relações interpessoais dentro da sala de aula, onde estudantes negros, muitas vezes, se veem marginalizados e desencorajados a expressar suas experiências e perspectivas.

Para combater esses desafios, é fundamental promover uma educação que valorize a diversidade, que reconheça e problematize os estereótipos existentes e que dê voz às experiências e vivências das comunidades racializadas.

Dessa maneira, para Brasil e Urquiza (2020) o pensamento de(s)colonial surge com a intenção de realizar uma crítica e de desconstruir a lógica e os processos da colonialidade, que, por sua vez, é resultado de relações de poder e da dominação colonial. A exclusão social e a marginalização dos outros povos que não se encaixam no perfil europeu-ocidental são consequências da colonialidade e do colonialismo, que a partir disso menosprezou o conhecimento, a organização cultural e a cultura desses povos.

Seguindo essa linha de pensamento, Muniz Sodré afirma com veemência que:

> (...) nada impede que, mesmo abolido o regime escravagista em termos políticos e jurídicos, uma sociedade com forte tradição patrimonialista e senhorial preserve relações sociais de natureza escravista por meio de um jogo de posições em que o lugar social do descendente de africanos já esteja ideologicamente predeterminado pela escassa visibilidade nos foros públicos, por meio de barreiras educacionais e empregatícias (Sodré, 2023, p. 47- 48).

Corroborando a visão de Sodré (2023), observamos que, em nosso país, ainda é notória a configuração de uma sociedade estruturada em pensamentos da relação senhorial e patrimonial da época escravista, e este pensamento se reflete em uma ideologia "enraizada" na mente de alguns integrantes da sociedade que não valorizam as pessoas negras e as negam o acesso igualitário e equitativo a postos de trabalho, mesmo quando a pessoa negra tem experiência, qualificação e escolaridade para exercer tal função. Existem inúmeros espaços sociais que devem ser ocupados em maior número por pessoas afrodescendentes que têm capacitação, qualidade e qualificação para isso. Entre esses ambientes, podemos citar: mais negros (as) médicos (as), mais negros (as) sendo professores (as) nas universidades públicas e privadas, mais negros (as) no judiciário, mais negros (as) na carreira de diplomata no Brasil. Diante desta negação a esses espaços, muitas vozes (vidas) negras estão sendo, injustamente, silenciadas na nossa nação.

Ademais, Bragato (2014) expõe que o pensamento decolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra-hegemônicos da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial, momentos estes que foram velados pela

retórica da modernidade, que provocou o ocultamento da colonialidade e, em consequência, a invisibilidade do pensamento decolonial em germe. Dessa forma, é vital reconhecer que as desigualdades sistêmicas (de raça, acesso e oportunidade) definiram os campos que conhecemos hoje, mas que isso não é uma inevitabilidade histórica e pode ser mudado.

Complementando esse pensamento, Penalva (2020), em tese de doutorado intitulada "Vozes Subalternas na Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: uma Análise de Dalcídio Jurandir, Márcio Souza e Milton Hatoum", salienta que

> (...) o principal problema desse enraizamento e disseminação do discurso colonialista não está no simples fato de ele simplificar as coisas, mas sim no tipo de subjetividade que ele cria. Em Pele Negra, Máscaras Brancas (2008), o médico psiquiatra martinicano Frantz Fanon, de maneira ao mesmo tempo incisiva e poética, coloca em evidência os rastros deixados pelo aparato de poder do discurso colonial. Nesse livro, Fanon coloca em xeque a difícil e singular condição do negro, uma vez que ele se encontra tanto cultural quanto historicamente em uma posição de inferioridade e sujeição ao colonizador branco. (Penalva, 2020, p. 23)

E ainda:

> Na concepção desse autor martinicano, a linguagem tem papel indiscutível na disseminação de estratégias de dominação colonial, uma vez que "falar é existir absolutamente para o outro" e o projeto colonialista obriga o negro a apresentar duas condições de existência: uma para o branco, outra para o seu semelhante. A título de exemplo, basta lembrar que em algumas colônias antilhanas saber falar a língua francesa é uma maneira de aproximação entre o negro e o mundo dos brancos, este compulsoriamente entendido como "civilizado". Existe todo um sistema que diz que o ser colonizado só sai do seu estado de "selvageria" no momento em que usa uma máscara branca, ou seja, quando toma os valores culturais eurocêntricos para si. (Penalva, 2020, p. 23)

Ratificamos o pensamento de Penalva (2020), que descreve e compreende o movimento descolonial como a expressão da resistência guiada pela busca em superar essa lógica de dominação e exploração, tendo como horizonte a libertação dos oprimidos e das oprimidas que sofreram com o processo de colonização e que

continuam sofrendo com a colonialidade na periferia do sistema-mundo. Nesse sentido, pensar o direito dentro do movimento descolonial pode trazer à tona discussões sobre lutas sociais e reconhecimento de direitos.

O ensino de Língua Portuguesa e o enfrentamento ao racismo na escola

A charge, caracterizada por seu caráter satírico e humorístico, apresenta-se como uma linguagem acessível e impactante para transmitir mensagens críticas. Ao articular elementos visuais e textuais de maneira concisa e direta, possibilita a abordagem de questões complexas de forma lúdica e reflexiva. Ao explorar situações cotidianas, convida à reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais, evidenciando estereótipos, preconceitos e desigualdades. No contexto da Educação Antirracista, pode ser empregada para desconstruir representações racistas, valorizar a diversidade e problematizar discursos hegemônicos. Ao desvelar, por meio da ironia, as contradições e injustiças presentes na sociedade, favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações étnico-raciais e das estruturas que sustentam a discriminação racial (Miani, 2012).

No presente trabalho, compreende-se a leitura e a análise de charges antirracistas como estratégia para favorecer a reflexão crítica acerca do racismo e promover a valorização da diversidade. Ao explorar esse gênero discursivo em contexto escolar, busca-se evidenciar seu potencial pedagógico para estimular os estudantes a compreenderem as estruturas sociais que perpetuam a discriminação racial, bem como a desenvolverem posicionamentos críticos diante dessas práticas. Desse modo, a charge é concebida como um recurso pedagógico capaz de fomentar o diálogo, a problematização e a construção de uma Educação Antirracista comprometida com a formação cidadã.

Para a análise da charge sob a perspectiva sociointeracionista, o diálogo entre as teorias de Bakhtin (2006), Koch (2015) e Marcuschi (2008) mostra-se profícuo para compreender esse gênero discursivo em sua dimensão social. Como produto da interação humana, a charge reflete a polifonia presente na sociedade, incorporando diferentes

vozes e perspectivas. A intertextualidade, destacada por Koch (2015), manifesta-se nas referências a discursos preexistentes, enquanto Marcuschi (2008) compreende a produção textual como uma prática social situada em contextos históricos e culturais específicos.

Compreende-se que esse gênero discursivo, por seu caráter crítico e multimodal, apresenta significativo potencial pedagógico para fomentar reflexões acerca das relações étnico-raciais, utilizando a linguagem verbal e visual como instrumento de conscientização, problematização e formação crítica. Por outro lado, parte-se do pressuposto de que os estudantes são capazes de interpretar textos que articulam linguagens verbal e imagética, desde que sejam aplicadas estratégias de mediação que favoreçam uma compreensão mais aprofundada das especificidades do texto chargístico.

Para o trabalho em sala de aula com charges antirracistas, postula-se uma prática pedagógica fundamentada em metodologias ativas, contemplando rodas de conversa e oficinas que mobilizam diferentes gêneros discursivos multimodais, como charges, reportagens, notícias, curtas-metragens e técnicas do teatro de improvisação voltadas às temáticas dos direitos humanos, do racismo, da discriminação e da violência de gênero.

Sendo assim, ao articular a charge a outros gêneros discursivos, como reportagens, notícias, poemas, canções, entrevistas audiovisuais e curtas-metragens, amplia-se o repertório dos estudantes e fortalecem-se práticas de leitura pautadas na reflexão crítica, na construção de sentidos e na valorização da diversidade.

Conclusões

O racismo ainda se faz presente em diferentes espaços da sociedade, inclusive no contexto escolar. Nesse sentido, este trabalho propõe a utilização do gênero discursivo charge como recurso pedagógico para favorecer a reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais e contribuir para a promoção da Educação Antirracista.

Sob essa perspectiva, o enfrentamento do racismo requer a produção e a disseminação de conhecimentos que promovam uma educação comprometida com a valorização das identidades étnico-raciais e com a garantia dos direitos humanos. Entretanto, esse processo pressupõe a desconstrução do mito da democracia racial, a

adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade, o fortalecimento da Educação Antirracista e o enfrentamento de relações sociais sustentadas pelo preconceito, pela discriminação e por diferentes formas de violência, entre elas a violência de gênero.

Nessa direção, destaca-se o papel do professor como mediador do processo educativo e agente de formação cidadã. Ao abordar temas sensíveis como racismo, discriminação e violência de gênero, é imprescindível que o docente promova um ambiente de diálogo pautado no respeito, na ética e nos princípios dos direitos humanos, assegurando que diferentes posicionamentos possam ser debatidos sem que discursos discriminatórios ou práticas de violação da dignidade humana sejam legitimados.

Por fim, espera-se que este estudo possa subsidiar futuras práticas pedagógicas comprometidas com a formação de estudantes críticos, capazes de reconhecer seu papel como sujeitos sociais e de posicionar-se diante de situações de racismo, discriminação e outras formas de violência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a equidade.

Referências

ALVES, Pedro Henrique Melo *et al.* Reflexões sobre o cuidado integral no contexto étnico-racial: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2227-2236, 2020.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

BRASIL, Guilherme Maciulevicius Mungo; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. O que são Direitos Humanos? Uma proposta de alteridade, pluralismo, interculturalidade e descolonialidade. **Revista Videre**, v. 12, n. 24, p. 171-195, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**.** Brasília, DF: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**.** São Paulo: Contexto, 2006.
CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola**.** São Paulo: Summus, 2001.
SILVA, Mozart Linhares da; ARAÚJO, Willian Fernandes. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020.
KOCH, Ingedore Villaça**. Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas**.** São Paulo: Contexto, 2015.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MIANI, Rozinaldo Antonio. Charge: uma prática discursiva e ideológica. **9ª Arte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, 2012.
MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado**.** 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 81-98, 2014.
PENALVA, Liozina Kauana de Carvalho. **Vozes subalternas na literatura brasileira de expressão amazônica:** uma análise de Dalcídio Jurandir, Márcio Souza e Milton Hatoum**.** 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
RIBEIRO, Anna Lyvia Roberto Custódio. **Racismo estrutural e aquisição da propriedade**. São Paulo: Contracorrente, 2020.
SILVA, Maurício da Serra. **O gênero charge em uma abordagem sociointeracionista:** uma proposta de intervenção antirracista no Ensino Fundamental II**.** 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2024.
SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor:** uma radiografia do racismo nacional**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

A MEDIAÇÃO POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REESCRITA DE CONTOS DE MISTÉRIO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alan Henrique Oliveira de Almeida (UFAC)[1]

Introdução

O avanço das tecnologias digitais, especialmente da inteligência artificial generativa, vem impactando os processos e as atividades humanas e tem provocado mudanças significativas nas práticas escolares. Na educação básica, tais tecnologias representam possibilidades de apoio à produção textual, sobretudo em processos de revisão e reescrita.

No ensino de línguas, a escrita deve ser vista como um processo, envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita. Entretanto, na prática escolar, o ato de reescrever frequentemente se limita ao apontamento dos erros (de ordem gramatical ou ortográfica), sem promover reflexão mais ampla sobre a linguagem, a organização textual, as especificidades do gênero e dos contextos de recepção e produção. Nesse contexto, o uso da inteligência artificial pode configurar-se como uma forma de mediação pedagógica, auxiliando os alunos na identificação de problemas/dificuldades e na construção de alternativas de aprimoramento textual. Ainda assim, são limitadas as investigações que analisam esse uso em situações reais de sala de aula, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Diante disso, este estudo tem como propósito analisar os impactos do uso da inteligência artificial generativa como ferramenta mediadora no processo de reescrita de contos de mistério por alunos do 8º ano do ensino fundamental.

[1] Mestre em Letras pela UFAC; Professor da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre –SEE/AC; E-mail:alan.oliveira.almeida@prof.see.ac.gov.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6042746107679159

Discussão teórica
Escrita e reescrita no ensino de Língua Portuguesa

De acordo com Geraldi (1997), a escrita, na perspectiva interacional da linguagem, deve ser compreendida como um processo social e histórico, no qual os sujeitos produzem sentidos em interação com interlocutores e contextos. Nessa perspectiva, a reescrita constitui etapa fundamental, pois permite ao aluno revisar seu texto, reorganizar ideias e aprimorar sua produção

No processo de produção escrita, a Base Nacional Curricular Comum (2018) define um conjunto de aprendizagens que permitam ao aluno produzir diferentes textos, estruturando-os de maneira que tenham coerência entre o tema proposto e as partes, garantindo a progressão temática mediante aplicação dos recursos coesivos e referenciais. De todo modo, é necessário encaminhar o ensino para que o estudante realize escolhas de recursos estilísticos que se enquadrem às condições de interlocução, formalidade e propósitos comunicativos, compreendendo e utilizando os padrões da escrita conforme as especificidades do gênero e as demandas do contexto de produção e de recepção. Além disso, a proposta de ensino por meio de sequências didáticas enfatiza a importância da reescrita como momento de reflexão e desenvolvimento da competência discursiva por meio de atividades modulares e interrelacionadas entre si (Dolz; Schneuwly, 2004). Nesse sentido, a revisão não se limita à correção, mas envolve transformação qualitativa do texto.

Por fim, na aula de Língua Portuguesa deve-se desenvolver as habilidades linguageiras mediante a análise e a revisão do próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do(s) leitor(es) a que se destina(m), reescrevendo, para garantir que o texto alcance o que foi estabelecido como propósito de comunicação.

Gêneros textuais e conto de mistério

De acordo com a perspectiva dos gêneros discursivos, os textos se organizam em formas relativamente estáveis vinculadas a práticas sociais (Bakhtin, 2003). O conto de mistério caracteriza-se pela construção da narrativa em forma de suspense, desenvolvido pela

progressão de informações e pela resolução final do enigma. A BNCC (2018) explicita que as narrativas ficcionais e os elementos que as constituem devem ser ensinadas como habilidades a serem explanadas na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental.

> (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério ,terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (BNCC, 2018, p.171).

O conto de mistério caracteriza-se pela presença de um enigma cuja resolução conduz a progressão narrativa. Elementos como suspense, pistas, ambientação, personagens suspeitos e desfecho constituem aspectos fundamentais para o gênero o qual exige o domínio dos recursos linguísticos e a capacidade de organização narrativa.

Inteligência artificial e mediação pedagógica

A mediação pedagógica, entendida como processo de construção do conhecimento por meio da interação, pode ser potencializada por tecnologias digitais. A IA pode atuar como ferramenta de apoio, oferecendo sugestões, identificando problemas e estimulando a reflexão do aluno. Porém, seu uso demanda orientação, pois a incorporação de respostas geradas não garante aprendizagem efetiva. O documento orientador "Educação Digital e Midiática" elaborado pelo Ministério da Educação define que a

> IA em nossas vidas, acrescenta outra camada de letramentos que têm sido apontados como fundamentais: compreender a lógica de computadores e algoritmos, compreender o uso de dados para treinamento de máquinas, o que são plataformas digitais, os tipos de IA, assim como as implicações éticas e sociais de nossa intensa relação com estes dispositivos e linguagens (Brasil, 2025, p.21).

Nessa perspectiva, a inteligência artificial pode atuar como instrumento de mediação pedagógica ao oferecer feedback imediato, sugestões de reformulação e apoio à revisão textual. Entretanto, sua contribuição depende da capacidade dos estudantes de interpretar criticamente as sugestões recebidas e de incorporá-las ao processo de escrita.

Assim, a utilização da IA no ensino de Língua Portuguesa deve ser compreendida não como substituição da ação docente, mas como recurso complementar integrado a práticas de reflexão linguística, colaboração e reescrita textual.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, com elementos quantitativos, de caráter interventivo. A opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que é primordial compreender como se desenvolvem os processos de reescrita textual em contexto da sala de aula, considerando as interações entre os estudantes, os textos e o uso da inteligência artificial. Nesse sentido, busca-se analisar não apenas os produtos finais, mas também os percursos de construção e transformação dos textos.

Os elementos quantitativos estão presentes na sistematização dos dados por meio de uma rubrica analítica, que permitiu comparar os níveis de desempenho dos alunos antes e após a intervenção, especialmente nas dimensões linguística, textual, discursiva e de gênero. O caráter interventivo da pesquisa evidencia-se na implementação de uma sequência didática para a produção do conto de mistério, baseada no modelo de Dolz e Schneuwly (2004), que envolveu análise colaborativa de textos, elaboração de prompts, uso orientado da inteligência artificial e reescrita textual.

O estudo foi realizado com uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Rio Branco-AC. Para a análise comparativa das versões inicial e final dos textos, foram considerados os 15 alunos que concluíram todas as etapas da sequência didática. O corpus foi composto por: planilha de desempenho individual dos textos; 15 textos iniciais; 15 textos reescritos; e devolutivas produzidas pelos alunos na ficha de avaliação. A pesquisa foi desenvolvida em seis etapas: diagnóstico da primeira versão, análise colaborativa com

apresentação dos aspectos mais críticos do texto, elaboração de prompts, uso e interação com a IA para análise dos textos conforme as habilidades com deficiências detectadas, produção de devolutivas para os colegas e reescrita do texto.

Na análise dos dados, utilizou-se uma rubrica analítica composta por quinze habilidades (H1 a H15), organizadas em uma escala de desempenho de 0 a 5. As habilidades avaliadas incluíram: adequação do título ao texto (H1); atendimento ao tema proposto (H2); construção e desenvolvimento do enigma narrativo (H3); organização da estrutura narrativa (H4); criação de ambientação e suspense (H5); uso de vocabulário característico do gênero (H6); emprego de linguagem literária (H7); progressão temporal (H8); coesão lexical por substituição e variação vocabular (H9); coesão referencial (H10); uso das convenções ortográficas (H11), paragrafação (H12), concordância verbal e nominal (H13); uso de tempos e modos verbais (H14) e emprego adequado da pontuação (H15).

A aplicação da rubrica permitiu não apenas a mensuração do desempenho dos alunos nas diferentes versões dos textos, mas também a identificação de padrões de evolução e dificuldades específicas no processo de reescrita.

Procedimentos de análise

A análise dos dados foi realizada de forma articulada entre abordagens quantitativa e qualitativa. No plano quantitativo, houve à comparação do desempenho dos alunos nas duas versões inicial e final, com base na rubrica analítica, permitindo identificar variações nas pontuações das diferentes habilidades (H1 a H15) e nas dimensões a elas associadas. Na dimensão qualitativa, interpretou-se as transformações nos textos, considerando não apenas a presença ou ausência de melhorias, mas a natureza dessas mudanças. Foram analisados aspectos como a reorganização das ideias, o desenvolvimento do enigma narrativo, a construção do suspense e o aprimoramento da expressividade linguística.

Além disso, a análise qualitativa contemplou o modo como os alunos interagiram com a inteligência artificial, identificando diferentes formas de apropriação das sugestões geradas. Essa abordagem permitiu compreender o papel da IA não apenas como

ferramenta de correção, mas como elemento mediador no processo de reescrita textual.

A diagnose na primeira versão dos contos de mistério

Nos resultados iniciais, as maiores dificuldades estavam concentradas nas habilidades relacionadas ao uso da linguagem, à ortografia, à pontuação, à paragrafação e aos mecanismos de retomada textual. A habilidade referente à linguagem literária apresentou uma das menores médias da primeira versão, evidenciando limitações na adequação vocabular e na construção de uma escrita mais expressiva e coerente com o gênero. Também foram identificados problemas recorrentes de pontuação e segmentação dos parágrafos, comprometendo a fluidez narrativa e a organização das ideias. Além disso, muitos textos apresentavam repetição excessiva de palavras, dificuldades de coesão e inconsistências no desenvolvimento do suspense, elemento fundamental do conto de mistério.

Tabela 1 – Resultados comparativos

Quadro comparativo de habilidades							
Código	**Critério/Objeto do conhecimento**	**Média V1**	**Média final**	**Variação**	**% ≥ 3 V1**	**% ≥ 3 final**	**Leitura**
H1	Título	2,9	3,8	0,8	76%	88%	Avanço consistente
H2	Tema	4,0	4,2	0,2	100%	100%	Ponto forte
H3	Enigma	3,3	3,4	0,1	94%	94%	Em consolidação
H4	Estrutura	3,2	3,3	0,1	88%	88%	Em consolidação
H5	Ambiente	2,8	3,1	0,4	65%	76%	Em consolidação
H6	Vocabulário	2,8	3,0	0,2	59%	76%	Em consolidação
H7	Linguagem	1,9	2,2	0,3	11%	29%	Intervenção
H8	Tempo	2,9	3,0	0,1	71%	76%	Em consolidação
H9	Substituição	2,8	2,8	0,0	65%	71%	Intervenção
H10	Retomada	2,7	2,9	0,2	59%	71%	Intervenção
H11	Ortografia	2,6	2,8	0,2	59%	65%	Intervenção
H12	Parágrafos	2,6	2,9	0,3	65%	71%	Intervenção
H13	Concordância	2,8	3,2	0,4	67%	76%	Em consolidação
H14	Tempos verbais	2,9	3,1	0,2	78%	76%	Em consolidação
H15	Pontuação	2,7	3,2	0,5	67%	88%	Avanço consistente

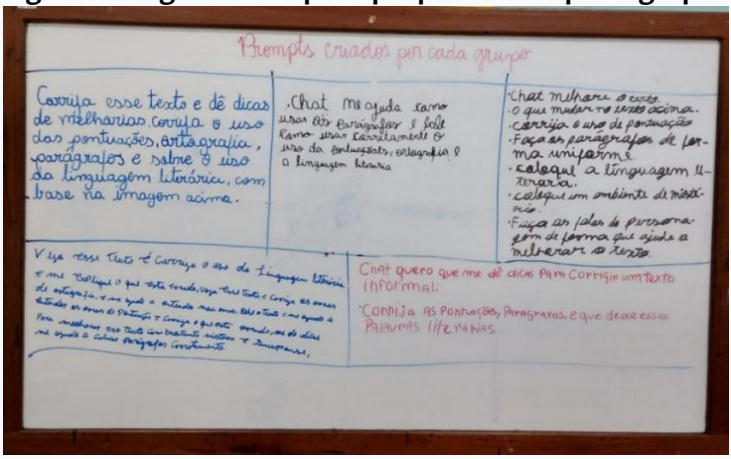
Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Os resultados indicam que as maiores evoluções ocorreram em habilidades relacionadas à revisão linguística explícita, especialmente pontuação, título, concordância e organização textual. Isso sugere que a mediação da IA mostrou-se mais eficiente em aspectos normativos do que em dimensões discursivas, como a construção do suspense e da expressividade narrativa. Os dados sugerem que os estudantes já demonstravam compreensão básica da organização do gênero conto de mistério, mas apresentavam maiores dificuldades na elaboração linguística e estilística da narrativa.

Intervenção mediada com a Inteligência Artificial

Os alunos foram divididos em trios, já que a disponibilidade de celulares é baixa e a escola não conta ainda com um laboratório de informática estruturado. Cada equipe recebeu textos de outros colegas da classe. O professor escreveu no quadro as habilidades mais críticas no quadro e explicou o que cada uma significava. Em seguida, os alunos foram desafiados a criarem um comando (prompt) para ajudá-los a analisar os textos recebidos. A etapa de criação coletiva de *prompts* foi um momento central da intervenção pedagógica, pois possibilitou aos estudantes refletirem sobre os critérios de textualização e o funcionamento da inteligência artificial como ferramenta de apoio à escrita.

Figura 1 – Registros dos prompts produzidos pelos grupos



Fonte: Acervo do pesquisador (2026).

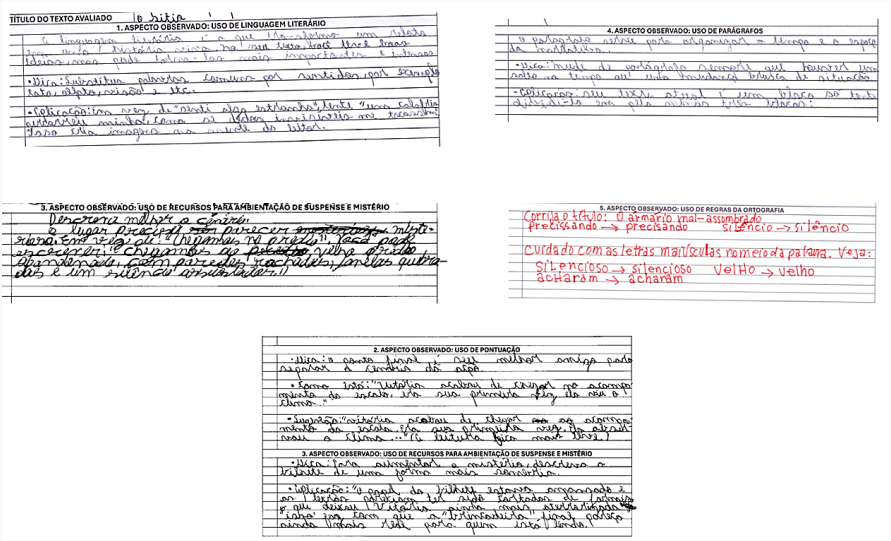
As diferenças na formulação dos prompts evidenciam que a interação com a IA exigiu dos estudantes mobilização de competências linguísticas e metacognitivas. Ao definir quais aspectos deveriam ser analisados ou aprimorados, eles passaram a explicitar conhecimentos sobre a escrita e sobre o gênero, transformando a elaboração dos comandos em uma atividade de reflexão sobre a linguagem. Ao final, coletivamente, após discussões sobre os pontos fortes e fracos de cada prompt, os estudantes criaram o prompt: "Imagine que você é o meu professor de Português do 8º ano e me ensine ou me dê dicas de como melhorar o meu conto de mistério, corrigindo o uso de pontuação, dos parágrafos e ortografia das palavras, ensinando como melhorar a linguagem literária e o ambiente de mistério e suspense do texto."

A construção coletiva favoreceu a interação entre os alunos e a discussões sobre textualidade, funcionamento da linguagem literária e das características do suspense. O professor atuou como mediador, auxiliando os grupos na reformulação dos comandos e problematizando as sugestões produzidas pela inteligência artificial. Dessa forma, a elaboração dos prompts não se limitou ao uso instrumental da tecnologia, mas tornou-se parte integrante do processo de ensino da escrita e da revisão textual.

Compartilhamento de textos e devolutiva em grupo

Após a elaboração coletiva dos prompts e a interação com a inteligência artificial, os estudantes receberam fichas de devolutiva voltadas à revisão dos textos escritos pelos colegas, conforme os critérios que foram diagnosticados e discutidos coletivamente.

Figura 2 – Registros dos devolutivas produzidas pelos alunos em diferentes textos



Fonte: Acervo do pesquisador (2026).

As devolutivas apresentam forte recorrência de orientações relacionadas ao aprimoramento da linguagem literária e à construção do suspense. Em diferentes registros, os estudantes sugerem o uso de descrições mais detalhadas, vocabulário expressivo e frases que aumentem a tensão narrativa. Em uma das fichas, por exemplo, o estudante recomenda "explorar emoções: medo, ansiedade, tensão e curiosidade" e orienta o colega a "deixar o texto com cara de história de mistério". Em outra produção, aparecem sugestões como "usar palavras mais sombrias" e "criar um ambiente de mistério e suspense", demonstrando compreensão dos efeitos discursivos esperados no gênero.

Também se destacam observações voltadas aos aspectos linguísticos da escrita. A maior parte das fichas apresenta recomendações relacionadas ao uso da pontuação, especialmente quanto ao emprego de ponto final, vírgulas e travessões nos diálogos. Em vários casos, os alunos identificam que os textos continham frases muito longas e pouca segmentação, o que comprometia a clareza narrativa. Além disso, as devolutivas revelam atenção significativa aos aspectos ortográficos, com correções de palavras específicas e

orientações sobre uso de letras maiúsculas, acentuação e grafia adequada.

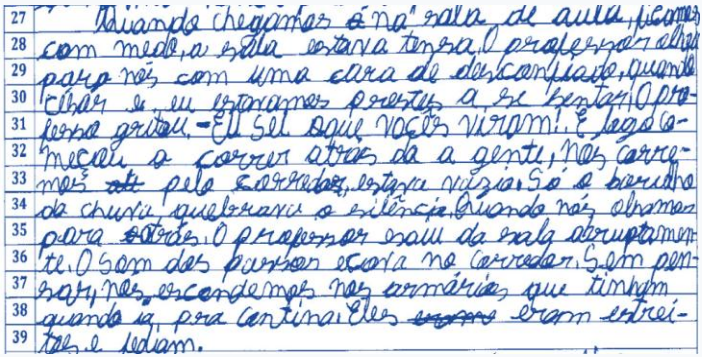
Outro aspecto relevante observado nas produções foi a preocupação com a organização estrutural dos textos. Diversos estudantes sugeriram a divisão da narrativa em parágrafos específicos, organizando a introdução, o desenvolvimento do mistério, o clímax e o desfecho. Em algumas fichas, os alunos chegam a propor esquemas narrativos completos para orientar a reescrita do colega, indicando que compreenderam a importância da estrutura composicional do conto de mistério. A recorrência desses critérios mostra que os alunos passaram a compartilhar referências comuns de qualidade textual, construídas coletivamente ao longo da intervenção. Tal aspecto sugere que a IA não atuou apenas como ferramenta corretiva, mas também como elemento catalisador de discussões sobre os critérios de avaliação da escrita.

As devolutivas também evidenciam marcas da linguagem utilizada pela inteligência artificial. Em vários documentos, aparecem sugestões bastante semelhantes entre si, com repetições de expressões como “aumentar a tensão”, “criar suspense”, “usar descrições mais detalhadas” e “evitar frases longas”. Esses resultados sugerem um processo de apropriação seletiva das orientações fornecidas pela IA. Em vez de mera reprodução das respostas geradas, observou-se a adaptação das sugestões às necessidades específicas dos textos analisados, indicando participação ativa dos estudantes no processo de revisão.

De modo geral, os documentos produzidos pelos estudantes indicam que a mediação por inteligência artificial favoreceu uma postura mais analítica diante da escrita. A atividade de elaboração de devolutivas possibilitou que os alunos assumissem o papel de leitores críticos, refletindo não apenas sobre os problemas dos textos avaliados, mas também sobre suas próprias dificuldades de escrita. Assim, a interação com a IA ultrapassou a dimensão técnica da correção gramatical e contribuiu para ampliar as práticas de revisão, colaboração e reflexão linguística. A seguir veremos um exemplo de um texto reescrito.

O processo de reescrita

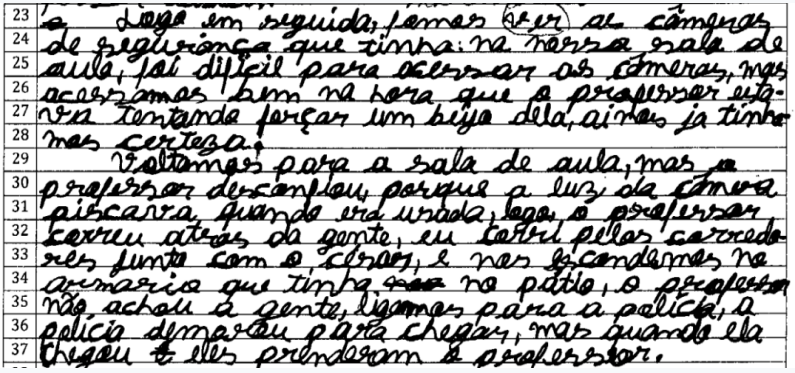
Figura 3 – Trecho da primeira versão do texto " O caso suspeito"



Fonte: Acervo do pesquisador (2026).

A comparação entre a primeira e a segunda versão do conto evidencia avanços significativos na construção narrativa e no uso dos recursos linguísticos após o processo de mediação com a inteligência artificial. Na versão inicial, observa-se uma narrativa mais direta, com pouca exploração descritiva e predominância de ações sequenciais. O suspense é construído de forma rápida, sem aprofundamento das emoções das personagens ou da ambientação. Além disso, há forte presença de frases extensas e encadeadas, com pouca segmentação por pontuação, o que compromete a fluidez e a clareza do texto.

Figura 4 – Trecho da versão final do texto "O caso suspeito"



Fonte: Acervo do pesquisador (2026).

Na segunda versão, percebe-se maior preocupação com a criação da atmosfera de mistério e tensão. O estudante acrescenta descrições mais detalhadas do ambiente e das reações das personagens, como em "a sala estava tensa" (linha 28) e "o professor olhou para nós com uma cara de desconfiado" (linhas 28 e 29), elementos que ajudam a construir suspense de maneira mais gradual. Também há inserção de diálogos marcados pelo uso do travessão, contribuindo para tornar a narrativa mais dinâmica e próxima das características do gênero conto de mistério. Esse clima é algo destacado como primordial pela professora Irisleide de Oliveira em sua dissertação sobre esse gênero textual.

> Uma expressão descritiva situacional - que caracteriza o objeto referido com um aspecto que lhe confere um caráter sombrio, assustador ou suspeito - contribui-se para a construção de um clima de mistério e suspense (Oliveira, 2021, p.40).

Um avanço importante refere-se à organização sintática e textual. Embora ainda existam períodos longos, a segunda versão apresenta melhor distribuição das informações e maior controle da sequência narrativa. O texto apresenta pausas mais adequadas, além de melhor progressão dos acontecimentos. Observa-se também melhoria na escolha vocabular e na construção das cenas, sobretudo quando o estudante descreve o momento em que os personagens se escondem no armário e escutam os passos do professor no corredor, ampliando o efeito de tensão narrativa. A comparação também demonstra que as sugestões relacionadas à ambientação e ao suspense, presentes nas devolutivas mediadas pela IA, foram incorporadas durante a reescrita. Elementos como medo, desconfiança, tensão e perseguição tornam-se mais evidentes na segunda versão, revelando avanço na compreensão dos efeitos discursivos do gênero.

Apesar dos avanços, a análise evidencia que algumas dificuldades permanecem, principalmente em relação à pontuação e à segmentação dos parágrafos. Em alguns trechos, ainda há excesso de informações em um único período, o que indica que o domínio dos mecanismos de coesão e organização textual ainda se encontra em processo de consolidação. Mesmo assim, a reescrita demonstra

evolução significativa na qualidade narrativa do texto, indicando que a interação com a inteligência artificial, associada à mediação pedagógica, contribuiu para ampliar a consciência dos estudantes sobre os aspectos linguísticos e discursivos da escrita literária.

Considerações finais

Os resultados evidenciam que a inteligência artificial pode contribuir para o desenvolvimento da escrita escolar quando integrada a propostas pedagógicas intencionalmente planejadas. Mais do que oferecer correções automáticas, a ferramenta favoreceu a explicitação de critérios de qualidade textual, a produção de devolutivas entre pares e a reflexão sobre o processo de reescrita. A mediação por meio da IA favoreceu práticas mais colaborativas e reflexivas de revisão textual, para que os estudantes assumissem postura mais ativa diante do próprio texto e dos textos dos colegas de classe. A elaboração coletiva de prompts, a produção de devolutivas e a comparação entre versões possibilitaram reflexões sobre o gênero textual.

Entretanto, os resultados também evidenciam limites da ferramenta. Embora a IA tenha contribuído para melhorias relacionadas à ortografia, pontuação, organização textual e uso da linguagem, sua atuação mostrou-se menos eficiente no desenvolvimento de aspectos discursivos mais complexos, como aprofundamento psicológico das personagens, elaboração de clímax sofisticados e construção refinada do suspense.

Dessa forma, conclui-se que a inteligência artificial não substitui o papel do professor no ensino da escrita. Sua eficácia depende da mediação pedagógica e da integração consciente da tecnologia aos objetivos didáticos. Estudos futuros poderão investigar o uso da inteligência artificial em outros gêneros textuais e em diferentes etapas da educação básica, ampliando a compreensão sobre os impactos pedagógicos dessas tecnologias no ensino da escrita.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 21 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Digital e Midiática:** como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: Guia de Educação Digital e Midiática. Acesso em: 22 maio 2026

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Campinas: Ática, 1997.

OLIVEIRA, Irisleide Neres de. **A construção da coesão referencial em contos de mistério e suspense**: uma proposta de ampliação das habilidades de escrita para alunos do 7o ano do ensino .2021.105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras,) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR NAS TIRAS DE "BICHINHOS DE JARDIM": O ABSURDO

Alisson Rodrigo Bertan Cominato (UEL)[1]
Maria Isabel Borges (UEL)[2]

Considerações iniciais

O estudo do humor é relevante pela influência na psicologia humana, na comunicação e na reflexão social. Além de promover o bem-estar mental e a criatividade, o humor permite desconstruir estereótipos, evidenciar tendências culturais e favorecer a compreensão das relações sociais. Ao funcionar como um "espelho da sociedade", refletindo valores, tensões e preocupações, ele se constitui como uma ferramenta importante para a crítica, a educação e o engajamento. Nesse sentido, as tiras cômicas tornam-se objetos significativos de análise, pois são capazes de apresentar críticas sociais e políticas de forma acessível e de convidar o leitor à reflexão. Na série *Bichinhos de Jardim*, de Clara Gomes, exemplifica-se essa capacidade ao abordar temas contemporâneos com humor e perspicácia, especialmente no que diz respeito à influência da tecnologia nas relações humanas.

Criada em 2000 pela quadrinista Clara Gomes, a série *Bichinhos de Jardim* ocupa um lugar expressivo no cenário das tiras cômicas brasileiras. Joana, ou Maria Joaninha Cascudo, é uma das personagens

[1] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e Especialista em Língua Portuguesa pela UEL. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do projeto de pesquisa *"Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas"*, coordenado pela Dra. Maria Isabel Borges. Contato: alisson.rodrigo@uel.br.

[2] Doutora em Linguística. Docente, pesquisadora e orientadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do projeto de pesquisa *"Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas"*. Contato: mariaborges@uel.br

centrais desse universo e destaca-se por contrariar a imagem tradicionalmente doce associada às joaninhas. Com personalidade forte, crítica e, por vezes, pessimista, a personagem confere à série um tom irônico e realista, abordando temas ligados à vida cotidiana, como política, pandemia de Covid-19, relações pessoais, estigmas sociais e usos da tecnologia.

O objetivo, neste estudo, é compreender uma das principais estratégias de construção do humor nas tiras selecionadas: o absurdo, especialmente na relação com os recursos da linguagem dos quadrinhos. A pesquisa caracteriza-se como descritivo-analítica alinhada à abordagem qualitativa, mobilizando estudos sobre o humor (Alberti, 1999; Bergson, 2018; Propp, 1992; Minois, 2003), a linguagem dos quadrinhos e as características da tira cômica (Acevedo, 1990; Borges, 2022; Cagnin, 2014; Ramos, 2010, 2011). As três tiras cômicas[3] analisadas foram selecionadas a partir da conexão entre a personagem Joana, a crítica à tecnologia e à sociedade contemporânea. A análise é orientada pelas seguintes questões: quais estratégias visuais e verbais são empregadas nas tiras para criar humor? De que maneira Joana é representada em relação à crítica, à tecnologia e à sociedade? Como os elementos da linguagem dos quadrinhos, como enquadramentos, balões de fala, onomatopeias e expressões faciais, influenciam a interpretação humorística das tiras?

Humor, riso e absurdo

O riso, elemento universal da experiência humana, é estudado desde a Antiguidade como um fenômeno complexo e multifacetado. Ao longo da história, diferentes concepções filosóficas e culturais exploraram o papel do absurdo como gerador do humor. Neste estudo, com base em Henri Bergson (2018) e Vladimir Propp (1992), o absurdo é compreendido como um recurso marcado por

[3] Este capítulo também é amostra da análise realizada na dissertação de mestrado *Joana e a construção do humor nas tiras da série "Bichinhos de Jardim": as relações com a tecnologia*, produzida por Cominato (2023). Na dissertação, foram compiladas 184 tiras, produzidas entre 2009 e 2021, selecionadas com base no protagonismo de Joana e conexão com a tecnologia. Dentre essas, foram escolhidas para análise catorze tiras disponíveis no blogue bichinhosdejardim.com.

incongruências, inversões e rupturas de expectativa, capazes de provocar estranhamento e, consequentemente, o riso.

Segundo Georges Minois (2003), as primeiras concepções de riso surgem na Antiguidade, quando ele era visto como um atributo divino. Os deuses riam para afirmar a própria liberdade, enquanto os homens, conscientes da condição mortal, recorriam ao riso como forma de conformação às normas sociais. Nas festas e rituais arcaicos, o riso funcionava como meio de exorcizar o caos e reforçar a coesão social. Com o passar do tempo, porém, o riso brutal e descontrolado foi domesticado, acompanhando o refinamento cultural e social.

Immanuel Kant, conforme observa Minois (2003), associa o humor à descoberta repentina de uma incongruência. Para Kant, o riso surge da quebra de expectativas: "O riso é um efeito resultante da maneira como a tensão da espera é reduzida a nada. Essa transformação, que não é agradável ao entendimento, é precisamente o que provoca, de forma indireta, uma alegria muito viva" (Minois, 2003, p. 420). Assim, o humor revela uma incompatibilidade entre o esperado e o real, levando o indivíduo a reagir por meio do riso.

Arthur Schopenhauer, de acordo com Minois (2003), também identifica o riso como resposta à incongruência, especialmente entre duas formas de representação do mundo: a abstrata, fundamentada em conceitos; e a intuitiva, ligada à percepção sensorial. Para o filósofo, o humor surge da oposição ao sério, marcado pela congruência entre realidade e pensamento. Verena Alberti (1999, p. 196) complementa que, para Schopenhauer, "os conceitos pelos quais a razão 'pensa' a realidade estão sempre sujeitos a um desnudamento que revele sua falsidade, e esse desnudamento nada mais é do que o objeto do riso".

Bergson (2018), por sua vez, amplia o debate ao examinar o cômico como resultado da rigidez inserida em contextos sociais. Para o estudioso, a comicidade emerge quando algo se torna mecânico em contraste com a flexibilidade própria da vida humana. Ele destaca que a distração, entendida como momento de desatenção ou desvio, é fundamental para a comicidade. No campo da linguagem, situações em que palavras são trocadas, mal compreendidas ou deslocadas do uso habitual exemplificam esse funcionamento. Como afirma Bergson (2018, p. 85), "obteremos um dito cômico ao inserir uma ideia absurda em um modelo de frase consagrado".

Bergson (2018) também diferencia o espirituoso do cômico: enquanto o primeiro se associa a reflexões emocionais ou intelectuais, o segundo enfatiza a rigidez e a mecanização, revelando o contraste entre o humano e o maquinal. Essa perspectiva é especialmente produtiva para a análise das tiras protagonizadas por Joana, nas quais a personagem frequentemente se vê diante de situações em que comportamentos humanos, relações de trabalho e práticas tecnológicas aparecem automatizados, desajustados ou deslocados.

Desse modo, o humor gerado pelo absurdo pode ser compreendido como uma manifestação ancorada na experiência humana de incongruências e quebras de expectativa. Ao revelar contradições, criticar convenções sociais e transformar situações comuns em cenas inesperadas, o absurdo ultrapassa o simples entretenimento e assume papel central na reflexão sobre a cultura e a vida em sociedade.

Na próxima tira cômica, composta por quatro vinhetas[4], o cotidiano do *telemarketing* é mobilizado. Na primeira vinheta, Joana desempenha o papel de uma atendente de *telemarketing*, respondendo a uma ligação. Essa situação cômica aproxima-se da visão de Bergson (2018) e Propp (1992), segundo a qual o humor surge das interações sociais e das peculiaridades do cotidiano. Na cena, mobiliza-se uma situação comum — uma chamada de *telemarketing* — para produzir estranhamento e ironia. Além do discurso característico de profissionais dessa área, duas informações visuais reforçam o papel assumido pela joaninha: o uso de um *headset*, com fone de ouvido e microfone, e a presença de um computador (*notebook*), ambos associados ao trabalho de atendimento.

[4] As menores unidades narrativas de uma história em quadrinhos são as vinhetas, também chamadas de quadrinhos ou quadros. Nelas, por exemplo, tanto se observam as personagens em atuação (movimentos e emoções sugeridas; falando e pensando por meio de balões; narrando via legendas), quanto elementos ligados: ao cenário (lugares e posicionamentos a partir de planos de visão); às diferentes formas de representar o tempo; às onomatopeias etc. (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Ramos, 2010).

Tira cômica 1 — Joana, tecnologia e trabalho



Fonte: GOMES, Clara. "Pacote Mensal"[5]. Série *Bichinhos de Jardim*. Rio de Janeiro, 12 jul. 2021. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/pacote-mensal/. Acesso em: 18 out. 2021.

Joana é retratada aparentemente tranquila, utilizando o *headset* para falar ao telefone. A expressão facial, com a boca entreaberta, e a presença do balão-fala indicam envolvimento na conversa. Ao mesmo tempo, ela mantém o olhar fixo no computador, sugerindo que segue informações ou orientações exibidas na tela. O ambiente onde se encontra difere da representação usual de um jardim com flores e gramado, pois se trata de um espaço interno, marcado por piso verde e parede azul-escura. Essa alteração de cenário contribui para deslocar a personagem do espaço natural e inseri-la em uma lógica de trabalho mediada pela tecnologia. Nesse contexto, o humor funciona como forma de problematizar a sociedade consumista, especialmente a comercialização da felicidade e a mercantilização das emoções.

Na segunda vinheta, a cena narrativa permanece, mas a expressão facial de Joana se modifica sutilmente: um traço sobre os olhos sugere um franzir da testa, como se ela tentasse compreender o que lê na tela. Ao informar ao interlocutor que o plano de "pequenas alegrias diárias" se esgotou, a personagem produz estranhamento, pois não se refere a um produto material, e sim a uma experiência subjetiva. O uso das aspas reforça a ideia de que Joana está reproduzindo uma formulação pronta, provavelmente retirada de um *script* de atendimento. A pausa marcada pelas reticências intensifica o efeito de hesitação e contribui para a comicidade da cena. A partir de Bergson (2018) e Propp (1992), é possível compreender esse efeito como resultado da inserção de uma ideia absurda em um modelo de frase convencional.

[5] Os títulos das tiras foram atribuídos pela quadrinista.

Na terceira, Joana olha com maior estranheza para o computador; o franzir da testa intensifica-se e a cabeça parece mais inclinada. Ela comunica ao cliente a possibilidade de aderir a uma nova promoção para suprir a falta da primeira mediante o pagamento de uma taxa. Novamente, há uma pausa na fala. Essas pausas são importantes para criar impacto visual e enfatizar a surpresa ou o desconforto da personagem diante da situação. Aliada à variação das expressões faciais, essa estratégia evidencia a expressividade cômica de Joana. Como observam Juan Acevedo (1990) e Luiz Antonio Cagnin (2014), a expressão facial desempenha papel decisivo na comunicação não verbal e na representação de emoções nos quadrinhos.

Na última vinheta, cria-se a expectativa de que a nova taxa possibilitará ao cliente continuar desfrutando do pacote original. No entanto, Joana, olhando para frente e com uma expressão sorridente, informa de forma irônica que a adesão à promoção oferecerá acesso às "minúsculas alegrias diárias". O contraste entre o sorriso da personagem e o conteúdo da fala dita por ela produz uma quebra de expectativa, pois a informação contradiz o otimismo sugerido pela expressão facial. Essa mudança inesperada, construída pela articulação entre elementos verbais, visuais e verbo-visuais, aproxima-se do princípio da incongruência discutido por Paulo Ramos (2010; 2011), segundo o qual a inserção de elementos contraditórios em uma situação esperada gera humor.

O desfecho inesperado da cena advém da situação absurda, conforme discutido por Bergson (2018) e Propp (1992). A ideia de comercializar a alegria como qualquer outro produto rompe com a lógica cotidiana e transforma uma experiência subjetiva em mercadoria. O efeito de humor é intensificado pela substituição das "pequenas alegrias diárias" por "minúsculas alegrias diárias", evidenciando o caráter consumista que atravessa a sociedade contemporânea. Gomes utiliza o humor como mecanismo de crítica social ao denunciar a mercantilização da felicidade e a percepção equivocada de que a alegria pode ser facilmente adquirida por meio de serviços, pacotes ou plataformas. Assim, a tira cômica — um gênero das histórias em quadrinhos fundamentado na construção da expectativa e no desfecho inesperado (Borges, 2022; Ramos, 2010, 2011, 2017) — articula absurdo, crítica social e linguagem dos quadrinhos para produzir riso e reflexão.

Tira cômica 2 — Joana, tecnologia e aproveitamento do tempo



Fonte: GOMES, Clara. "Peraí!". Série *Bichinhos de Jardim*. Rio de Janeiro, 28 jan. 2020. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/perai/. Acesso em: 18 out. 2021.

Na primeira vinheta, apresenta-se Joana em um ambiente exterior, provavelmente um jardim, já que ela está sobre uma flor e é circundada por outras flores, informação evidenciada pelo plano panorâmico de visão [um recurso ligado ao espaço, segundo Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), cujo objetivo é enfatizar o lugar onde a personagem se encontra, também situando a ação em curso]. O fundo, em tonalidade rosa-clara, escurece conforme se aproxima do solo. Da flor onde Joana está, sobressai um clarão, como se algo a iluminasse e a destacasse. Uma voz externa chama a joaninha para almoçar; no entanto, não fica claro quem a chama, pois o rabicho do balão-grito aponta para fora da vinheta. Joana responde, também gritando, que esperem por ela. Embora o formato do balão seja distinto daquele descrito por Ramos (2010) e Cagnin (2014) como característico do balão-grito, o contexto de uso e a presença do rabicho permitem interpretá-lo como tal.

Na segunda vinheta, a cena narrativa se mantém, mas o plano se aproxima [no caso, trata-se de um plano total, pois agora a personagem está em foco, e não o lugar onde ela está (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Ramos, 2010)], deixando visíveis apenas Joana e a flor onde ela está. Percebe-se, então, que a personagem utiliza um computador, provavelmente a fonte do brilho que a destacava na primeira vinheta. Joana olha para a tela do *notebook* e, pela onomatopeia "tec, tec!", fica evidente que está digitando. Ainda respondendo a quem a chamara para almoçar, ela afirma que está fazendo algo no computador e que logo terminará a tarefa.

Na sequência, o plano se aproxima ainda mais [plano americano em que se enfatiza a expressividade facial da personagem (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Ramos, 2010)], permitindo observar com mais detalhes o rosto da joaninha. Ela continua olhando para a tela do computador; a linha de expressão sobre os olhos sugere concentração, enquanto a língua para fora reforça a ideia de esforço ou fixação. O fundo, antes rosa-claro, adquire coloração mais arroxeada, sugerindo a passagem do tempo [uma das formas de representar o tempo é pela distribuição das vinhetas numa sequência, no caso o enquadramento se dá horizontalmente em três momentos (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Ramos, 2010)]. Do computador, sai um balão de linhas quebradas, com a repetição da onomatopeia "tec!", indicando que Joana digita cada vez mais rápido, assim como há a aceleração do tempo. Os sinais gráficos acima do computador também reforçam a aceleração da ação e a intensificação da passagem temporal.

A expectativa criada é a de que o leitor descubra qual trabalho exige tanta concentração da personagem ou, ao menos, quais resultados ela alcançará. A teoria de Ramos (2011) acerca da quebra de expectativa aplica-se a esse contexto, que é recorrente na construção da sequência narrativa da tira cômica, destaca Maria Isabel Borges (2022): espera-se que a tira revele o objeto da atividade de Joana, mas a narrativa frustra essa expectativa. Além disso, a repetição mecânica (automatizada) de ações aparentemente intermináveis evidencia a dedicação excessiva da personagem ao trabalho. Tal situação pode remeter ao tempo dedicado às redes sociais ou a tarefas digitais que se prolongam indefinidamente, ambas "consumidoras" do tempo das pessoas. A incongruência entre o esforço da joaninha e a ausência de resultado concreto contribui para o efeito humorístico, reforçando que se trata de uma tira cômica.

Bergson (2018, p. 45) defende que o humor age como uma espécie de "correção", pois o riso indicaria a necessidade de rever comportamentos desviantes ou automatizados. Sob essa perspectiva, a dedicação excessiva de Joana ao computador aproxima-a de uma "máquina automatizada", marcada por ações repetitivas e previsíveis. A comicidade surge justamente desse comportamento mecânico (automatizado) e ausente de intencionalidade (porque o indivíduo não está, de fato, presente naquele tempo em que está vivendo; está, em

certa medida, “anestesiado”), que contrasta com a expectativa de flexibilidade e consciência. Essa situação dialoga com a primeira tira cômica, na qual Joana, mesmo percebendo a estranheza da comercialização de alegrias, continua desempenhando o papel sem questioná-lo diretamente. Problematiza-se a perda da autonomia da própria vida.

Na quarta vinheta, o fundo aparece ainda mais escuro, sugerindo uma passagem de tempo mais intensa. Além disso, Joana surge envelhecida: há rugas sob os olhos, e a boca apresenta um traçado ondulado, como se estivesse ressecada. Com base na perspectiva de Propp (1992), esse exagero na representação do envelhecimento é cômico, pois leva ao extremo a ideia de alguém que trabalha incansavelmente sem perceber o tempo passar. A dedicação exagerada da personagem, que envelhece diante do computador sem concluir a tarefa, constitui uma situação absurda. Na contemporaneidade, os humanos estão com as próprias vidas repletas de tarefas cujo fim jamais é alcançado, o que gera uma fadiga que amortece as vivências, como se as emoções não fossem sentidas. Logo, não se percebe o envelhecimento porque os anos de vida anteriores não foram experienciados fora das tarefas.

Uma voz avisa Joana de que ela conseguiu a aposentadoria, ao que a personagem responde, de modo semelhante à segunda vinheta, que já está terminando algo. Essa repetição da resposta e da situação cria uma comicidade baseada no retorno ao ponto de partida. Mesmo diante da passagem acelerada e, em certa medida, absurda do tempo, Joana permanece presa à mesma atividade; ela não se desconecta do afazer em curso. A ausência de progresso reforça a ironia da cena, pois a mudança esperada não se concretiza, gerando humor pela contradição entre expectativa e realidade.

A referência à aposentadoria (além do uso do computador, um objeto que frequentemente é usado como ferramenta de trabalho atualmente) sugere que Joana se encontra em ambiente de trabalho, embora a função não seja explicitada. A dedicação extrema à atividade realizada diante do computador evidencia uma crítica ao excesso de trabalho e à dificuldade de estabelecer limites entre produtividade e qualidade de vida. Ao trabalhar até envelhecer sem concluir a tarefa, a personagem materializa o absurdo de uma rotina incessante,

tornando-se uma representação cômica da obsessão contemporânea pelo desempenho, pela produtividade e pelo consumo.

Tira cômica 3 — Joana, tecnologia e relações



Fonte: GOMES, Clara. "Repórter Aéreo | Engarrafamento do Ódio". Série *Bichinhos de Jardim*. Rio de Janeiro, 02 jun. 2020. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/reporter-aereo-engarrafamento-odio/. Acesso em: 18 out. 2021.

Na tira cômica em foco, apresenta-se uma abordagem cômica semelhante às tiras anteriores. Joana, montada em uma libélula, atua como repórter aérea; porém, de maneira exagerada, focaliza as observações não em assuntos tradicionais desse tipo de cobertura, como tráfego ou eventos concretos, e sim nas interações em redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter*. Ela descreve esses espaços de forma caricata, retratando-os como ambientes "cruéis", "violentos" e "odiosos". Assim, a crítica parece direcionar-se menos às plataformas digitais e mais aos comportamentos humanos que nelas se manifestam. Com isso, pode-se dizer que o problema não está nas tecnologias ligadas à internet, sobretudo às redes sociais, e sim na maneira como tais tecnologias são usadas pelos humanos.

Tal como ocorre na paródia, que, segundo Propp (1992), pode buscar na hipérbole e no exagero a força cômica, a tira cômica equipara as relações agressivas nas redes sociais a eventos concretos, observáveis de um "helicóptero" e reportados como se fossem parte de uma cobertura jornalística. Joana proclama o advento de uma nova era: a da "barbárie virtual e da liberdade de agressão". Nesse contexto, as interações digitais são representadas como práticas negativas e violentas, revelando a desesperança da personagem diante das ações humanas. O exagero, nesse caso, funciona como recurso humorístico e crítico, pois torna visível a intensidade das dinâmicas agressivas presentes no ambiente virtual.

A representação absurda de relatar comportamentos das redes sociais como se fossem eventos físicos observados do alto evidencia a intensidade das interações virtuais. Essa visão caricata revela uma crítica à violência verbal e às atitudes agressivas frequentemente observadas nessas plataformas. Ao tornar tangíveis essas interações, na tira cômica, ressalta-se a disparidade entre o mundo virtual e o real, enfatizando o absurdo provocado pela agressividade das trocas *online*. Desse modo, a sátira aponta para a capacidade das redes sociais de amplificar e tornar mais visíveis comportamentos extremos.

O absurdo manifesta-se pela distorção da realidade e pela inversão de expectativas. Nas tiras analisadas, uma joaninha demonstra mais sensatez que os seres humanos; a felicidade é comercializada como mercadoria e a agressividade das redes sociais assume proporções tão exageradas que podem ser observadas como um congestionamento aéreo. Essas situações rompem com a lógica cotidiana e produzem comicidade ao evidenciar contradições da vida contemporânea.

As pistas linguísticas presentes no texto verbal, como diálogos e narrações, desafiam a lógica ou exageram situações cotidianas para criar humor, como ocorre no jargão de *telemarketing* usado para comercializar a felicidade (Tira cômica 1) ou na fala da repórter aérea que relata a "barbárie virtual" (Tira cômica 3). Esses recursos verbais combinam-se aos elementos visuais, como expressões faciais, enquadramentos, objetos e sequências gráficas, que contrastam com a realidade esperada ou introduzem elementos inesperados. Essa articulação entre palavras e imagens contribui para a construção do absurdo nas tiras, criando um contexto em que o inusitado e o surpreendente se tornam fontes de humor e reflexão.

Considerações finais

Na análise, revelou-se um jogo articulado entre elementos linguísticos e visuais na construção de um humor simultaneamente cômico e reflexivo. Clara Gomes mobiliza tanto o texto verbal quanto a expressividade das personagens para produzir efeitos de humor, recorrendo a recursos próprios da linguagem dos quadrinhos, como expressões faciais sutis, linhas cinéticas, metáforas visuais, onomatopeias e variações nos balões de fala. Nesse contexto, o

exagero e o absurdo destacam-se como estratégias centrais, pois desafiam a lógica cotidiana e permitem que o inusitado funcione como fonte de riso e crítica social.

A inversão de papéis entre seres humanos e insetos, na qual a figura humana é retratada de forma menos madura ou menos sensata que a joaninha, cria uma ironia que contraria as expectativas do leitor e desencadeia um humor baseado nas relações entre comportamento, sociedade e vida cotidiana. Entretanto, em alguns momentos, a própria Joana adota padrões semelhantes aos que critica, criando uma dualidade entre a denúncia dos problemas sociais e a reprodução inconsciente feita por si mesma. Tal característica reforça o caráter irônico e realista da personagem, que evidencia contradições presentes na vida contemporânea e convida o leitor à reflexão.

Assim, nas tiras selecionadas, o absurdo não aparece apenas como elemento gerador de riso, mas também como estratégia crítica. Ao transformar felicidade em mercadoria (Tira cômica 1), trabalho em rotina interminável (Tira cômica 2) e agressividade virtual em congestionamento observável do alto (Tira cômica 3), Clara Gomes evidencia contradições da sociedade contemporânea por meio da linguagem dos quadrinhos. Dessa forma, na série de tiras *Bichinhos de Jardim*, o humor articula comicidade e crítica social, permitindo que situações aparentemente leves revelem tensões profundas das relações humanas mediadas pela tecnologia.

Referências

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução e notas de Maria Adriana Camargo Cappello; introdução de Débora Cristina Morato Pinto. São Paulo: Edipro, 2018.

BORGES, M. I. Armandinho e o ano de 2020: COVID-19 e outros temas. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli,** [SI.], v. 11, n. 1, p. 88-105, 2022a. DOI: 10.47295/mren.v11i1.172. Disponível em: https://revistas.urca.br/index.php/MacREN/article/view/17 2. Acesso em: 30 ago. 2026.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

COMINATO, Alisson Rodrigo Bertan. **Joana e a construção do humor nas tiras da série "Bichinhos de Jardim"**: as relações com a tecnologia. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.

GOMES, Clara. Pacote Mensal. **Bichinhos de Jardim**. Rio de Janeiro, 12 jul. 2021. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/pacote-mensal/. Acesso em: 18 out. 2021.

GOMES, Clara. Peraí! **Bichinhos de Jardim**. Rio de Janeiro, 28 jan. 2020. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/perai/. Acesso em: 18 out. 2021.

GOMES, Clara. Repórter Aéreo | Engarrafamento do Ódio. **Bichinhos de Jardim**. Rio de Janeiro, 02 jun. 2020. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/reporter-aereo-engarrafamento-odio/. Acesso em: 18 out. 2021.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FAKE NEWS E DESORDEM DA INFORMAÇÃO: ENTRE TRADIÇÕES DISCURSIVAS E DINÂMICAS DIGITAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Kátia Regina Franco (UFES)[1]

Introdução

A circulação de informações falsas constitui um fenômeno recorrente na história das sociedades humanas. Antes da popularização do termo *fake news*, rumores, boatos, panfletos difamatórios, propagandas enganosas e narrativas manipuladas já participavam de disputas políticas, religiosas e ideológicas em diferentes períodos históricos. Conforme observa Darnton (2017), a produção e disseminação de informações falsas antecedem em séculos os ambientes digitais, enquanto Burke (2018; 2023) destaca que a manipulação informacional acompanha os processos de comunicação social desde períodos anteriores à consolidação da imprensa moderna.

Nessa perspectiva, Franco (2024) demonstra que práticas discursivas baseadas na distorção, omissão ou fabricação de informações assumem diferentes configurações ao longo do tempo, acompanhando as transformações dos meios de circulação e das tecnologias de comunicação. Embora não seja um fenômeno recente, o ambiente digital modificou significativamente as condições de produção, circulação e recepção desses conteúdos, ampliando sua velocidade, alcance e potencial de influência sobre a opinião pública. Nesse cenário, as *fake news* constituem uma manifestação visível da chamada desordem da informação (Wardle; Derakhshan, 2017).

Nas últimas décadas, a expressão *fake news* consolidou-se como denominação associada à circulação de conteúdos falsos ou enganosos, especialmente em ambientes digitais. Sua popularização ocorreu após as eleições presidenciais norte-americanas de 2016,

[1] Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. katiafrancoes@yahoo.com.br.

quando passou a integrar debates políticos, midiáticos e acadêmicos em escala global. Entretanto, sua emergência discursiva é anterior às plataformas digitais. Franco (2024) identifica registros da expressão em periódicos norte-americanos do final do século XIX. Assim, embora as tecnologias contemporâneas tenham transformado os modos de produção e circulação da informação, as estratégias de manipulação discursiva permanecem relacionadas a processos históricos de disputa simbólica e construção da opinião pública.

A complexidade do fenômeno levou pesquisadores a questionarem a suficiência da expressão *fake news* para abarcar as múltiplas formas de circulação de conteúdos problemáticos na contemporaneidade. Nesse sentido, Wardle e Derakhshan (2017) propõem o conceito de desordem da informação (*information disorder*), distinguindo modalidades distintas de produção, circulação e compartilhamento de conteúdos potencialmente danosos. Essa abordagem evidencia que a desinformação não pode ser compreendida apenas pela verificação factual, pois envolve processos discursivos responsáveis pela produção de efeitos de verdade, credibilidade, identificação e adesão. As *fake news* mobilizam estratégias argumentativas, processos referenciais, relações intertextuais e recursos emocionais capazes de orientar interpretações e influenciar posicionamentos sociais e políticos (Wardle; Derakhshan, 2017; Tandoc Jr.; Lim; Ling, 2018; Rajagopalan, 2019; Franco, 2024).

A relevância desse debate ultrapassa os campos da comunicação e da política, alcançando também a educação. Em sociedades marcadas pela intensa circulação de informações digitais, torna-se necessário desenvolver competências linguísticas, discursivas e argumentativas que permitam aos sujeitos reconhecer processos de manipulação, enquadramentos ideológicos e estratégias de construção de sentidos. Nesse contexto, a escola e a universidade assumem papel central na promoção da educação midiática e informacional, contribuindo para a formação de leitores críticos diante das novas formas de circulação dos discursos digitais.

Partindo dessa perspectiva, este artigo discute as *fake news* como fenômenos linguístico-discursivos produzidos na articulação entre tradições históricas de manipulação informacional e dinâmicas tecnodiscursivas da cultura digital. Defende-se que a compreensão da

desinformação contemporânea exige o diálogo entre os estudos da linguagem, as teorias da argumentação e a Análise do Discurso Digital. Para tanto, analisam-se os processos de referenciação, intertextualidade e patemização, bem como os conceitos de tecnorreferenciação e tecnointertextualidade (Franco, 2024), buscando compreender como sentidos, crenças e emoções são construídos e circulam em ambientes mediados por tecnologias digitais.

Da notícia falsa à desordem da informação: desafios conceituais

As discussões sobre *fake news* são marcadas pela ausência de consenso conceitual. Embora frequentemente associada à ideia de notícia falsa, a expressão passou a abranger fenômenos distintos, como sátiras, rumores, teorias conspiratórias, manipulações imagéticas e conteúdos deliberadamente fabricados. Essa amplitude levou pesquisadores a questionarem sua adequação para descrever a complexidade da desinformação contemporânea (Wardle; Derakhshan, 2017; Tandoc Jr.; Lim; Ling, 2018; Rajagopalan, 2019; Franco, 2024).

Wardle e Derakhshan (2017) argumentam que o termo *fake news* apresenta limitações analíticas e políticas, pois reúne práticas distintas sob uma mesma denominação e passou a ser utilizado em disputas discursivas para deslegitimar informações, instituições e posicionamentos divergentes. Como alternativa, os autores propõem o conceito de desordem da informação (*information disorder*), organizado em três categorias: *misinformation*, *disinformation* e *malinformation*.

A misinformation corresponde ao compartilhamento de informações falsas sem intenção deliberada de causar danos, quando os sujeitos acreditam na veracidade do conteúdo divulgado. A *disinformation* envolve a produção e circulação intencional de informações falsas com o objetivo de enganar, manipular percepções ou produzir prejuízos. Já a *malinformation* refere-se ao uso estratégico de informações verdadeiras, porém retiradas de contexto ou mobilizadas para causar danos. Essa classificação evidencia que a desinformação não se reduz à oposição entre verdade e mentira,

envolvendo também intenções, práticas discursivas e condições sociotécnicas de circulação.

Tandoc Jr., Lim e Ling (2018) reforçam essa complexidade ao demonstrar que a expressão *fake news* reúne diferentes práticas comunicativas, dificultando uma definição única do fenômeno. No contexto brasileiro, Rajagopalan (2019) acrescenta que o termo ultrapassou seu caráter descritivo e passou a integrar disputas discursivas, sendo utilizado tanto para nomear conteúdos falsos quanto para desqualificar discursos e fontes de informação.

Nessa direção, Franco (2024) propõe deslocar a análise das *fake news* da simples verificação factual para os mecanismos discursivos que produzem efeitos de verdade, credibilidade e adesão. A desinformação envolve, portanto, processos de construção de sentidos nos quais referentes, relações intertextuais e estratégias argumentativas são mobilizados para orientar interpretações e influenciar posicionamentos.

Assim, compreender as *fake news* exige ultrapassar a dicotomia entre verdadeiro e falso, considerando os processos discursivos, tecnológicos e sociais que favorecem sua produção, circulação e reconhecimento. É nesse quadro que os estudos da referenciação, da intertextualidade e da argumentação oferecem instrumentos fundamentais para analisar a complexidade da desinformação contemporânea.

Referenciação, Tecnorreferenciação e Construção dos Objetos de Discurso

Os estudos contemporâneos da Linguística Textual demonstram que os referentes não constituem entidades estáveis previamente dadas no mundo, mas objetos de discurso construídos interativamente pelos sujeitos. Nessa perspectiva, Mondada e Dubois (2003) compreendem os processos referenciais como atividades sociocognitivas e discursivas pelas quais os participantes constroem versões da realidade durante a interação. Essa concepção é aprofundada por Cavalcante (2016), ao destacar a referenciação como uma atividade fundamental para a construção dos sentidos e para a organização das representações mobilizadas pelos textos. Assim, os referentes são entendidos como construções dinâmicas,

continuamente produzidas, recategorizadas e reinterpretadas nas práticas discursivas.

Nas *fake news*, esses processos referenciais desempenham papel central na construção da desinformação, pois permitem reconstruir discursivamente pessoas, instituições, acontecimentos e grupos sociais por meio de recategorizações que orientam determinados enquadramentos interpretativos. Ao selecionar formas específicas de nomeação e descrição, os enunciadores atribuem valores e características aos objetos de discurso, influenciando sua interpretação e avaliação social (Cavalcante, 2016).

No ambiente digital, esses processos assumem novas configurações, uma vez que recursos técnicos passam a participar da construção dos referentes. Nesse contexto, Franco (2024) propõe o conceito de tecnorreferenciação, compreendido como o processo de construção e estabilização dos objetos de discurso pela articulação entre mecanismos linguístico-discursivos e dispositivos técnicos próprios das plataformas digitais. Esse conceito dialoga com os estudos da referenciação desenvolvidos por Cavalcante *et al*. (2022) e com a noção de tecnodiscurso proposta por Paveau (2021).

Nos ambientes digitais, os referentes não são construídos apenas por elementos linguísticos, mas também pela atuação de *hashtags*, hiperlinks, algoritmos, sistemas de recomendação, marcações de perfis, imagens, vídeos, memes e métricas de engajamento. Esses recursos participam da produção, circulação e estabilização dos sentidos, contribuindo para a ampliação de determinadas interpretações e para a recategorização dos objetos de discurso.

Nas *fake news*, a tecnorreferenciação favorece a construção de efeitos de legitimidade ao associar objetos de discurso a redes técnicas e discursivas que simulam autenticidade e reconhecimento social. A circulação articulada de imagens, comentários, compartilhamentos e recomendações algorítmicas pode consolidar determinadas representações sobre acontecimentos, instituições ou sujeitos.

Desse modo, a tecnorreferenciação evidencia que a construção dos sentidos nos ambientes digitais resulta da interação entre sujeitos, linguagem e tecnologias. Os dispositivos técnicos deixam de ser compreendidos como simples meios de transmissão e passam a participar da constituição dos referentes e dos processos de

significação que sustentam a circulação da desinformação contemporânea.

Intertextualidade, Tecnointertextualidade e Circulação Digital

Se a construção dos objetos de discurso resulta de processos referenciais e tecnorreferenciais, sua circulação e interpretação também dependem das relações estabelecidas entre textos e outros discursos socialmente disponíveis. As *fake news* não operam de forma isolada, mas mobilizam vozes, memórias discursivas e enunciados previamente compartilhados, fazendo da intertextualidade um elemento fundamental para compreender os processos de construção dos sentidos na desinformação.

Para Adam (2011), os textos constituem unidades discursivas inseridas em redes de relações que ultrapassam seus limites materiais. Nessa mesma direção, Cavalcante *et al.* (2022) compreendem a intertextualidade como um fenômeno constitutivo da produção dos sentidos, resultante das relações entre textos, discursos e conhecimentos compartilhados pelos sujeitos. Assim, a intertextualidade não se restringe à presença explícita de um texto em outro, mas envolve processos interpretativos que mobilizam memórias discursivas, saberes socioculturais e estratégias argumentativas.

Nas *fake news*, essas relações contribuem para a construção de efeitos de autenticidade ao mobilizar notícias, documentos, discursos políticos, imagens e outras referências reconhecidas socialmente. Ao incorporar elementos previamente legitimados, esses conteúdos estabelecem conexões interpretativas que favorecem determinados enquadramentos e orientam a leitura dos interlocutores.

Nos ambientes digitais, as relações intertextuais assumem novas configurações. Embora continuem dependentes das práticas interpretativas dos sujeitos, passam a envolver recursos técnicos que ampliam, reorganizam e automatizam as conexões entre textos. Nesse sentido, os estudos de Paveau (2021) sobre o tecnodiscurso contribuem para compreender o papel dos dispositivos tecnológicos na produção e circulação dos sentidos.

A partir dessa perspectiva, Franco (2024) propõe o conceito de *tecnointertextualidade*, entendido como a reconfiguração das relações

intertextuais em ambientes digitais pela participação de recursos técnicos que conectam, replicam e fazem circular diferentes materialidades discursivas. Compartilhamentos, repostagens, hiperlinks, hashtags, marcações, memes, capturas de tela e conteúdos multimodais passam a integrar redes de circulação nas quais textos e discursos são continuamente reorganizados.

Nas *fake news*, a tecnointertextualidade amplia a circulação de conteúdos ao associá-los a diferentes referências, materialidades e conexões digitais. A combinação entre elementos discursivos e recursos técnicos favorece a construção de determinados enquadramentos interpretativos e contribui para a permanência desses conteúdos nos circuitos de compartilhamento.

Além disso, a lógica algorítmica das plataformas digitais interfere nos processos de circulação ao priorizar conteúdos com maior potencial de interação e engajamento. Dessa forma, a visibilidade dos discursos não depende exclusivamente de sua consistência factual, mas também das dinâmicas técnicas que organizam sua distribuição nas redes digitais.

Assim, a circulação das *fake news* resulta da interação entre sujeitos, discursos e tecnologias. A desinformação contemporânea constitui-se como um fenômeno tecnodiscursivo no qual práticas linguísticas, recursos digitais e mecanismos automatizados participam conjuntamente da produção, circulação e interpretação dos sentidos.

Patemização, Argumentação e Adesão Discursiva

Além da construção dos objetos de discurso e das relações intertextuais que favorecem sua circulação, as *fake news* dependem de estratégias argumentativas capazes de orientar a adesão dos interlocutores. Nesse processo, a mobilização das emoções desempenha papel central, pois muitos conteúdos desinformativos alcançam ampla circulação pelos efeitos afetivos que produzem em seus destinatários.

Segundo Charaudeau (2007), a patemização corresponde às estratégias discursivas destinadas a provocar estados emocionais nos sujeitos, não como manifestações espontâneas, mas como efeitos construídos pela organização dos discursos e pelas condições de circulação dos enunciados. Nas *fake news*, esse processo manifesta-se

pela mobilização de sentimentos como medo, indignação, esperança e pertencimento, frequentemente associados a crenças e valores previamente compartilhados.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Amossy (2018), para quem a argumentação não se limita à apresentação racional de evidências, mas envolve a construção de formas de adesão por meio de representações sociais, valores e saberes compartilhados. A argumentação estabelece relação direta com a *doxa*, compreendida como o conjunto de opiniões e conhecimentos socialmente disponíveis em determinado contexto.

As *fake news* exploram esses repertórios coletivos ao reorganizar sentidos já existentes no imaginário social, reforçando interpretações de mundo e confirmando expectativas dos grupos aos quais se dirigem. Dessa forma, sua circulação não depende apenas da veracidade das informações, mas também da capacidade de estabelecer vínculos simbólicos e afetivos com os interlocutores.

Esse aspecto explica por que a correção factual nem sempre é suficiente para interromper a circulação de conteúdos desinformativos. Quando associados a identidades, valores e crenças compartilhadas, esses discursos funcionam como formas de reconhecimento coletivo, fortalecendo pertencimentos e dificultando a contestação.

Nos ambientes digitais, tais processos são intensificados pelas dinâmicas de personalização e pelos mecanismos algorítmicos das plataformas, que favorecem a circulação de conteúdos capazes de gerar interação e engajamento. Nesse cenário, a patemização constitui um elemento fundamental para compreender a construção dos sentidos nas *fake news*, pois articula emoções, crenças e estratégias argumentativas que orientam interpretações e favorecem a adesão aos discursos desinformativos.

Inteligência Artificial, Desinformação e Novos Desafios Discursivos

A emergência dos sistemas de Inteligência Artificial Generativa (IA) inaugura uma nova etapa nos processos de produção e circulação da desinformação. Ferramentas capazes de gerar textos, imagens, vídeos e áudios sintéticos ampliam a criação de conteúdos que simulam autenticidade e apresentam elevado grau de verossimilhança.

Nesse contexto, pesquisas recentes apontam que a IA Generativa intensifica os desafios relacionados à desinformação ao reduzir custos de produção, ampliar a escala de disseminação e favorecer a criação de conteúdos multimodais persuasivos (Raman *et al.*, 2024; Jaidka *et al.*, 2025).

Embora transforme significativamente as condições técnicas de produção e circulação dos discursos, a Inteligência Artificial não constitui um fenômeno inteiramente novo. Os processos que sustentam as *fake news* permanecem relacionados à construção discursiva dos sentidos, às relações intertextuais e à mobilização de valores e emoções socialmente compartilhados. A inovação introduzida pela IA está na ampliação da velocidade, do alcance e da capacidade de personalização desses mecanismos, potencializando práticas de manipulação informacional já existentes.

Sob essa perspectiva, os sistemas de Inteligência Artificial intensificam processos de tecnorreferenciação e tecnointertextualidade ao favorecer a produção, recombinação e circulação de diferentes materialidades discursivas em ambientes digitais. Além disso, ampliam estratégias de patemização ao possibilitar a criação de conteúdos capazes de mobilizar crenças, afetos e posicionamentos dos interlocutores. A desinformação mediada por IA envolve processos tecnodiscursivos que ultrapassam a dimensão factual dos conteúdos, abrangendo formas de produção, circulação e interpretação dos sentidos em ambientes digitais.

Nesse cenário, a educação linguística e midiática assume papel estratégico no desenvolvimento de competências críticas para a leitura e avaliação dos discursos digitais. Mais do que ensinar procedimentos de verificação factual, torna-se necessário compreender como sentidos, referentes, relações intertextuais e emoções são construídos e disseminados pelas tecnologias contemporâneas (Unesco, 2025; Chu-Ke, 2024). Dessa forma, o enfrentamento da desinformação produzida ou ampliada por sistemas de Inteligência Artificial exige articulações entre dimensões tecnológicas, discursivas e educacionais, voltadas à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a complexidade comunicativa da sociedade digital.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste artigo evidenciaram que as *fake news* não constituem apenas conteúdos falsos em circulação nos ambientes digitais, mas fenômenos tecnodiscursivos resultantes da articulação entre linguagem, tecnologia, emoções e práticas sociais de produção de sentidos. Embora a manipulação informacional anteceda as tecnologias digitais, as plataformas contemporâneas ampliaram sua velocidade de circulação, seu alcance e suas possibilidades de influência.

A partir da noção de desordem da informação proposta por Wardle e Derakhshan (2017), compreendeu-se que a desinformação envolve processos complexos que ultrapassam a dimensão factual dos conteúdos. Os estudos da Linguística Textual e do Discurso Digital permitiram observar que os referentes são construídos e recategorizados nas práticas discursivas, enquanto as relações intertextuais e os recursos tecnológicos reorganizam as formas de circulação e conexão entre textos nos ambientes digitais.

Nesse contexto, os conceitos de tecnorreferenciação e tecnointertextualidade (Franco, 2024) contribuem para compreender como dispositivos, plataformas e redes digitais participam da construção dos sentidos. Da mesma forma, a perspectiva da patemização evidencia que a adesão aos discursos desinformativos não depende apenas da argumentação racional ou da verificação factual, mas também da mobilização de emoções, valores e crenças compartilhadas.

A articulação dessas dimensões demonstra que a circulação das *fake news* resulta da interação entre processos de construção discursiva, conexões intertextuais e estratégias afetivas. Assim, a desinformação contemporânea deve ser analisada considerando os mecanismos que produzem reconhecimento, circulação e adesão aos discursos em ambientes digitais.

Os avanços recentes da Inteligência Artificial Generativa intensificam esses desafios ao ampliar a produção de conteúdos sintéticos e multimodais. Entretanto, mais do que representar uma ruptura, a IA potencializa dinâmicas tecnodiscursivas já existentes, ampliando a escala e a complexidade dos processos de construção e circulação dos sentidos.

Do ponto de vista educacional, torna-se fundamental fortalecer práticas de educação linguística, midiática e informacional voltadas à formação de leitores críticos. Mais do que identificar informações falsas, é necessário compreender como discursos digitais constroem referentes, mobilizam emoções, estabelecem relações intertextuais e disputam legitimidade no espaço público.

Dessa forma, os estudos da linguagem oferecem contribuições essenciais para compreender a desinformação contemporânea e para desenvolver práticas educativas capazes de enfrentar os desafios comunicacionais da sociedade digital. Ao articular Linguística Textual, Análise do Discurso Digital e Teoria Argumentativa do Discurso, este trabalho busca contribuir para a compreensão dos processos discursivos que sustentam a desordem informacional e para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam na contemporaneidade.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BURKE, Peter. **Ignorância:** uma história global. Tradução de Rodrigo Seabra. São Paulo: Vestígio, 2023.

BURKE, Peter. Manipulating the media: a historian's view. **Revista Brasileira de História da Mídia**, Teresina, v. 7, n. 1, p. 11-17, jan./jun. 2018. [1]

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual:** conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CHU-KE, Calvin. Misinformation and Literacies in the Era of Generative Artificial Intelligence. **Journal of Media Literacy Education,** 2024. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/ full/10.1177/27523543241240285. Acesso em: 4 jun. 2022.

DARNTON, Robert. The true history of *fake news*. **New York Review of Books**, New York, 13 fev. 2017. Disponível em: https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/. Acesso em: 4 jun. 2022.

FRANCO, Kátia Regina. **Efeitos de sentido coconstruídos em *fake news* e comentários no ex-Twitter:** tecnorreferenciação, tecnointertextualidade e

patemização. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

JAIDKA, Kokil *et al*. Misinformation, Disinformation, and Generative AI. **Communications of the ACM**, v. 68, n. 1, 2025.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (org.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do Discurso Digital:** dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Sobre a complexa questão das *fake news*. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova pragmática:** fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2019. p. 131-140.

Raman, Raghu, Vinith Kumar Nair, Prema Nedungadi, *et al*. 2024. *Fake news* Research Trends, Linkages to Generative Artificial Intelligence and Sustainable Development Goals. **Heliyon** 10 (3). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24727

SHU, Kai; SLIVA, Amy; WANG, Suhang; TANG, Jiliang; LIU, Huan. *Fake news* Detection on Social Media: A Data Mining Perspective. **ACM SIGKDD Explorations Newsletter**, New York, v. 19, n. 1, p. 22-36, 2017. DOI: 10.1145/3137597.3137600.

TANDOC JUNIOR, Edson C.; LIM, Zheng Wei; LING, Richard. Defining "*fake news*": a typology of scholarly definitions. **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2018.

UNESCO. **AI Can Make Mistakes:** Why Media and Information Literacy Matters More Than Ever. Paris: UNESCO, 2025.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. **Strasbourg:** Council of Europe, 2017.

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Verônica Moreira Ribeiro (UFMA)[1]

Introdução

Nas últimas décadas, as transformações tecnológicas tem provocado inúmeras modificações quanto ao processo de acesso a informação, formas de interação e principalmente no que se refere ao contexto educacional. A sociedade atual que possui influencias das mais diversas tecnologias exige novas competências e habilidades além do tradicional ler e escrever. Nesse sentido, surge o letramento digital, que nada mais é do que a capacidade de compreender, interpretar, produzir e interagir no ambiente digital.

Desta feita, no contexto educacional, mais especificamente no ensino da língua portuguesa, o letramento digital constitui-se como ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade; desse modo, o ensino da língua portuguesa assume papel central nessas novas formas de letramento isso porque, o ambiente digital amplia as formas de leitura, escrita e produção textual, inserindo gêneros multimodais e novas práticas de interação e diferentes modos de construção de sentido; por conseguinte, o professor é desafiado a utilizar novas metodologias de modo a reestruturar suas práticas pedagógicas.

A pesquisa se justifica pelo impacto das tecnologias no contexto educacional, principalmente no que se refere aos aspectos do Letramento digital no ensino da língua portuguesa e como o professor se vê desafiado a se adequar em uma nova perspectiva global. Desse modo, a relevância do estudo reside na necessidade de compreender

[1] Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da UFMA. Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade IBRA.

as implicações do uso das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa promovendo um diálogo entre a teoria e a prática.

À vista disso, busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como o Letramento Digital pode contribuir para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica?

Nessa perspectiva o referido trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira o letramento digital pode favorecer o ensino-aprendizagem considerando as mudanças nas práticas de leitura e escrita. No âmbito dos objetivos específicos buscou-se investigar como as tecnologias digitais tem influenciado no contexto educacional na atualidade; compreender o conceito de letramento digital e sua relação com o processo de ensino aprendizagem; discutir as práticas docente diante do letramento digital e o ensino da língua portuguesa na educação básica.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica pautada em autores como Lévy (1999), Kenski (2015), Castells (2003) dentre outros; de modo que os materiais foram coletados em Bases como Portal CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Scielo e OasisBr. O estudo possui ainda uma abordagem qualitativa e caráter exploratória pois visa um aprofundamento acerca do tema.

Tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDC) modificaram as formas do ler e escrever na atualidade isso porque os meios digitais oferecem novas estruturas e interfaces para acesso a informação que são os blogs, podcasts, vídeos interativos, plataformas de aprendizagem, dentre outros. Nesse sentido, torna-se necessário verificar como o ambiente digital impacta na construção de sentido, leitura, produção textual e competência comunicativa.

O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação tem provocado mudanças consideráveis nas formas de interação, produção e disseminação de conhecimento. Vivemos em uma "sociedade em rede" onde a informação se tornou um dos principais recursos de desenvolvimento social; desse modo compreender seu

papel é fundamental para analisar esses impactos sobre os processos sociais e educacionais (Castells, 2003).

A necessidade do ser humano de comunicação ágil contribuiu para o avanço das tecnologias digitais com o surgimento de *smartphones*, internet, site, *notbooks*, redes sociais dentre outros; nesse sentido a sociedade atual convive em uma realidade de imediatismo onde as ações são cada vez mais aceleradas em virtude de um maior cumprimento de demandas em curto espaço de tempo.

Nesse panorama surge o ciberespaço que é um espaço virtual constituídos por meios de comunicação onde há uma tecnologia como base e intermédio proporcionando o compartilhamento de informações em diversos formatos como áudios, vídeos, textos proporcionando assim, um sistema integrado. Na verdade, o ciberespaço é " não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também um universo de informações que ela abriga" (Levy, 1999, p. 17).

Neste espaço a comunicação é instantânea e descentralizada, ultrapassando barreiras geográficas e temporais o que configura um ambiente de circulação de informação e interação simbólica, sustentado pelas redes que ligam os sujeitos, instituições e, também, sistemas de escala global onde se desenvolvem comunidades virtuais e práticas de construção de saberes.

O ciberespaço se constitui como novo domínio de experiência humana, na qual se entrelaçam questões sociais, culturais e tecnológicas, redefinindo conceitos de tempo, espaço e identidade permitindo possibilidades de criação coletiva; seu aproveitamento adequado requer competências éticas, críticas e informacionais de modo que se utilize de forma consciente e responsável.

No contexto educacional estas tecnologias possibilitaram modificações na leitura e escrita assim como, possibilitou novas estratégias de ensino e aprendizagem, pautadas na autonomia, colaboração, e construção do conhecimento. Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), jogos educativos e plataformas digitais concebem novas possibilidades de práticas pedagógicas, implementando novas competências digitais proporcionando a inclusão de discentes em suas várias diversidades.

Nesse sentido, Moran (2015) destaca que, as tecnologias quando integradas a uma proposta pedagógica consistente, pode potencializar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e contextualizada, ou seja, tais ferramentas permitem que o professor saia do tradicional e vivencie estratégias mais atraentes no processo de ensino de modo, a garantir a atenção e participação do aluno facilitando sua aprendizagem.

O uso pedagógico destas ferramentas deve estar associado uma postura metodológica que valorize a autonomia e o protagonismo do aluno, permitindo a ele ser autor do enredo a ele destinado, a valorização do discente enquanto individuo principal do processo de ensino-aprendizagem tornou-se ainda mais possível com a ascensão destas tecnologias.

Ademais, cabe mencionar que o uso destas tecnologias também possui desafios relevantes como, por exemplo, a dificuldade de acesso a equipamentos e a internet por parte de comunidades mais vulneráveis ainda é uma realidade que limita um aproveitamento coerente por destes usuários. Ademais, questões éticas, segurança de dados e propagação de informações duvidosas ou sem autorização exigem um cuidado maior a fim de não incorrer em erros graves.

Em paralelo, é importante destacar ainda que apenas o acesso não garante o uso pedagógico com a devida produtividade isso porque, parte considerável dos discentes utilizam seus dispositivos com finalidades de entretenimento, sem desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e produção de conhecimento, reforçando disparidades sociais e cognitivas (Valente,2018).

Desse modo, o incentivo a estudos e pesquisa via dispositivos pode ser considerado uma estratégia de mudança de paradigma nesse sentido, é importante reforçar juntos aos alunos que um equipamento como um smartphone, por exemplo, possui funções diversas principalmente no âmbito escolar; a impossibilidade de uso de um computador hoje é substituída pela utilização destes dispositivos móveis que são adquiridos com menos dificuldade.

Letramento digital e o processo de ensino-aprendizagem na língua portuguesa

O letramento digital surge em um período de transição da era industrial para a era da comunicação e informação. Entre as décadas de 50 e 70 tem-se a Terceira revolução industrial marcada pelo surgimento de computadores e tecnologias de comunicação (TIC)'s, na década de 80, surge no Brasil o conceito de letramento (*literacy*) com foco no aprendizado e aprimoramento social da leitura e escrita, os anos 2000 foi marcado pelo avanço da conectividade e o fortalecimento da educação digital; atualmente o letramento digital é tido como de fundamental importância para o acesso a informação e democratização do conhecimento.

O Letramento surge em uma perspectiva onde apenas alfabetizar o indivíduo não é mais suficiente para torná-lo capaz de se adequar ao meio social em que estava inserido pois, os modos de trabalho, a necessidade de uma postura mais refinada ao se tratar de linguagem, cobrava deste um aprofundamento acerca das codificações necessárias ao ler e escrever. Nesse sentido, Kato (1986):

> A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é conseqüência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p.7).

Para a autora ser letrado é ter domínio da variedade linguística existente e é missão da escola, trabalhar essa vertente de modo que o aluno possa desenvolver seu cognitivo, capacidade de interpretação, leitura e escrita. Isso porque, na perspectiva de Soares (1998, p. 72) o letramento se constitui como "um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social", ou seja, o letramento engloba todo um processo de desenvolvimento e utilização de sistemas de escrita na sociedade

como por exemplo, a alfabetização tradicional, democratização de ensino e o surgimento da internet o que proporcionou um aprimoramento nas formas de comunicação e compartilhamento de informações, concebendo uma nova forma de letramento, o letramento digital.

> Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Ribeiro E Coscarelli, 2014, p. 58).

Na verdade, a leitura é uma atividade que em sua essencia ocorria de forma linear, geralmente, sobre o texto impresso; com a nova cultura letrada em decorrência das novas tecnologias e das modificações no ato de leitura e escrita houve tambem mudanças quanto a decodificação das palavras, na compreensão, interpretação e produção de textos nas mais diferentes esferas. Se por um lado o acesso e as práticas colaborativas se constituem como ponto positivo, por outro há preocupações quanto a superficialidade das leituras, diminuição de contato com textos mais complexos, atenção dispersa e até mesmo baixa de frequência em equipamentos culturais como as bibliotecas.

Para Andrade e Linhares (2017) de acordo com pesquisas realizadas nas plataformas da Scielo e Google Acadêmico, destaca-se o fato de que as discussões iniciais sobre o letramento digital no Brasil centram-se no início do século XXI, em que alguns pesquisadores percebem a necessidade de definir um tipo de "letramento" entre os "letramentos", que irá se dedicar em analisar os fenômenos de leitura e da escrita no âmbito digital.

No que tange o letramento digital ele se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar lingüisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação" (Selfe, 1999, p. 11 citado por Souza, 2007, p. 59). Desse modo, o letramento digital se refere ao âmbito sócio-cultural do discurso e comunicação, assim como as práticas linguísticas e as

formas de interação para o desenvolvimento comunicacional em relações interpessoais; o fato é que os meios digitais modificaram o acesso à informação e com ele a forma de ler e escrever.

Nesse sentido, ser letrado digitalmente não significa apenas o ler e escrever, mas, também, saber manusear as tecnologias, possuir a capacidade de compreender, selecionar e organizar de forma eficaz as informações disponíveis, com criticidade e responsabilidade, sabendo discernir acerca da veracidade do conteúdo disponível. Esse tipo de letramento requer habilidades cognitivas e sociais capazes de permitir ao indivíduo negar a passividade diante de excesso informacional.

Na verdade, o ambiente digital possibilitou o surgimento de novos gêneros textuais como os *posts*, *twites*, comentários, legendas, memes; exige novas habilidade em leituras onde é necessário que, para ter acesso ao conteúdo o leitor "navegue" por links, imagens e vídeos, por exemplo. É importante ressaltar que com as novas tecnologias o processo de escrita em meio digital permitiu ainda a escrita colaborativa à medida que o indivíduo pode interagir em fóruns, redes sociais e páginas de compartilhamento.

Desse modo, superar os desafios inerentes ao ensino da Língua Portuguesa no contexto do letramento digital infere uma nova postura onde a articulação entre estratégias se faz necessários em virtude de desigualdade de acesso as tecnologias, formação fragilizada de professores e resistência a novas metodologias de ensino.

Práticas docentes na era do letramento digital na educação básica

Em se tratando de novas metodologias não podemos mencionar prática docente sem antes tocar no ponto: Pandemia COVID19. Uma pandemia de escala global causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que no contexto educacional causou transformações radicais, obrigando as instituições de ensino a se reinventarem diante de um cenário onde a distância social era medida preventiva contra o contágio de um vírus letal.

Esse panorama enfatizou a necessidade do letramento digital pois, aluno e professor precisaram dominar as ferramentas em tempo

ágil a fim de executar aulas, apresentação de trabalhos, avaliações tudo de forma online, o que reforçou a relevância da integração desse tipo de letramento nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, o letramento digital deve iniciar no contexto do educador de modo que ele tenha tanto acesso aos aparatos tecnologias assim como, o domínio do manuseio uma vez que, só é possível uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem quando o professor regente da disciplina atende essas duas premissas.

O processo de formação docente, no contexto atual, precisa estar em equidade com as novas demandas digitais, nesse sentido é importante que ele conheça os gêneros discursivos e linguagens digitais utilizados pelos alunos de modo a implementá-los na rotina escolar; agregando às práticas tradicionais (Freitas, 2010).

Nesse contexto, entende-se que a formação continuada deve colocar o letramento digital como eixo estruturante, possibilitando a utilização das tecnologias como formas de experimento para sua inserção em sala de aula; na verdade o letramento digital vai de encontro a um novo cenário onde novos métodos avaliativos, um novo currículo com plano de aula diferenciado se faz necessário para que o professor esteja preparado para ensino presencial e o ensino híbrido.

É importante ressaltar que atualmente o professor não possui mais aquele papel de detentor exclusivo do conhecimento em sala de aula pois, com o uso dos dispositivos móveis e um mundo de informações disponíveis, o discente se apresenta bem mais questionador e argumentador de ideias e opiniões. Por conseguinte, o papel do professor na formação de novos educadores é bastante complexo a medida que, entende-se que, os alunos de hoje são nativos digitais e não mais aqueles que aprendem a utilização gradativa das tecnologias; uma criança, hoje, aprende bem mais cedo como utilizar um celular.

O ensino da Língua portuguesa nesse viés atual é desafiador a proporção que ao professor cabe ser orientador de leitura e escrita, concebendo uma aprendizagem significativa e contextualizada sendo assim, a integração do letramento digital ao currículo é de extrema relevância para a formação de pessoas éticas e comprometidas com a sociedade.

Outro ponto a ser mencionado, quando se fala em desafio, é o ponderar das atividades tradicionais e híbrida em decorrência, também, do uso restrito de smartphones em sala de aula, ação está oriunda da Lei 15.100/2025 que institucionaliza a referida restrição como forma de conter o uso exacerbado no ambiente da sala de aula. Sobre isso, a Agência Senado (2025) afirma que:

> A pesquisa TIC Kids Online, do Comitê Gestor da Internet no Brasil, estima que 95% das pessoas entre 9 a 17 anos seriam usuárias de internet, principalmente por meio de aparelho portátil (97%). Em 2023, de acordo com o levantamento, 24% dos entrevistados manifestaram que começaram a se conectar com a rede ainda na primeira infância, ou seja, até seis anos de idade. Estimou-se também que 88% dos usuários de 9 a 17 anos possuíam redes sociais, percentual que chegava a 99% entre os jovens de 15 a 17 anos.

Nesse sentido, tornou-se necessário a instituição desta medida para fins de ponderação do uso destes aparelhos, para melhorias das interações sociais e ainda, para salvaguardar a saúde mental dos estudantes que se encontravam com quadros de desvios psicológicos como a ansiedade, medo e agitação. Ademais, é importante destacar que o celular é importante ferramenta de acesso à informação e a educação, principalmente em comunidades vulneráveis, como percebe-se a seguir na matéria de Kovacks (2025):

> a escola ribeirinha Santa Maria, localizada no Rio Parauaú, no arquipélago do Marajó. Ali, a abertura da primeira turma de ensino médio em 2025 só foi possível por meio de aulas transmitidas pelo Centro de Mídias da Educação Paraense da Seduc-PA (Secretaria de Educação do Estado do Pará). Ao entrar na sala de aula da referida turma, observa-se a mesa com a televisão em que as aulas são transmitidas e, naquele momento, todos os celulares sobre a mesa, longe dos estudantes, por decisão do professor mediador

Nesse caso o uso de forma adequada para fins pedagógicos, desenvolvendo aspectos do letramento digital, favorece o aprimoramento do senso crítico, da confiança em si mesmo e de poder persuasivo; nesse ponto o aparelho celular é ferramenta de aproximação com o mundo exterior e as mais diversas formas de

fontes de informação, se constituindo como ponte e não ferramenta opositora do processo.

Cabe mencionar que o letramento digital trabalhado de forma condizente com metodologias adequadas, desenvolvendo habilidades irá contribuir com um perfil indispensável para o mercado de trabalho, pois, em virtude de um mundo cada vez mais conectado, independente da área a seguir no contexto laboral, ser letrado digitalmente torna-se imprescindível na formação de um profissional.

Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa uma vez que busca compreender e interpretar aspectos do letramento digital, seus impactos no ensino da língua portuguesa dando ênfase ao material já disponível em acesso aberto como artigos de periódicos, dissertações, teses em plataformas como Portal CAPES, Biblioteca Digiltal de Teses e Dissertação-IBIBCT, OASISBR e Repositórios institucionais o que a caracteriza como pesquisa bibliográfica.

Cabe ressaltar que o presente estudo se constitui de caráter exploratório que segundo Gil (2002, p.41) "busca proporcionar maior familiaridade com um problema para torná-lo mais claro ou ajudar a formular hipóteses". Nessa perspectiva há uma intenção de ampliar a compreensão acerca da temática de do modo a identificar tendências, desafios e possibilidades pouco analisadas.

Após o levantamento realizado realizou-se o processo de triagem considerando como critérios relevância direta com o tema, disponibilidade do texto na íntegra e clareza teórica e metodológica do estudo. Foram excluídos os materiais que discorriam sobre as tecnologias sem discutir a dimensão pedagógica.

Quanto a análise dos dados foi realizada a análise de conteúdo temática que segundo Bardin (2011) engloba três fases: a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados e interpretação. Cabe ressaltar que o rigor aplicado nas etapas deste processo evita fragilidades e ambiguidades o que impacta no resultado final garantindo uma pesquisa confiável e relevante.

Resultados e Discussões

É redundante, mas necessário enfatizar que as tecnologias digitais provocaram mudanças consideráveis em todos os aspectos e no âmbito educacional não poderia ser diferente; os estudantes possuem acesso á todo tipo de informação e interagem das mais variadas formas textos, áudios, *emotions*, vídeos. Diante dessa diversidade no processo de comunicação seria inevitável que a língua portuguesa e seu processo de ensino não sofresse impactos diante desses fatos.

No que tange ao ensino fundamental a professora Luciana Ramos, professora das redes públicas estadual e municipal, em São Leopoldo (RS), relata que não há como separar a cultura digital do ensino- aprendizagem da escrita e da leitura. Ela enfatiza que vivemos em uma sociedade onde criança presencia o adulto com o celular e o vê como algo necessário, seja para a troca de mensagens, seja para o acesso às redes sociais (Firmino, 2024).

Nesse contexto, é pertinente mencionar que o letramento digital é algo que está intrínseco a sociedade atual, até mesmo na primeira infância, justamente pela facilidade que a criança possui de reter um dispositivo móvel de algum cuidador pessoal, inevitavelmente as crianças, cada vez mais cedo, possuem acesso a telas seja ela a tv, um celular, ou um *tablet*; daí a importância de acompanhar e desenvolver esse processo de letramento digital.

Galassi (2025) utiliza como exemplo o caso da Professora de discurso Eliara Santana, que cita em seus trabalhos a instrumentalização de medos, crenças e valores para a produção de narrativas falsas, destacando o papel da escola e de professores no letramento midiático de estudantes. Para ela, um dos pontos mais urgentes a serem tratados nesse segmento é: quem perde e quem ganha com a disseminação das *fake news.*

Nesse aspecto, como falado em capítulos anteriores, o ponto ético da questão deve ser trabalhado de modo que a utilização das tecnologias digitais seja realizada de forma consciente, sem incorrer em falhas que possam ferir direitos de outras pessoas, como no caso do direito à privacidade e a honra.

Quando falamos em letramento digital outra estratégia a ser utilizada no ensino da língua portuguesa é a narrativa digital (*digital storytelling*) na qual é possível utilizar diversas habilidades linguísticas e cognitivas na prática da leitura, escrita e da oralidade por meio de narrativas, utilizando instrumentos de coerência e coesão. É possível utilizar diversos formatos, desenvolvendo a criatividade e a interação social, fazendo associações de linguagens em sua forma verbal e não-verbal, formando-se, textos híbridos (Oliveira; Silva, 2020).

A narrativa digital, diferentemente da narrativa tradicional, combina aspectos como áudio, vídeo, imagens para possibilitar experiências de comunicação. A linearidade cedeu a espaço aos múltiplos caminhos disponíveis no meio midiático. São os *podcasts*, jogos eletrônicos, vídeos de *youtube*, histórias contadas no *instagram,* opiniões expostas no *Threads*; todas estas são exemplos de formas de narrativas digitais.

Um ponto importante da narrativa digital é a participação do público onde o sujeito passar a ser autor da própria história. Além disso, a narrativa digital tem aplicação importante na educação pois, os professores podem utilizá-la para criar aulas mais atrativas, na realidade esse tipo de gênero textual ampliou as possibilidades de expressão e transformou a forma como histórias podem ser contadas.

Nesse contexto, outro caso interessante foi o da Escola Estadual Luisa Vidal em Mato Grosso do Sul, que possui o Projeto Letramento digital direcionados aos alunos do 6° ano fundamental, o propósito do projeto é que os alunos digitem textos conforme aulas ministradas em sala de aula desse modo, o aluno aprende aspectos como parágrafos, recuos, fonte, alinhamentos, espaçamentos. A ideia é prepará-los para além dos muros da escola, já dando-lhes a ideia de formatação como utilizados no âmbito acadêmico (Gomes Junior, 2024).

Dentre outro aspecto a ser trabalhado são as variações linguísticas conforme o exemplo do Professor Luís Fernando de uma Escola Pública do Recife, que solicitou a produção de pequenos textos em aplicativos como *Whatsapp* e Instagram, para alunos do 3° ano do Ensino Médio, pedindo depois que os transcrevessem para o caderno; o resultado? Foi possível verificar uma série de palavras abreviadas,

gírias e termos do mundo digital; o que são pontos não compatíveis com a norma padrão e exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já a Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, Marcella Abboud, de Vinhedo/São Paulo, destacou que as habilidades centrais do mundo digital, na verdade, são de linguagens, como compreensão, produção e recepção de um texto, e reafirma que a conectividade, atualmente, permite interagir via linguagens (Cecílio, 2022).

Diante do exposto é possível perceber que várias são as formas e estratégias adotadas por professores do ensino básico, na disciplina de Língua Portuguesa, para trabalhar temáticas da área com suas turmas, demonstrando que é possível utilizar as tecnologias a favor do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos serem os protagonistas do processo, tornando as aulas mais participativas e menos maçante.

Considerações finais

O letramento digital no ensino básico representa um dos maiores desafios, mas também, caracteriza-se como oportunidade promissora de inovação no contexto educacional, quando articulada de maneira planejada e coerente com o currículo escolar. Na era das tecnologias é necessário que o sistema de educação prepare os alunos da educação básica para lidar com as tecnologias digitais de modo que valores como ética, responsabilidade e criticidade sejam valorizados neste processo.

No desenvolvimento do Letramento digital, o processo de ensino -aprendizagem vai além da inclusão tecnológica e passa a contribuir na formação dos discentes de modo que, eles se tornem pessoas criativas e consciente de seu papel na sociedade, o que amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece a comunicação e estimula a produção de conhecimento.

Nesse sentido, foi possível concluir que o letramento digital contribui de forma relevante e pode ser trabalhado no ensino na língua portuguesa na educação básica, em sua transversalidade de temas dentro da disciplina, as tecnologias digitais são ferramentas aliadas do processo educativo minimizando desvios de atenção, tornando as

aulas dinâmicas e proveitosas. À vista disso, responde-se o questionamento da pesquisa mediante dados coletados nas fontes utilizadas e foi possível atingir os objetivos geral e específicos ao discorrer sobre a influência das tecnologias na educação, conceito de letramento digital e práticas docente no ensino da língua portuguesa nô contexto do letramento digital.

Os resultados demonstraram ainda aspectos positivos quando se trabalha o letramento digital de forma planejada ao currículo escolar de modo que, contribui no processo de ensino-aprendizagem e agrega conhecimentos específicos das estratégias utilizadas na área da docência em língua portuguesa, em uma conjuntura onde não mais o tradicional prevalece, mas, onde novas formas de ensino se fazem necessárias.

Desse modo, é pertinente trabalhar aspectos como a capacitação docente de forma que os educadores possam se sentir seguros na adoção destas ferramentas, desmistificando, inclusive, que o uso de dispositivos móveis, por exemplo, pode prejudicar o andamento da disciplina. Ademais, cabe mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui em sua estrutura competências voltadas as questões de linguagens em meio digital.

Investir em práticas pedagógicas que integrem o tradicional e o midiático é garantir que os alunos do ensino básico tenham acesso as habilidades para atuar de forma participativa e crítica na sociedade contemporânea. A consolidação da aplicação e eficácia do letramento digital perpassa pelo compromisso conjunto de educadores, gestores e políticas públicas voltadas à transformação digital na educação.

Referências

ANDRADE, Luis Rafael dos Santos; LINHARES, Ronaldo Nunes. Letramento digital: entre elementos e debates conceituais. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**, 8., 2017, Aracaju. **Anais [...].** Aracaju: UNIT, 2017. p. 1-15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CECILIO, Camila. Como trabalhar a cultura digital integrada à área de Linguagens no novo Ensino Médio. **Nova Escola**, São Paulo, 8 mar. 2022. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21065/como-trabalhar-a-

cultura-digital-integrada-a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias-no-novo-ensino-medio. Acesso em: 5 nov. 2025.

FIRMINO, Carol. Como os gêneros digitais podem ajudar na alfabetização? **Nova Escola**, São Paulo, 5 set. 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21951/generos-digitais-na-alfabetizacao. Acesso em: 4 nov. 2025.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=html&lang=pt. Acesso em: 2 nov. 2025.

GALASSI, Vanessa. Letramento midiático nas escolas é o caminho para superar fake news. **SinPro**, Brasília, 2025. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/letramento-midiatico-nas-escolas-e-caminho-para-superar-fake-news/. Acesso em: 4 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES JUNIOR, Adersino Valensoela. EE Luisa Vidal Borges Daniel realiza projeto letramento digital. **SEDMS**, Campo Grande, 25 jun. 2024. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/ee-luisa-vidal-borges-daniel-realiza-projeto-letramento-digital/. Acesso em: 5 nov. 2025.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística**.** São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação**.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KOVÁCKS, Marina. Restrição de celulares nas escolas: como nova lei integra o compromisso com a educação digital e midiática. **Nexo Políticas Públicas**, São Paulo, 26 set. 2025. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2025/09/26/restricao-de-celulares-nas-escolas-como-nova-lei-integra-o-compromisso-com-a-educacao-digital-e-midiatica. Acesso em: 3 nov. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá**.** Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, J. S.; SILVA, S. B. B. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino da língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/KvBDFzBPWtvgs3f3V6h57FJ/?lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das

Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital. Acesso em: 18 out. 2025.

SANCIONADA lei que restringe o uso do celular em escolas de todo o país. **Agência Senado**, Brasília, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/01/14/sancionada-lei-que-restringe-o-uso-do-celular-em-escolas-de-todo-o-pais. Acesso em: 2 nov. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES IDOSOS

Ana Paula Domingos Baladeli (UNILA) [1]

Introdução

A população global está envelhecendo, dado que provoca o aumento na demanda por produtos, serviços e experiências que atendam às necessidades de um público maduro, que busca formação contínua, o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento de novas habilidades. De acordo com dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, estima-se que até 2070, aproximadamente de 37,8% da população brasileira será composta por pessoas com 60 anos ou mais.

A previsão de longevidade da população nomeada de terceira idade põe em relevo a emergência na criação de políticas públicas e ações estratégicas que possibilitem a essa faixa etária a inclusão, o acesso a bens sociais e culturais, o exercício pleno da cidadania e uma melhoria na qualidade de vida (Maio e Lolli, 2015; Tavares e Menezes, 2020; Costa, 2026). O aumento da expectativa de vida, as inovações no campo das ciências médicas e das tecnologias, somadas à ressiginificação social de envelhecimento, tornam a população a ativa o que os motiva a busca oportunidades formativas que não puderam ter em outros momentos da vida.

> Ainda que também agregue pessoas não aposentadas, como ocorre cada vez mais em países com alta expectativa de vida, a designação dessa camada da população como pertencente à terceira idade contribui para a consolidação de um efeito de sentido relacionado a uma nova e valorizada imagem da velhice. Tal designação, portanto, traz consigo o processo histórico e ideológico que proporcionou à

[1] Doutora em Letras. Professora da área de Letras e Linguística, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: annapdomingos@yahoo.com.br; Lattes http://lattes.cnpq.br/7590021840796219

> pessoa idosa um outro lugar social, uma posição discursiva sócio-historicamente construída, possibilitando outras construções identitárias (Tavares e Menezes, 2020, p.26).

Conforme o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2022), é considerado idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos.

> Art. 20 A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de qua trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 2022).

Este contexto sócio-histórico tem motivado o interesse de diferentes campos do conhecimento pela investigação de práticas sociais da população idosa, esta que ocupa diferentes espaços, inclusive na educação. Se para a gerontologia, o foco está nos processos de envelhecimento a partir do estudo das necessidades físicas, psicológicas e culturais do idoso, para a educação, destaca-se a tarefa de problematizar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem que melhor se adaptam a estudantes maduros e experientes. Junto às condições sanitárias e o acesso à saúde, a aprendizagem ao longo da vida se torna a base para a inclusão de idosos e o desenvolvimento do que tem sido chamado de envelhecimento ativo.

Para Costa (2026) iniciativas ofertadas para a população adulta e idosa como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), são exemplos de modalidades de educação que contribuem para "[...] o envelhecimento ativo e participativo por meio da educação [...] reforçam o papel da aprendizagem como instrumento de inclusão social, autonomia e valorização da pessoa idosa [...]" (p. 10). Conforme Maio e Lolli (2015), o modelo do programa UNATI é inspirado em iniciativas internacionais, que desde a década de 1970 desenvolve ações no âmbito das universidades para o acolhimento de pessoas idosas mediante cursos na área de direito, saúde e cidadania.

Atualmente, inúmeras universidades brasileiras ofertam o programa para a comunidade por meio de cursos e disciplinas voltadas à inclusão do idoso, promoção da saúde, bem estar e qualidade de vida. O objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência de curso de Língua Inglesa para estudantes idosos realizado em parceria com a Unioeste campus Foz do Iguaçu-PR.

Desafios do ensino de Inglês para idosos

Os processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa variam em razão dos contextos, perfis dos estudantes e motivações (Dib *et al*. 2022; Martínez-Heredia *et al*. 2024). A criação de cursos de línguas para a população idosa demanda pesquisa de recursos que atendam às especificidades e demandas de um público experiente, com disponibilidade e motivação para aprender ou aprimorar um idioma.

> No caso do aluno idoso, o qual, na maioria das vezes, já passou por diferentes experiências de sala de aula, tal conhecimento ajuda o professor na preparação de material específico, na escolha de metodologias e na elaboração de atividades que motivem e levem o aluno a quebrar possíveis barreiras na aprendizagem de um novo idioma (Dib *et al*. 2022, p.64).

No que se refere à pedagogia no ensino de línguas, Kacetl e Klimová (2021) e Koutska (2024) problematizam as particularidades da educação para a terceira idade, uma vez que, seus objetivos, motivações e perspectivas se diferenciam de estudantes jovens. Kacetl e Klimová (2021) destacam que, ao desenvolver programas de ensino de línguas para estudantes idosos, é fundamental levar em conta não apenas os diferentes interesses e motivações em relação aos mais jovens, mas também as limitações físicas que esses estudantes possam ter, sendo esses aspectos essenciais no desenvolvimento de propostas didáticas. Dada a diversidade de experiências de vida e de repertórios linguísticos em uma turma de língua estrangeira voltada para a terceira idade, os autores salientam que os temas abordados nas aulas e a natureza das atividades devem priorizar além da integração dos

conteúdos com as vivências e histórias de vida dos estudantes e favorecer a autonomia.

A educação para estudantes idosos está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida e ao envelhecimento ativo (Tavares e Menezes, 2020; Dib *et al*. 2022). Nesse sentido, o papel das universidades na criação de programas específicos de educação para idosos pode representar mudanças significativas na forma como o idoso e a sociedade compreende a velhice, já que ao incluí-lo no espaço acadêmico consolida um ambiente intergeracional de convivência e pertencimento.

A questão da motivação para aprender Língua Inglesa na terceira idade se mostra central também para o progresso dos estudantes. Isso ocorre porque devido à falta de tempo, oportunidade ou mesmo devido a compromissos laborais e familiares, somente na maturidade conseguem dedicar-se ao aprendizado de um idioma. Para Martínez-Heredia *et al* (2024), as motivações extrínsecas para aprender Língua Inglesa referem-se à possibilidade de conexão com o mundo contemporâneo, realização de viagens, o estabelecimento de novos vínculos e o acesso a outros repertórios culturais. Já no tocante às motivações intrínsecas estão os benefícios apresentados para a memória, o senso de pertencimento a um grupo, realização de um projeto pessoal ou mesmo como aprimoramento intelectual.

Outro desafio que acompanha o ensino de língua para o público idoso é a disponibilidade de material didático específico, que aborde temas alinhados ao perfil dos estudantes e seja planejado considerando as condições de aprendizado de idosos. Dib *et al* (2022), nesse sentido as tecnologias digitais podem auxiliar no preparo de materiais didáticos a serem utilizados em cursos para idosos.

Baladeli (2020) propõe o ensino de língua inglesa a partir do audiovisual como ferramenta para o aprimoramento dos multiletramentos, visto que amplifica o acesso a sotaques e referências culturais sobre a língua estudada.

> O uso de textos multimodais em sala de aula amplia as oportunidades de desenvolvimento dos eixos, oralidade, leitura, escrita, compreensão auditiva e competência intercultural, desde que haja coerência nas escolhas metodológicas feitas pelo professor, dado que, indubitavelmente requer formação e subsídio teórico (Baladeli, 2020, p. 89).

Com as facilidades disponíveis na Internet com vídeos, tradutores e jogos facilmente acessíveis via smartphone, o audiovisual de torna ferramenta que pode contribuir na aprendizagem de idiomas. O aplicativo *Duolingo* é um exemplo de recurso utilizado por públicos de diferentes idades que buscam aprender um idioma por meio do lúdico. "Jogos educativos em dispositivos móveis são uma alternativa eficaz e acessível para a aprendizagem continuada na terceira idade, pois a gamificação amplia o engajamento e a retenção de informações" (Ferreira *et al.* 2025, p.117). Este e outros recursos similares mostram-se atrativos, pois permite que usuários mesmo com pouco letramento digital explorem as atividades de forma intuitiva e interajam com conteúdos de línguas de forma lúdica.

Um curso de Língua Inglesa para o público idoso

Nos anos 2025 e 2026, por meio de uma parceria entre Unila e Unioeste, foi ofertado um curso de Língua Inglesa para atender os idosos participantes do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI. O público que frequenta a UNATI tem à sua disposição uma grade semanal com cursos livres, como dança, artesanato, fotografia, informática, Inglês, Espanhol, nutrição, saúde e bem estar.

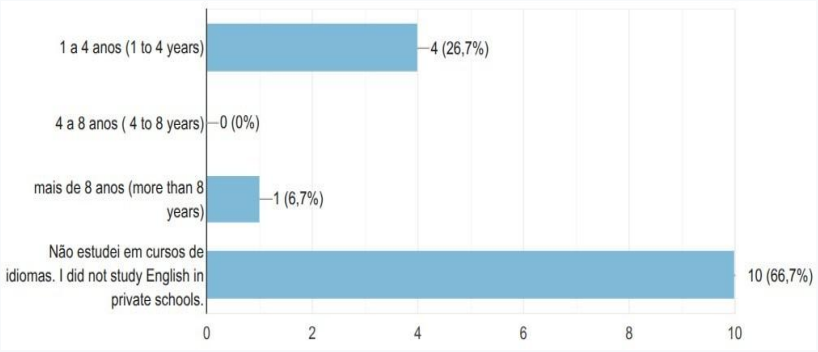
O curso Língua Inglesa para estudantes 55+ teve como objetivos (i) criar um espaço colaborativo para o estudo e a prática da Língua Inglesa, (ii) integrar os repertórios culturais e experiências de vida com os temas estudados e (iii) contribuir para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida dos participantes. Com carga horária de (26h), o curso foi ministrado por uma equipe formada por uma docente da área de Letras, uma voluntária do curso de Letras, um voluntário do curso de Ciências da Natureza e uma monitoria mestranda em Educação, todos vinculados à Unila. Em 2025 foram recebidas no curso de Língua

Inglesa 15 inscrições com 9 participantes certificados, em 2026 foram 33 inscritos com 20 participantes concluintes.

No ano de 2026, compuseram a turma uma média de 23 estudantes por aula, que frequentaram o curso uma vez por semana, durante 13 semanas, totalizando 26horas de curso. Para a identificação do perfil dos participantes do curso aplicou-se um questionário online, o qual foi respondido por 15 estudantes. A população do curso apresentou a média de idade de 71 anos, foi majoritariamente composta por mulheres (19 dos 23 que frequentaram as aulas). A respeito da escolarização, 12 possuem o nível superior completo, 1 possui Pós-Graduação, 1 Ensino Médio completo e 1 Ensino Médio incompleto.

Para a abertura de um curso livre na UNATI são necessárias no mínimo 15 inscrições. A partir disso, uma turma foi aberta a todos os inscritos no curso de Língua Inglesa sem pré-requisito quanto ao conhecimento de inglês. Conforme dado obtido em questionário aplicado aos estudantes (Gráfico 1), dos 15 estudantes que responderam ao questionário online, 10 informaram que não tinham estudado Inglês em cursos de idiomas, 4 que tinham estudado entre 1 a 4 anos e 1 estudou período maior que 8 anos.

Gráfico 1 – Tempo de estudo de Inglês em escola de idioma



Fonte: Sistematização a partir do questionário online

Por se tratar de um curso para um público com variado nível de conhecimento prévio no idioma, optou-se pela elaboração do material

didático próprio a partir de temas. Segundo Richards e Lockhart (2007), o planejamento de aulas de línguas deve considerar além dos objetivos a serem alcançados, também as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos estudantes. A criação de materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa destinada a estudantes idosos apresenta desafios, especialmente em virtude da variação nos perfis e interesses ou mesmo decorrente de limitações como baixa visão e/ou audição.

Richards e Lockhart (2007), Larsen-Freeman e Anderson (2011), discorrem sobre os métodos de ensino de línguas e o papel do professor. A respeito da abordagem comunicativa - *Communicative Approach* – ressaltam que compete ao professor atuar como um facilitador da comunicação. Para tanto, o planejamento e a condução das aulas devem contemplar os conteúdos necessários para que os estudantes tenham condição de interagir autonomamente mobilizando as estratégias que beneficiam seu estilo de aprendizagem. Nessa abordagem, atividades em pequenos grupos e em pares são melhor desenvolvidas, pois permitem a troca de conhecimentos entre os estudantes.

O material didático utilizado no curso *Língua Inglesa para estudantes 55+* foi produzido pela coordenadora e pelos voluntários do curso. Dessa forma, definiu-se que a organização dos conteúdos contaria com a entrega de cópias impressas individuais com as *Lessons*, contendo textos, diálogos e atividades linguísticas utilizadas em cada encontro. O conteúdo programático do curso (Imagem 1) apresentou como ponto de partida temas que tivessem maior alinhamento ao perfil de estudantes idosos. Além disso, para a apresentação gráfica do material também considerou o tamanho acessível da fonte, a disposição e a extensão das atividades, além do uso de recursos auxiliares como quadro-negro e slides para melhor visualização de imagens apresentadas no material impresso.

Imagem 1 – Conteúdo Programático



Fonte: Curso de Extensão Língua Inglesa para estudantes 55+

As Lessons, entregues impressas a cada estudante, continuam atividades e dinâmicas para serem realizadas em dupla ou pequenos grupos. As aulas foram organizadas a partir de temas presentes em diálogos e pequenos textos que foram acompanhados por uso de imagens e/ou vídeos introdutórios ao tema. Antes da cada aula o tema era escrito no quadro-negro como estratégia para a mobilização do conhecimento prévio da turma. Na sequência era entregue o material impresso (*Lesson*) e sugerido que não fosse utilizado o tradutor, mas que em seu lugar, a turma circulasse no material as palavras que não conheciam para criarmos uma lista coletiva de vocabulário no quadro-negro.

Observamos que nas primeiras aulas muitos participantes tendiam a fotografar o material para traduzí-lo e buscar a pronúncia no *google*, antes mesmo que iniciar a leitura dos diálogos. Com isso, passamos a dedicar mais tempo à atividade de mobilização de conhecimento prévio, ao que utilizávamos o quadro-negro e slides com imagens. Somente a partir desta atividade inicial e da cópia da explicação e exemplos complementares disponíveis no quadro-negro entregávamos as cópias com a Lesson do dia. Dessa forma, iniciávamos a aplicação de estratégias de leitura para abordagem dos

textos motivando a participação da turma na identificação de cognatos (cognates), ideia geral do texto (skimming) e localização de informações específicas (scanning) apoiou o trabalho de leitura coletiva.

A questão do erro também se mostrou uma preocupação constante entre os participantes, sobretudo na leitura de respostas ou de pequenos diálogos para a turma. A ansiedade e o senso de urgência dos estudantes idosos para aprender todos os conteúdos da língua em poucas aulas, revelam concepções de aprendizagem de línguas, muitas vezes sedimentadas em práticas conteudísticas. "Pronunciar errado ou pronunciar feio" foi aventado por alguns estudantes como uma das frustrações vivenciadas ao longo da vida. Em razão disso, adotamos a estratégia conhecida como *shadow reading* (Commander e Guerrero, 2016) em que os voluntários procediam a leitura dos textos em voz alta e a turma o repetia na sequência. Essa prática foi usada em todas as aulas, visto que os participantes manifestaram que por meio dela conseguiam pronunciar sem medo de errar e memorizam a pronúncia das palavras.

Ao final, para serem certificados, além do cumprimento de 75% de presença no curso, os participantes deveriam apresentar um personal project. Este poderia ser uma leitura de um texto autoral em inglês para a turma, uma dramatização ou a gravação de um vídeo. No último dia do curso foram apresentados para a turma textos escritos pelos estudantes sobre variados temas e vídeos em que os participantes socializavam um passatempo ou atividade significativa.

Considerações finais

Os resultados indicam que os estudantes idosos demonstram motivações variadas pelo aprimoramento das habilidades em Língua Inglesa. Ao longo dos cursos ofertados em 2025 e 2026, foi possível identificar que os participantes se sentiam mais confiantes em interagir em Língua Inglesa, socializar as respostas dos exercícios em voz alta ou mesmo fazer a leitura dos textos em voz alta, quando estavam em pares ou em pequenos grupos. Atividades de fixação de vocabulário com a estratégia do shadow reading e a prática da cópia

das explicações adicionais que eram registradas no quadro-negro, foram apontadas como benéficas para a memória e a concentração.

Os resultados indicam o interesse e a motivação dos participantes pela aprendizagem da Língua Inglesa, como forma de inclusão social e valorização da identidade do estudante idoso. No que diz respeito aos materiais didáticos, observou-se que a criação de unidades temáticas aplicadas semanalmente com diálogos, exercícios de gramática, atividades lúdicas, vídeos e áudio, revelou-se eficaz e adequada para favorecer a concentração, o foco e a interação dos participantes.

Por fim, o programa UNATI se destaca pela relevância na criação de espaços acolhedores que além de socialização, proporcionam educação contínua a idosos. Essas práticas não apenas contribuem para o desenvolvimento pessoal dos idosos, mas também enriquecem a dinâmica social, promovendo a troca de experiências entre gerações. Assim, o programa se torna um espaço valioso para a integração, o desenvolvimento pessoal e a construção do senso de pertencimento.

Referências

BALADELI, Ana P. D. A multimodalidade do videoclipe musical: aspectos metodológicos para o ensino de Língua Inglesa. **Revista Trama**, v. 16, n. 30, p. 81-90, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/pt_BR/article/view/23784. Acesso em: 2 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões "idoso" e "idosos" pelas expressões "pessoa idosa" e "pessoas idosas", respectivamente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

COMMANDER, Millie; GUERRERO, María C. M. Shadow-reading: guidelines for a socially-mediated approach to reading in the second/foreign language classroom. **The Reading Matrix: An International Online Journal**, v. 16, n. 1, Apr. 2016.

COSTA, Josiette N. S. Envelhecimento e políticas públicas e educacionais: promoção da aprendizagem para inclusão da pessoa idosa. **Revista REGEO**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 2, p. 1012, 2026. Disponível em:

https://mail.revistageo.com.br/revgeo/article/view/1597. Acesso em: 9 jul. 2026.

DIB, Aline P. *et al.* Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês entre alunos da terceira idade. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 7, n. 1, p. 60-79, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/download/. Acesso em: 7 jul. 2026.

FERREIRA, Ronan L. R. *et al.* Explorando evolução de aprendizagem de idosos com Duolingo: uma análise com FCA triádico. **Revista Renote**, v. 24, n. 2, p. 115-126, 2025. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/153528. Acesso em: 7 jun. 2026.

KACETL, Jaroslav; KLIMOVÁ, Blanka. Third-age learners and approaches to language teaching. **Education Sciences**, v. 11, n. 7, art. 310, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci11070310. Acesso em: 10 dez. 2025.

KOUTSKA, Iva. Teaching English as a foreign language to older adult learners: a qualitative exploration of four perspectives. **Educational Gerontology**, v. 60, n. 6, p. 492-508, 2024.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. New York: Oxford University Press, 2011.

MAIO, Eliane R.; LOLLI, Maria C. G. S. Educação permanente, não formal, como instrumento para a valorização e o reconhecimento do idoso: o modelo da UNATI/UEM. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, p. 401-410, jul./dez. 2015.

MARTÍNEZ-HEREDIA, N. *et al.* Motivation as a key factor in the process of learning English for the elderly. **The International Journal of Literacies**, v. 31, n. 2, p. 23-39, 2024.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. 15th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TAVARES, Carla N. V.; MENEZES, Stella F. Terceira idade: questões de designação. In: TAVARES, Carla N. V.; MENEZES, Stella F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EduUFU, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: USO DO TIKTOK E DO INSTAGRAM NA ACADEMIA

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

Introdução

O avanço da internet, aliado à popularização dos dispositivos móveis, tem modificado as formas de comunicação e de aprendizagem tanto no meio social como na escola e, nesse percurso, a literatura especializada tem mostrado que as redes sociais deixaram de ser apenas ambientes de entretenimento para se consolidarem como espaços de interação, aprendizagem e produção colaborativa de conteúdo, principalmente, a partir da pandemia do CORONAVÍRUS (COVID-19). Essa situação provocou o isolamento social e, por necessidade de comunicação e interação, o uso dos dispositivos móveis aumentou. As redes sociais, por exemplo, se destacaram nesse meio pelo número de usuários, interação rápida e pelo compartilhamento de informações em tempo real.

No geral, essas redes favoreceram a integração de diferentes formas de expressão como texto, imagem, áudio, vídeo e recursos gráficos, possibilitando outras formas de construção do conhecimento e de interação social, características que podem contribuir para ampliar o interesse dos usuários por essas plataformas. O que começou por uma necessidade social tornou-se uso frequente e, por vezes, dominante na vida das pessoas.

É preciso destacar que pensar o uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa na academia pressupõe discutir o letramento digital e a multimodalidade, além de refletir sobre as práticas

[1] Doutorado; Universidade Federal do Piauí; CLV; Contato: gorethvarao@ufpi.edu.br
[2] Graduação; Universidade Federal do Piauí; CLV; Contato: lorranesousaa@ufpi.edu.br

pedagógicas e sobre o impacto da linguagem utilizada nesses ambientes.

Nesse viés, este trabalho se justifica pela necessidade de ampliar o acesso à informação sobre o uso das redes sociais em práticas de letramento digital realizadas por discentes na universidade. O objetivo geral do estudo é promover uma reflexão sobre o uso consciente e criativo das redes sociais *TikTok* e *Instagram* como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e, de forma específica, reconhecer a relevância do uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa na academia e identificar desafios no uso dessas ferramentas no ensino.

O estudo foi desenvolvido no campo da Linguística Aplicada e tem base em fundamentos teóricos do letramento digital e da multimodalidade, para desenvolver uma Sequência Didática na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino Aprendizagem do Português na Universidade Federal do Piauí. A proposta foi desenvolvida com a intenção de responder às seguintes perguntas: Quais os recursos e funcionalidades das redes sociais *Instagram e TikTok*? É possível usar essas redes sociais como ferramenta pedagógica na academia? Quais os desafios enfrentados por alunos e professores no uso dessas ferramentas?

A hipótese seguida foi que as redes sociais *Instagram e Tiktok* ao serem usadas como ferramentas pedagógicas podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem de Língua portuguesa na academia, promovendo maior engajamento dos alunos, desenvolvendo habilidades de pesquisa, leitura e escrita no ambiente virtual.

Assim, este trabalho relata a experiência advinda de uma sequência didática sobre o uso das redes sociais *Instagram* e *Tiktok* realizada com alunos da universidade em 2025. Com os dados coletados, buscamos reconhecer os desafios que essa prática apresenta e identificar as possibilidades de incorporar o uso das redes sociais às práticas pedagógicas de maneira crítica, ética e planejada, favorecendo não somente o letramento digital, mas também o letramento acadêmico desses alunos.

Tecnologias Digitais

A expansão das tecnologias digitais, com maior presença no século XXI, modificou significativamente o modo de interação social e a forma pela qual os sujeitos compartilham e produzem sentidos nas diferentes práticas sociais. Mais do que disponibilizar novos recursos tecnológicos, esses ambientes passaram a reorganizar formas de circulação de informações e construção de conhecimentos, alterando práticas comunicativas já consolidadas.

Entre os espaços em que essas transformações se tornam mais evidentes estão as redes sociais digitais, que deixam de funcionar apenas como ambientes destinados ao entretenimento ou à interação interpessoal e passam a constituir espaços de produção cultural, circulação de discursos e construção de conhecimentos. Consideramos que essa compreensão fortalece o entendimento de que ensinar Língua Portuguesa implica considerar práticas de letramento digital que já fazem parte da experiência social dos estudantes, entre elas, aquelas desenvolvidas nas plataformas digitais.

Ribeiro (2012, p. 41), contribui para essa discussão ao declarar que "As pessoas fazem do letramento digital os usos que desejarem, dão à rede um sentido que depende de suas necessidades e vontades, assim como fizeram com outros objetos de ler". Essas ações ocorrem no meio social, entretanto, como a escola é considerada o espaço de formação escolar do cidadão, tanta ela como os professores vêm sendo entendidos como potenciais multiplicadores do letramento digital.

Esse cenário aproxima-se da concepção de cibercultura proposta por Lévy (1999), ao compreender o ambiente digital como um espaço em permanente reconstrução, marcado pela interação constante entre tecnologias, sujeitos e práticas sociais. Seguindo a concepção de Léyy, consideramos que *Instagram* e *TikTok* podem promover práticas discursivas que articulem múltiplas linguagens, diferentes percursos de leitura e variadas formas de interação entre seus usuários. Quando essas transformações alcançam o contexto educacional, ampliam também as possibilidades de ensinar e aprender.

Redes Sociais e Ensino

O Instagram consolidou-se como uma das principais redes sociais digitais voltadas ao compartilhamento de conteúdo multimodal, reunindo recursos como fotografias, vídeos, transmissões ao vivo e diferentes formatos de publicação que favorecem a interação entre os usuários. Para Karhawi (2020), a plataforma ultrapassou sua função inicial de compartilhamento de imagens e configurou-se como um ambiente de produção, circulação e consumo de conteúdos, no qual diferentes práticas comunicativas são constantemente ressignificadas. Em razão dessas características, o Instagram passou a integrar diferentes contextos sociais, entre eles o educacional, sendo utilizado para divulgação científica, compartilhamento de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais.

O TikTok, por sua vez, caracterizou-se como uma rede social digital voltada à produção e ao compartilhamento de vídeos curtos, estruturada em recursos que favorecem a criatividade, a interação e a ampla circulação de conteúdo. De acordo com Abrão (2023), a plataforma, desenvolvida pela empresa chinesa ByteDance e consolidada internacionalmente após a integração entre o Douyin e o Musical.ly, tornou-se um dos principais objetos de investigação no campo da comunicação em razão de seu rápido crescimento e das transformações que promove nas práticas de produção e consumo de conteúdos digitais.

Recuero (2009) considera que as interações em rede favorecem a constituição de vínculos, estimulam processos colaborativos e fortalecem a circulação de conhecimentos entre sujeitos conectados, mas essas interações ocorrem por meio de textos que mobilizam diferentes formas de significação. Rojo (2012) contribui para a discussão ao defender que a multimodalidade se tornou um dos principais traços das práticas comunicativas contemporâneas, exigindo que as atividades de leitura e produção textual na escola articulem elementos verbais, visuais, sonoros e audiovisuais presentes em textos multimodais. Consideramos que plataformas como Instagram e TikTok exemplificam esse processo ao integrarem, em

produções visuais e/ou audiovisuais diferentes modos de linguagem que se complementam na construção dos sentidos.

Embora essas práticas estejam presentes na experiência cotidiana dos estudantes, sua incorporação ao ensino ainda ocorre de maneira limitada. Braga (2016) destaca justamente esse aspecto ao defender que a presença de recursos digitais não garante inovação nas práticas educativas. A questão central desloca-se para a maneira como essas linguagens passam a integrar o planejamento pedagógico e a forma como são usadas nas práticas escolares.

Essas mudanças são resultantes das habilidades características do letramento digital, entendido por Coscarelli e Ribeiro (2021) como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura, à escrita e à produção de textos em ambientes digitais. Sob essa perspectiva, entendemos que formar leitores e produtores de textos nas escolas na atualidade implica desenvolver habilidades de ler textos visuais e audiovisuais que permitam interpretar, selecionar, produzir e compartilhar informações de maneira ética, crítica e socialmente situada.

Essa atuação crítica torna-se necessária diante da quantidade de informações que circulam diariamente na internet. Ler em ambientes digitais exige estabelecer critérios para construir percursos próprios da leitura, uma vez que a organização hipertextual rompe com a linearidade característica dos suportes impressos (Mantoan; Baranauskas, 2002 *apud* Ribeiro, 2012, p. 23). Defendemos neste texto que esse processo extrapola o domínio técnico das ferramentas digitais e envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar, problematizar e produzir sentidos em ambientes marcados pela intensa circulação de informações.

As implicações dessas discussões encontram respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece a cultura digital como dimensão constitutiva da formação dos estudantes. Ao incorporar competências relacionadas à autoria, à criatividade, à investigação e à circulação de informações em ambientes digitais, o documento desloca o ensino para práticas que dialogam com as experiências comunicativas dos sujeitos. No componente curricular de Língua Portuguesa, por exemplo, essa orientação amplia o trabalho

com textos multissemióticos e com gêneros discursivos que circulam em ambientes digitais (Brasil, 2018).

Apesar dos avanços observados em pesquisas sobre multimodalidade, gêneros digitais e tecnologias digitais, ainda são frequentes abordagens que utilizam as redes sociais apenas como instrumentos de apoio às metodologias tradicionais. Esse direcionamento pouco problematiza as especificidades discursivas desses ambientes e suas contribuições para a formação linguística dos estudantes. É exatamente nesse ponto que este estudo se insere, ao compreender *Instagram* e *TikTok* como espaços de produção de sentidos, nos quais leitura, escrita, autoria, interação e circulação discursiva constituem práticas indissociáveis.

Partimos da compreensão de que aprender a linguagem, na era moderna, pressupõe participar das práticas sociais que organizam a comunicação em ambientes digitais. Em plataformas como *Instagram* e *TikTok*, por exemplo, produzir um texto envolve tomar decisões relacionadas às linguagens mobilizadas, aos recursos multimodais empregados, aos interlocutores pretendidos e às formas de circulação dos discursos. Inserir essas práticas no ensino de Língua Portuguesa não significa transportar o uso cotidiano das redes sociais para a academia, mas adotar metodologias que transformem as experiências já vivenciadas pelos estudantes em oportunidades de reflexão, autoria e construção crítica do conhecimento. Seria uma proposta de ressignificação do uso social da rede para um uso acadêmico seguindo o pensamento de Marcuschi (2008) sobre ressignificação de um texto retirado do suporte original e usado em sala de aula com fins pedagógicos.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa e de natureza descritiva (Gil, 2010). É aplicada por buscar compreender e discutir possibilidades de utilização das redes sociais *TikTok* e *Instagram* no ensino de Língua Portuguesa, com vistas a subsidiar práticas pedagógicas no contexto acadêmico. A abordagem qualitativa justifica-se por privilegiar a análise da experiência desenvolvida, considerando as percepções dos participantes e as

potencialidades dessas plataformas para o desenvolvimento de práticas de letramento digital. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, por apresentar e analisar as atividades realizadas durante a Sequência Didática, bem como os resultados observados a partir de sua implementação.

O estudo foi desenvolvido na disciplina Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Português, ofertada no curso de Letras da Universidade Federal do Piauí, durante o período letivo de 2025.2. A disciplina tinha 01 encontro semanal de 04 horas e a realização da Sequência Didática contemplou o crédito prático de 15 horas da disciplina.

Além de ações desenvolvidas extraclasse, como: planejamento, pesquisa e elaboração dos materiais didáticos, a atividade contemplou ações realizadas em sala de aula, voltadas à socialização, discussão e avaliação dos resultados obtidos em cada etapa da Sequência Didática.

O *corpus* foi formado com os dados coletados da aplicação de uma Sequência Didática sobre o uso do *TikTok* e *Instagram*, como ferramenta pedagógica, com alunos do curso de Letras, informantes desta pesquisa. Na descrição da proposta da Sequência Didática, os alunos da disciplina foram considerados informantes da pesquisa e, a fim de preservar o anonimato dos líderes das equipes, quando mencionados no texto, eles foram referenciados como informante A1, (líder da equipe do *Instagram*) e B1 (líder da equipe do *TikTok*).

Sequência Didática como instrumento pedagógico

A Sequência Didática realizada para este estudo, tinha como objetivos: conhecer os recursos e funcionalidades do perfil na rede social pesquisada; produzir e editar conteúdos em variados gêneros textuais típicos das redes sociais, adequando conteúdo, linguagem, público e intencionalidade; reconhecer a relevância do uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa na academia e identificar desafios no uso das redes no ensino. A atividade foi inspirada na proposta de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) e adaptada às características do contexto investigado.

❖ **Etapa Pré-Sequência Didática**

A professora da disciplina realizou um levantamento bibliográfico com o objetivo de construir o aporte teórico que fundamentasse a proposta da Sequência Didática. Os textos foram lidos pelos alunos e discutidos em sala. Depois realizou-se um diagnóstico inicial dos alunos (de forma oral) com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios acerca do uso das redes sociais, das tecnologias digitais e da produção de conteúdos audiovisuais.

❖ **Etapas da Sequência Didática**

Na primeira etapa, a professora informou que a turma realizaria uma atividade prática sobre o uso de uma rede social no ensino de Língua Portuguesa e organizou a turma em duas equipes. Depois, solicitou que cada equipe escolhesse o seu representante. Em seguida, fez o sorteio de uma rede social para cada equipe: as escolhidas foram *Instagram* e *TikTok*. Por último, apresentou a proposta da Sequência Didática, explicando os objetivos da atividade, os critérios de avaliação e o funcionamento geral da sequência didática. Também foi informado que a produção de material digital seria realizada pelos dispositivos móveis e divulgada nos perfis criados pelas equipes.

Na segunda etapa, cada equipe pesquisou e produziu um resumo sobre o percurso evolutivo da rede social *Instagram* ou *TikTok*; pesquisou três perfis de redes sociais voltados ao ensino de Língua Portuguesa e realizou a avaliação desses perfis; entrevistou cinco professores da educação básica para identificar se possuíam perfil nas redes sociais, se eram ativos, para quais finalidades utilizavam essas plataformas, se publicavam conteúdos e se faziam uso das redes sociais no ensino, bem como de que forma as utilizavam ou por que não as utilizavam.

Em seguida, entrevistou cinco estudantes de diferentes cursos de graduação, buscando identificar se possuíam perfil nas redes sociais, se eram ativos, para quais finalidades utilizavam essas plataformas, se publicavam conteúdos e se já haviam utilizado as redes sociais em processos de ensino e aprendizagem, bem como de que forma as utilizavam ou por que não as utilizavam. Posteriormente,

produziu um INFOGRÁFICO, sintetizando visualmente as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com professores e estudantes, exercitando: (i) a capacidade de retextualização, concisão e organização visual das informações; (ii) o domínio no uso de dispositivos móveis com fins educacionais; (iii) a habilidade de produzir textos multimodais. Por último, os informantes apresentaram, em sala de aula, com o auxílio de slides, os resultados das ações desenvolvidas nesta etapa.

Figura 1-Exemplo de Infográfico com o resultado de respostas da entrevista realizada com alunos pela equipe do *Instagram*



Fonte: texto produzido pela equipe do Instagram

Na terceira etapa, os informantes criaram um perfil da equipe na rede social designada, definiram a identidade visual e o formato das publicações. Com os perfis ativos, os grupos passam à fase de produção efetiva onde realizaram gravações, edição de vídeos, produção de textos, artes digitais, elaboraram legendas, selecionaram hashtags e demais materiais relacionados à Língua Portuguesa. Depois, alimentaram os perfis e elaboraram um MANUAL DE ACESSO (documento norteador com orientações técnicas e éticas de acesso e

uso dos perfis das redes sociais criados no desenvolvimento da Sequência Didática).

Nesta etapa, eles discutiram sobre a importância da ética nas redes, da verificação das informações e da responsabilidade no uso da imagem e da linguagem. Produziram alguns materiais sobre isso e alimentaram os perfis. O perfil do *Instagram* foi intitulado de **Papo de Letrandos**. Já o perfil do *TikTok* foi nomeado de **Sertão de Letras**. Cada perfil abrigou os materiais produzidos pela equipe no percurso da sequência didática realizada.

Figura 2-ilustração do manual de acesso de cada perfil



Fonte: material produzido pelas equipes do Instagram (-https://www.instagram.com/papodeletrandos) e do TikTok (https://biolink.info/sertaodeletras).

❖ **Etapa Pós-Sequência Didática**

Esse momento contemplou a socialização e avaliação da prática. Cada perfil foi apresentado oralmente com uso de slides em sala de aula, socializando o material elaborado. Os líderes das duas equipes responderam a um questionário de avaliação da experiência, via *Google Forms*, no qual refletiram sobre o processo vivido, o que aprenderam, quais foram os desafios e como percebem o uso da rede social após a atividade. Esta etapa encerrou a atividade prática, permitindo observar em que medida a Sequência Didática desenvolvida ampliou a consciência dos estudantes sobre o uso das redes sociais pesquisadas e contribuiu para sua formação crítica.

Depois de realizadas as etapas da Sequência Didática e a etapa Pós-Sequência Didática pelos informantes da pesquisa, acreditamos ter contemplado os objetivos propostos para a atividade, pois as

ações realizadas pelas equipes, os materiais elaborados na atividade (infográficos, manuais de acesso ao perfil, gêneros textuais multimodais), os resultados que eles socializaram em sala depois de cada etapa da atividade e a avaliação dos líderes das equipes (informante A1 e Informante B1) realizadas por formulário *Google Forms*, mostraram que as equipes identificaram os recursos e funcionalidades do perfil na rede social pesquisada; produziram e editaram conteúdos em variados gêneros textuais típicos das redes sociais, adequando conteúdo, linguagem, público e intencionalidade; reconheceram a relevância do uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa na academia e discutiram o valor ético das publicações nas redes sociais..

Conforme respostas dos informantes A1 e B1 sobre a avaliação da atividade, as equipes reconheceram as possibilidades de uso das redes sociais pesquisadas no ensino de Língua portuguesa, como: engajamento dos alunos, interação entre professor e aluno, metodologias diferenciadas, acesso a múltiplas linguagens e desenvolvimento da criticidade na leitura. Mas também pontuaram desafios existentes nessa relação, como: discrepância entre a cultura digital do aluno e a cultura institucional/pessoal do professor, a distração gerada pelo excesso de informações e a falta de orientação docente sobre como utilizar as redes de forma crítica e produtiva.

Essa prática contemplou as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil,2018), especialmente aquelas relacionadas à comunicação, cultura digital, pensamento crítico, argumentação e protagonismo dos estudantes. A Sequência Didática privilegiou situações reais de comunicação e interação (Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nas quais os informantes compreenderam a função social das redes sociais pesquisadas e aprenderam a utilizá-las, também, no contexto acadêmico com vista ao ensino-aprendizagem

Segundo Ribeiro (2012), a escola e o professor são potenciais multiplicadores do letramento digital e o resultado dessa prática mostrou que isso é possível desse que haja um planejamento alinhado ao uso das ferramentas digitais com fins pedagógicos que promovam o entendimento do que caracteriza a cultura digital (Lévy, 1999) e o desenvolvimento de prática de letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2021).

Por outro lado, vale destacar que a relação entre a educação e tecnologia, ainda é relativamente nova e, por isso, há desafios a serem superados para que essa realidade se efetive. O importante é legitimar práticas de letramento digital, em uma concepção que vá além de conhecimentos teóricos e mera instrumentalização dos recursos digitais, podendo ultrapassar as leituras do que se deve fazer e ir ao encontro de uma perspectiva social, rompendo as práticas tradicionais e usando novas metodologias para uma educação de qualidade em que escola e sociedade caminhem juntas.

Considerações Finais

Este artigo pautou-se na perspectiva de promover uma reflexão sobre o uso consciente e criativo das redes sociais *TikTok* e *Instagram* como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa a partir do desenvolvimento de uma sequência didática. A prática desenvolvida com alunos da academia demonstrou que o *TikTok* e o *Instagram*, quando amparados por um planejamento adequado — como o de uma Sequência Didática —, deixam de ser meras distrações e convertem-se em laboratórios pedagógicos de pesquisa, planejamento, ensino e aprendizagem. Portanto o objetivo geral da pesquisa foi contemplado.

Concluímos que a inclusão das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa na acadêmica é uma opção viável e necessária, para que o ensino permaneça vivo, dialogal, multimodal e conectado com as práticas sociais de letramento dos estudantes.

Diante do exposto, acreditamos que esta proposta tenha relevância acadêmica por explorar o *Instagram* e *TikTok* originalmente não criados com propósitos educacionais, para desenvolver o letramento digital, envolvendo a leitura e a produção textual em linguagem verbal e em outras semioses não-verbais, como forma de apoiar a formação de alunos no ensino de Língua portuguesa na academia.

Referência Bibliográficas

ABRÃO, Jorge Antonio Moraes. A produção acadêmica em Comunicação sobre o TikTok no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 16., 2023. **Anais** [...]. São Paulo: ABCiber, 2023.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Brasília**: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: maio/2026.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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 Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

KARHAWI, Issaaf. **De blogueira a influenciadora**: etapas de profissionalização da blogosfera de moda brasileira. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital:** Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever** - algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula/ Ana Elisa Ribeiro. - Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A LEITURA NO CIBERESPAÇO: AS FANFICS COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Emilly Fernanda da Silva Gomes (IFAL)[1]
Húdson Kléber Palmeira Canuto (IFAL)[2]

Introdução

A formação de leitores continua sendo um dos principais desafios enfrentados pela educação básica brasileira. Embora a escola permaneça sendo um espaço privilegiado de contato com as obras literárias, ela já não detém o monopólio da mediação da leitura. Nas últimas décadas, a expansão das tecnologias digitais e das redes sociais modificou profundamente a forma como os jovens acessam, compartilham e produzem textos, criando novas práticas culturais que ultrapassam os limites da sala de aula e do livro impresso.

Para estudantes das gerações Z e Alpha, a leitura faz parte de um conjunto amplo de experiências vividas em plataformas digitais. Histórias são consumidas, comentadas, adaptadas e recriadas em redes sociais, aplicativos e comunidades virtuais, muitas vezes de maneira colaborativa. Essa realidade não significa, necessariamente, uma diminuição do interesse pela leitura, mas uma mudança nos suportes, nas linguagens e nas formas de interação com os textos.

Diversos estudos têm chamado atenção para esse cenário. Antunes (2022), Cosson (2021) e Lajolo (2018) defendem que formar leitores envolve muito mais do que desenvolver habilidades de decodificação ou transmitir informações sobre escolas literárias. A leitura literária constitui uma prática social na qual o leitor atribui sentidos ao texto a partir de suas experiências, de seus conhecimentos e das relações que estabelece com o contexto em

[1] Graduanda em Letras (Instituto Federal de Alagoas - IFAL).
[2] Possui graduação em Filosofia - Ateneo Pontificio Regina Apostolorum - Roma (2000-2002) e graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (2003-2006). Atualmente é professor do IFAL.

que vive. Sob essa perspectiva, abordagens centradas apenas na periodização histórica da literatura ou na memorização de características de movimentos estéticos tendem a limitar o contato do estudante com a experiência literária propriamente dita.

Ao mesmo tempo, a cultura digital favoreceu o surgimento e a consolidação de novos gêneros textuais que ampliam a participação do leitor. Entre eles, destaca-se a *fanfic*, modalidade de escrita em que leitores passam a produzir novas narrativas inspiradas em obras já conhecidas. Ao reinterpretar personagens, desenvolver enredos alternativos ou imaginar desfechos diferentes para histórias existentes, o leitor deixa de ocupar apenas a posição de receptor para assumir também a de autor. Esse processo mobiliza competências relacionadas à interpretação, à escrita, à argumentação e à criatividade, aproximando leitura e produção textual em uma mesma prática.

Foi a partir dessa constatação que surgiu a proposta deste estudo, primeiramente desenvolvido como TCC para conclusão da graduação em Letras, no Ifal. A pesquisa buscou compreender em que medida a produção de *fanfics* pode contribuir para aproximar estudantes da literatura canônica e favorecer o desenvolvimento do letramento literário. Para isso, realizou-se uma investigação qualitativa com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de escolas públicas de Maceió (AL). A investigação compreendeu um levantamento diagnóstico do perfil leitor dos participantes, seguido de uma intervenção pedagógica centrada no romance *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, cujos procedimentos e etapas de aplicação encontram-se detalhados na seção metodológica deste estudo.

A hipótese que orientou esta pesquisa foi a de que a aproximação entre literatura canônica e práticas culturais próprias do ambiente digital pode ampliar o interesse dos estudantes pela leitura e favorecer experiências mais significativas de formação literária. Não se trata de substituir o cânone por novas formas de produção textual, mas de explorar estratégias de mediação capazes de estabelecer vínculos entre obras consagradas e os modos contemporâneos de ler, escrever e compartilhar narrativas. Quando esse diálogo é construído de maneira intencional, a cultura digital

deixa de representar um obstáculo ao ensino de literatura e passa a constituir uma possibilidade concreta de fortalecimento da formação do leitor.

Ensino de literatura, letramento e cultura digital

A formação do leitor literário permanece como uma das principais responsabilidades da escola, mas o contexto em que essa formação ocorre mudou profundamente nas últimas décadas. A difusão das tecnologias digitais alterou não apenas os suportes de leitura, mas também as formas de produzir, compartilhar e interpretar textos. Se antes a escola ocupava posição quase exclusiva como mediadora da experiência literária, hoje divide esse espaço com redes sociais, plataformas digitais, comunidades virtuais e diferentes ambientes de circulação de narrativas que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Esse novo cenário exige uma revisão das práticas tradicionais de ensino. Ainda que o conhecimento sobre movimentos literários, autores e contextos históricos continue importante, ele não pode constituir o objetivo central das aulas de literatura. Como observa Cosson (2021), o letramento literário pressupõe a inserção do estudante em práticas efetivas de leitura que lhe permitam construir interpretações, estabelecer relações entre textos e reconhecer a literatura como uma forma de compreender a experiência humana. O contato com a obra literária precisa ir além da identificação de características formais ou da memorização de informações históricas, favorecendo uma leitura que envolva participação, reflexão e produção de sentidos.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Soares (2004) e Kleiman (2005), para quem a leitura e a escrita são práticas sociais, construídas em diferentes espaços de interação. Os estudantes não chegam à escola como sujeitos desprovidos de experiências leitoras; ao contrário, trazem consigo repertórios formados em múltiplos ambientes culturais, muitos deles mediados pelas tecnologias digitais. Ignorar essas experiências significa desconsiderar uma dimensão importante da relação que os jovens estabelecem com os textos.

Nessa perspectiva, a cultura digital não representa uma ruptura com a literatura, mas uma ampliação dos espaços em que ela circula. Como lembra Lajolo (2018), a literatura acompanha as transformações da sociedade e assume diferentes formas ao longo do tempo. A mudança dos suportes e das práticas de leitura faz parte desse processo histórico. Assim, o desafio da escola consiste menos em opor livro impresso e tecnologias digitais do que em construir estratégias capazes de aproximar ambos, preservando a especificidade da experiência literária e, ao mesmo tempo, reconhecendo as novas formas de interação desenvolvidas pelos leitores contemporâneos.

É nesse ponto que a mediação docente assume papel decisivo. As tecnologias, por si só, não garantem uma leitura mais crítica nem produzem automaticamente experiências de formação literária. Cabe ao professor transformar práticas já presentes no cotidiano dos estudantes em oportunidades de interpretação, reflexão e diálogo com as obras. Quando essa mediação ocorre de forma planejada, os ambientes digitais deixam de ser percebidos como concorrentes da literatura e passam a funcionar como espaços complementares de aprendizagem e produção de conhecimento.

A *fanfic* como prática de letramento literário

Dentre as diversas formas de produção textual que ganharam visibilidade com a expansão da cultura digital, a *fanfic* ocupa um lugar de destaque por transformar o leitor em participante ativo da construção narrativa. Em vez de apenas consumir histórias, o fã amplia universos ficcionais já conhecidos, recria personagens, propõe novos conflitos e desenvolve interpretações próprias sobre obras que lhe despertam interesse. Leitura e escrita deixam, assim, de constituir atividades separadas para integrar um mesmo processo de criação. Embora a ampla circulação das *fanfic*s esteja associada a plataformas digitais, a prática de reescrever narrativas não surgiu com a internet.

Silveira (2021) e Sutherland (2022) mostram que iniciativas semelhantes já podiam ser observadas nos antigos folhetins e, mais tarde, nos fanzines, espaços em que leitores compartilhavam versões

alternativas de histórias conhecidas e estabeleciam redes de colaboração em torno de interesses comuns. O ambiente digital potencializou esse movimento ao facilitar a publicação, a circulação dos textos e a interação imediata entre autores e leitores.

No contexto educacional, a *fanfic* oferece possibilidades que vão além do entretenimento. Produzir uma nova narrativa a partir de uma obra existente exige uma leitura cuidadosa do texto de origem. O estudante precisa compreender a construção das personagens, reconhecer a lógica dos conflitos, identificar aspectos da organização narrativa e preservar elementos essenciais do universo ficcional para que sua reescrita mantenha coerência interna. Trata-se, portanto, de um exercício que mobiliza competências de leitura, interpretação, planejamento textual e escrita criativa.

Georgakopoulos (2016) observa que esse processo favorece o desenvolvimento da autoria ao exigir do escritor decisões constantes sobre estrutura narrativa, caracterização das personagens e construção do enredo. Ao mesmo tempo em que respeita a obra de referência, o estudante é levado a produzir novos sentidos e a assumir uma postura interpretativa diante do texto original. A escrita deixa de ser mera reprodução de conteúdos para tornar-se uma forma de diálogo com a literatura.

Essa característica aproxima a *fanfic* dos princípios que orientam o letramento literário. Ao reescrever uma narrativa, o leitor precisa interpretar, selecionar informações relevantes, estabelecer relações entre diferentes elementos do texto e justificar, por meio da própria escrita, as escolhas realizadas. Em outras palavras, a produção da *fanfic* evidencia uma leitura ativa, na qual compreender a obra é condição indispensável para transformá-la.

Sua utilização na escola, portanto, não implica substituir a leitura das obras canônicas por textos produzidos pelos próprios estudantes. O objetivo é criar condições para que o contato com a literatura seja mais significativo, estabelecendo pontes entre o repertório cultural dos alunos e os textos que integram a tradição literária. Quando incorporada a uma proposta pedagógica consistente, a *fanfic* torna-se um recurso de mediação capaz de ampliar o envolvimento com a leitura e favorecer processos de interpretação, autoria e reflexão crítica.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, por buscar compreender como a produção de *fanfics* pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário no contexto escolar. Mais do que mensurar resultados, interessou compreender de que maneira os estudantes se relacionaram com a obra literária durante a intervenção e quais indícios de apropriação da leitura emergiram ao longo das atividades.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública do município de Maceió (AL), envolvendo turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º e do 2º anos do Ensino Médio. Participaram da pesquisa 64 estudantes, com idades entre 13 e 19 anos, selecionados em função de sua participação regular nas atividades propostas durante o período de realização da investigação.

Como etapa inicial, aplicou-se um questionário destinado a traçar o perfil leitor dos participantes. O instrumento reuniu questões sobre hábitos de leitura, frequência com que liam obras literárias, suportes utilizados, gêneros de maior interesse, influência de mediadores da leitura e uso de plataformas digitais voltadas à produção e ao compartilhamento de textos. O levantamento permitiu identificar as práticas leitoras predominantes no grupo e subsidiou o planejamento da intervenção pedagógica.

Com base nessas informações, foi elaborada uma sequência de atividades centrada na leitura do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo. A escolha da obra levou em consideração sua relevância para a literatura brasileira e a possibilidade de estabelecer aproximações entre seus conflitos narrativos e questões presentes no universo dos estudantes.

A intervenção foi organizada em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a leitura orientada da obra, acompanhada de discussões sobre o contexto histórico do Romantismo brasileiro, a construção das personagens e os principais aspectos da narrativa. Em seguida, os estudantes foram convidados a imaginar como essas personagens se apresentariam nas redes sociais da atualidade, elaborando perfis que preservassem seus traços essenciais, mas os reinterpretassem à luz de práticas e linguagens contemporâneas.

Na etapa seguinte, cada participante produziu uma *fanfic* inspirada no romance, desenvolvendo novos episódios, conflitos ou desfechos para a narrativa original. Embora houvesse liberdade criativa, as produções deveriam manter coerência com o universo ficcional criado por Joaquim Manuel de Macedo, exigindo uma leitura atenta da obra e a compreensão das características de suas personagens. Depois de revisados, os textos foram publicados na plataforma *Wattpad*, ampliando o público leitor para além do espaço escolar.

A análise dos dados considerou diferentes fontes de informação: as respostas aos questionários, as produções escritas dos estudantes, os comentários registrados na plataforma de publicação e as observações realizadas durante o desenvolvimento das atividades. Esses materiais foram examinados de forma integrada, buscando identificar evidências de envolvimento com a leitura literária, processos de interpretação da obra, manifestações de autoria e indícios do desenvolvimento do letramento literário ao longo da intervenção.

Por se tratar de uma investigação voltada à compreensão das experiências vividas pelos participantes, a análise privilegiou a interpretação qualitativa dos dados. O objetivo não foi estabelecer relações estatísticas ou produzir generalizações, mas compreender como a articulação entre literatura canônica e práticas próprias da cultura digital pode favorecer novas formas de aproximação entre os estudantes e o texto literário.

A revisão gramatical e a melhoria de clareza deste trabalho foram feitas com o auxílio do ChatGPT (OpenAI, versão GPT-4o, acessado em junho de 2026). A ferramenta foi utilizada exclusivamente para identificar inconsistências e propor ajustes. O conteúdo, a argumentação e as conclusões são de responsabilidade exclusiva dos autores humanos.

Resultados e discussão

Perfil leitor dos participantes

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento do perfil leitor dos estudantes, cujos resultados orientaram a elaboração da

intervenção pedagógica. Os questionários revelaram que a maior parte das experiências de leitura dos participantes ocorre em ambientes digitais, confirmando que as plataformas virtuais ocupam hoje um espaço central na formação de seus repertórios culturais.

Entre os estudantes mais jovens, influenciadores digitais, *booktubers*, *tiktokers* e criadores de conteúdo voltados à literatura apareceram com frequência como referências para a escolha de novas leituras. Já entre os alunos do Ensino Médio, embora as redes sociais continuassem exercendo forte influência, amigos e familiares também foram mencionados como importantes mediadores. Esses dados indicam que a formação do leitor não se restringe ao espaço escolar, mas resulta da interação entre diferentes contextos sociais e culturais. Outro aspecto que chamou atenção foi a preferência por suportes digitais. Plataformas como *Wattpad* e *Kindle* figuraram entre os meios de leitura mais utilizados pelos participantes, acompanhadas do interesse por romances, mangás e *fanfics*. Diversos estudantes do 1º ano do Ensino Médio relataram, ainda, que intensificaram seus hábitos de leitura durante o período de isolamento provocado pela pandemia de COVID-19, quando os recursos digitais passaram a representar o principal meio de acesso às obras literárias.

Esses resultados corroboram a perspectiva de letramento como prática social discutida na seção 2 deste artigo. A forte influência de comunidades virtuais, algoritmos e plataformas colaborativas na formação desses jovens demonstra que suas experiências leitoras transcendem o ambiente escolar, exigindo que a mediação docente considere esses múltiplos espaços de interação.

Ao mesmo tempo, o levantamento revelou que a literatura canônica ocupa um espaço reduzido nas práticas espontâneas de leitura do grupo investigado. As obras clássicas aparecem, em geral, vinculadas às exigências escolares, enquanto as leituras realizadas por iniciativa própria concentram-se em narrativas contemporâneas e em conteúdos disponíveis na internet. Esse resultado não deve ser interpretado como desinteresse pela literatura, mas como um indicativo de que as formas de acesso às narrativas se transformaram. O desafio para a escola consiste justamente em estabelecer conexões entre essas práticas já consolidadas e o patrimônio literário

tradicional.

Foi a partir desse diagnóstico que se definiu a estratégia adotada na intervenção pedagógica. Em vez de competir com os espaços em que os estudantes já liam, buscou-se incorporá-los ao trabalho desenvolvido em sala de aula, utilizando linguagens e plataformas familiares aos participantes como forma de aproximá-los da leitura de uma obra do cânone literário brasileiro.

A *fanfic* como mediação da leitura de A Moreninha

Os dados obtidos na etapa diagnóstica evidenciaram que qualquer proposta de incentivo à leitura precisaria considerar os hábitos já consolidados entre os estudantes. Por isso, a execução da intervenção, pautada nos procedimentos detalhados na seção 3, revelou que a transposição das personagens para o contexto das redes sociais e a criação de *fanfics* exigiram dos participantes uma interpretação muito mais profunda do que a simples leitura passiva.

A análise das discussões em sala de aula demonstrou um envolvimento crescente com a obra de Macedo. Ao buscarem preservar a identidade das personagens em ambientes digitais, os estudantes foram levados a debater comportamentos, valores do século XIX e os conflitos românticos, comparando-os com a sociedade contemporânea. Esse movimento transformou o romance em objeto de debate real, permitindo que os alunos atribuíssem novos sentidos ao texto a partir de suas próprias experiências.

Esse engajamento reflete o processo de letramento literário proposto por Cosson (2021), conforme discutido na seção 2 deste artigo. Ao assumirem um papel participativo, reinterpretando personagens e adaptando situações narrativas, os estudantes construíram uma relação ativa com o cânone, na qual a compreensão da obra tornou-se condição indispensável para a sua transformação.

Dessa forma, observou-se uma preocupação recorrente em preservar a coerência interna do romance original. Em vez de abandonarem o universo de Macedo, a maioria dos participantes buscou expandi-lo, atualizando conflitos e recriando situações que demonstram uma apropriação crítica da leitura. Assim, a *fanfic* consolidou-se como um recurso de mediação eficaz, capaz de

aproximar o patrimônio literário tradicional das práticas culturais contemporâneas sem reduzir a complexidade da obra.

Da leitura à autoria: evidências do letramento literário

O ponto mais interessante da intervenção foi perceber o momento em que os alunos deixaram de apenas *receber* o livro para se tornarem autores. Para que as *fanfics* fizessem sentido, eles precisaram dominar as engrenagens de *A Moreninha*: entender as relações entre as personagens, os conflitos centrais e o que mantinha aquele universo unido. Sem esse domínio da obra de Macedo, as novas histórias simplesmente não teriam coerência.

O que vimos nas produções foi muito além da simples repetição. Alguns estudantes preferiram o caminho da atualização, trazendo os dramas do século XIX para o contexto das redes sociais de hoje. Outros foram mais ousados: deram voz a personagens secundários ou mudaram o ângulo da narrativa, trazendo discussões atuais sobre desigualdade, gênero e racismo. Isso mostra que eles não estavam apenas *cumprindo tarefa*, mas filtrando o clássico pela própria realidade, como sugere Lajolo (2018) ao dizer que a leitura é sempre atravessada pelo tempo de quem lê.

Levar esses textos para o *Wattpad* mudou completamente a dinâmica do trabalho. Escrever para o professor é uma coisa; escrever para uma comunidade aberta, onde pessoas reais comentam e avaliam, é outra. A escrita virou uma prática social de verdade. O *feedback* que receberam (focado no ritmo da história e na construção das personagens) motivou revisões que dificilmente aconteceriam em um suporte de papel. Eles voltaram ao texto porque queriam ser entendidos pelo público, e não apenas para garantir uma nota.

No fim, a *fanfic* funcionou como uma ponte legítima, e *A Moreninha* deixou de ser um fardo escolar para virar o ponto de partida de uma criação autoral. Ao unir leitura, escrita e o ambiente digital que eles já dominavam, conseguimos abrir um espaço real para o letramento literário acontecer.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa indicam que a aproximação entre literatura canônica e práticas culturais próprias da cultura digital pode contribuir significativamente para a formação do leitor literário. O levantamento inicial mostrou que os estudantes já mantêm relações frequentes com a leitura em ambientes digitais, especialmente por meio de redes sociais, plataformas colaborativas e comunidades virtuais. Em vez de ignorar essas práticas, a intervenção procurou incorporá-las ao ensino de literatura, transformando-as em instrumentos de aproximação com uma obra clássica da literatura brasileira.

A experiência desenvolvida com *A Moreninha* demonstrou que a produção de *fanfics* pode ampliar o envolvimento dos estudantes com a leitura ao exigir interpretação, planejamento, argumentação e escrita criativa. As atividades propostas favoreceram uma participação mais ativa dos alunos, que deixaram de ocupar apenas a posição de leitores para assumir também a de autores, reinterpretando personagens e conflitos sem romper com a estrutura fundamental da narrativa original.

A publicação das produções em uma plataforma digital ampliou esse processo ao inserir a escrita em um contexto real de circulação de textos. A interação com outros leitores estimulou revisões, aperfeiçoamentos e reflexões sobre o próprio processo de escrita, conferindo à atividade um significado que ultrapassa o espaço da sala de aula.

Os resultados obtidos reforçam, portanto, a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as transformações pelas quais passam a leitura e a escrita na contemporaneidade. Isso não implica substituir o estudo das obras canônicas por produções digitais, mas desenvolver estratégias de mediação capazes de estabelecer conexões entre o patrimônio literário e os repertórios culturais dos estudantes. Quando essa articulação é planejada de forma consistente, a cultura digital deixa de representar um desafio para o ensino de literatura e passa a constituir um espaço fértil para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2022.
COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2021.
KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.
LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

DESVIRTUDES NA LITERATURA INFANTIL: A INFLUÊNCIA DE CRIADORES DE CONTEÚDO LITERÁRIO NA INTERPRETAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

Enailil Vieira Duarte da Silva (IFAL) [1]
Willianice soares Maia (IFAL) [2]

Introdução

A literatura infantil ocupa, desde suas origens, um lugar ambíguo e fascinante na cultura humana: ao mesmo tempo em que é concebida como instrumento de formação moral e afetiva das crianças, é também povoada por elementos que escapam à lógica da bondade exemplar — vilões cruéis, monstros ameaçadores, personagens invejosos, egoístas ou desobedientes, situações de medo, violência simbólica e conflito. Essas presenças, que podem ser reunidas sob o termo "desvirtudes", não configuram um desvio indesejável do gênero, mas, ao contrário, constituem parte estrutural e historicamente constante das narrativas voltadas ao público infantil, desde os contos de fadas tradicionais recolhidos por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm até as produções contemporâneas que circulam em livros, animações e redes sociais.

O presente artigo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a mediação de criadores de conteúdo literário nas redes sociais influencia a percepção e a interpretação das desvirtudes presentes na literatura infantil? A pergunta é motivada por uma dupla constatação. Por um lado, a literatura infantil sempre conviveu com a presença de elementos moralmente ambíguos — e a tradição dos

[1] Licencianda em Letras-Português. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL).
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

estudos sobre contos de fadas, da qual Bruno Bettelheim é um dos expoentes mais influentes, demonstra que tais elementos cumprem funções psicológicas e pedagógicas insubstituíveis na formação da criança. Por outro lado, as transformações tecnológicas das últimas décadas ampliaram e diversificaram os espaços de mediação da leitura: se antes essa função cabia primordialmente à família, à escola e à biblioteca, hoje ela é compartilhada — e por vezes disputada — com booktubers, bookstagrammers, booktokers e demais criadores de conteúdo literário que, por meio de vídeos, resenhas e recomendações, interferem diretamente na forma como crianças, adolescentes e jovens leem, interpretam e se relacionam com essas obras.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como a literatura infantil implica na construção do real e do imaginário das crianças, observando de que maneira os contos de fadas, as narrativas fantásticas e os personagens moralmente ambíguos contribuem para a formação de percepções sobre o mundo, os valores humanos e as experiências da vida, considerando também a influência das mediações contemporâneas realizadas por criadores de conteúdo literário na interpretação dessas narrativas. De modo mais específico, buscou-se: identificar a presença de desvirtudes, conflitos morais e elementos considerados imorais nas histórias infantis, compreendendo suas funções simbólicas nas narrativas; estudar as contribuições teóricas de Luiz Antônio Marcuschi, William J. Bennett, Bruno Bettelheim e Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto para a compreensão da literatura infantil, da interpretação textual, da formação moral e da construção do imaginário; observar como os contos de fadas e outras narrativas fantásticas influenciam a imaginação das crianças leitoras; analisar as relações entre o mundo real e o mundo ficcional presentes nas obras literárias; e refletir sobre o papel dos criadores de conteúdo literário como mediadores contemporâneos da leitura.

A relevância desta investigação assenta em razões de ordem teórica, pedagógica e social. No plano teórico, o estudo contribui para o debate, já consolidado nos estudos literários e na psicologia do desenvolvimento, sobre a função estruturante — e não meramente decorativa — dos elementos sombrios, ambíguos ou "desvirtuados"

na literatura infantil, articulando essa discussão a autores fundamentais como Bettelheim (2002) e Calcagnotto (2025). No plano pedagógico, a pesquisa interessa diretamente à formação de professores e mediadores de leitura, na medida em que oferece subsídios para que a escola compreenda a literatura infantil para além de uma leitura moralizante simplificada, reconhecendo o valor formativo dos conflitos, medos e ambiguidades presentes nas narrativas. No plano social, o trabalho dialoga com um fenômeno contemporâneo ainda pouco sistematizado academicamente: a emergência dos criadores de conteúdo literário como novos agentes de mediação da leitura, cuja influência sobre crianças e jovens leitores demanda reflexão crítica por parte de educadores, pesquisadores e famílias. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e de observação exploratória de conteúdos produzidos por criadores literários em redes sociais digitais, conforme detalhado na seção 3.

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, a segunda seção apresenta o referencial teórico, discutindo a literatura infantil como espaço de formação do imaginário, a função psicológica das desvirtudes e dos contos de fadas a partir de Bettelheim, a monstruosidade como estratégia narrativa a partir de Calcagnotto, a construção de sentidos na leitura a partir de Marcuschi, o debate sobre virtudes e formação moral a partir de Bennett, as novas mediações da leitura realizadas por criadores de conteúdo e, por fim, a fundamentação pedagógica do uso da literatura infantil na escola. A terceira seção apresenta a metodologia. A quarta seção traz a análise e discussão, articulando o referencial teórico a obras representativas da literatura infantil e a práticas contemporâneas de mediação. A quinta seção apresenta as considerações finais, seguidas das referências.

Referencial Teórico

Literatura infantil, imaginário e formação humana

A literatura infantil constitui um dos primeiros e mais duradouros espaços de contato da criança com a linguagem simbólica,

com a narrativa e com a experiência estética. Por meio das histórias que ouve e, posteriormente, lê, a criança entra em contato com mundos imaginários, personagens fantásticos e situações que lhe permitem elaborar, de forma simbólica, experiências e sentimentos relacionados à vida real — medo, perda, ciúme, coragem, solidariedade, injustiça, desejo de pertencimento, entre outros. O imaginário infantil, nesse sentido, não se desenvolve isoladamente ou de maneira espontânea, mas é construído a partir das interações da criança com a cultura, com a tradição oral, com as histórias contadas por adultos e com as leituras que realiza ao longo de sua formação.

Personagens como Peter Pan, Emília, Chapeuzinho Vermelho, os irmãos Hansel e Gretel, entre outras figuras clássicas da literatura infantil, ocupam papel relevante nesse processo, na medida em que oferecem à criança diferentes possibilidades de compreensão do mundo e de si mesma. A fantasia, longe de representar uma fuga da realidade ou uma distração ingênua, constitui uma forma legítima e eficaz de interpretá-la, de nomear experiências ainda não compreendidas racionalmente e de atribuir significados a vivências emocionalmente complexas. É por meio do relato fantástico — e não apesar dele — que a criança acessa, muitas vezes pela primeira vez, questões como a finitude, a traição, o abandono ou a superação, temas que dificilmente seriam apresentados a ela de forma direta e literal.

Essa compreensão contraria uma concepção ainda presente no senso comum pedagógico, segundo a qual a literatura infantil deveria restringir-se à apresentação de exemplos positivos de comportamento, evitando conflitos, ambiguidades morais e elementos considerados perturbadores. Tal concepção, embora aparentemente protetora, desconsidera a própria história do gênero: grande parte das narrativas clássicas e contemporâneas destinadas ao público infantil é composta, precisamente, por conflitos, medos, desobediências, invejas, egoísmos e outras características que aqui se reúnem sob o termo desvirtudes — e é exatamente por meio dessas presenças que a narrativa cumpre sua função formativa mais profunda.

As desvirtudes e a função psicológica dos contos de fadas: a contribuição de Bruno Bettelheim

A obra de Bruno Bettelheim, sobretudo em *A psicanálise dos contos de fadas*, constitui referência incontornável para a compreensão do papel das desvirtudes na literatura infantil. Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas auxiliam as crianças a lidar simbolicamente com conflitos internos, oferecendo recursos imaginativos para compreender sentimentos difíceis, como raiva, ciúme, medo do abandono ou desejo de autonomia, e situações de insegurança que, de outra forma, permaneceriam inominadas ou reprimidas. Para o autor, o valor terapêutico e pedagógico dos contos de fadas reside justamente em sua capacidade de apresentar, de forma simbólica e distanciada, conflitos que correspondem a angústias reais da infância, permitindo à criança elaborá-los sem a ameaça direta que a experiência concreta representaria.

Nessa perspectiva, os elementos considerados negativos, a madrasta cruel, o lobo devorador, a bruxa que aprisiona, o gigante que ameaça, não devem ser interpretados apenas como exemplos de condutas inadequadas a serem evitadas ou censuradas, mas como componentes estruturalmente necessários ao processo de desenvolvimento psicológico e emocional infantil. Ao identificar-se ora com o protagonista ameaçado, ora com o antagonista transgressor, a criança experimenta, no plano simbólico, sentimentos e impulsos que também lhe são próprios, encontrando na narrativa um espaço seguro para reconhecê-los, nomeá-los e, eventualmente, superá-los.

Bettelheim (2002) também chama atenção para a importância do final feliz, característico da maioria dos contos de fadas tradicionais, não como negação da existência do mal ou do conflito, mas como afirmação simbólica de que as dificuldades podem ser enfrentadas e superadas — mensagem estruturante para a formação da esperança e da resiliência infantil. Assim, longe de representarem um risco à integridade psíquica da criança, os elementos desvirtuosos presentes nos contos de fadas constituem, segundo essa perspectiva, condição mesma de sua eficácia formativa.

A monstruosidade como estratégia narrativa: diálogos com Calcagnotto

A figura do monstro ocupa lugar de destaque na literatura infantil, atravessando desde os contos de fadas tradicionais até a produção contemporânea. Em diversas narrativas, os monstros representam medos, diferenças, conflitos e desafios que precisam ser enfrentados pelos personagens — e, por extensão simbólica, pelos próprios leitores. A pesquisa de Calcagnotto (2025), desenvolvida em dissertação de mestrado dedicada à análise da monstruosidade e da multimodalidade em obras como *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, e *O domador de monstros*, de Ana Maria Machado e Suppa, demonstra que a monstruosidade pode ser compreendida não como mero recurso de assombro, mas como estratégia narrativa que amplia a produção de sentidos e favorece experiências estéticas complexas para o leitor.

Segundo essa perspectiva, o monstro deixa de ser apenas uma figura assustadora, destinada a provocar medo pelo medo, e passa a assumir funções simbólicas relacionadas à construção da identidade, da imaginação e da compreensão da realidade. A multimodalidade — isto é, a articulação entre texto verbal e imagem, especialmente relevante no álbum ilustrado infantil — potencializa essa função, na medida em que a representação visual do monstro permite à criança confrontar, de forma concreta e ao mesmo tempo segura, aquilo que a assusta ou desafia. A presença de monstros em obras infantis permite, assim, que as crianças enfrentem simbolicamente questões que muitas vezes não conseguem expressar diretamente por meio da linguagem verbal, transformando o medo em possibilidade de reflexão, elaboração e crescimento.

Essa leitura aproxima-se e complementa a perspectiva bettelheimiana, na medida em que ambas reconhecem, a partir de referenciais teóricos distintos — a psicanálise, no caso de Bettelheim, e os estudos de multimodalidade e narrativa, no caso de Calcagnotto —, o valor estruturante das figuras ameaçadoras na literatura infantil. Monstros, vilões e antagonistas não são elementos a serem eliminados das narrativas em nome de uma suposta proteção infantil, mas peças fundamentais de um dispositivo simbólico que permite à criança

elaborar, pela via da fantasia, aspectos complexos e por vezes contraditórios da experiência humana.

Compreensão de sentidos e leitura: contribuições de Marcuschi

A compreensão das narrativas literárias depende, em grande medida, da interação entre texto, contexto e leitor. De acordo com Marcuschi (2008), a construção de sentidos na leitura não decorre exclusivamente da decodificação linguística do texto, mas de processos interpretativos que envolvem conhecimentos prévios, experiências individuais e contextos socioculturais dos sujeitos leitores. Essa concepção, fundamental para os estudos de linguística textual e de gêneros discursivos, tem implicações diretas para a compreensão de como diferentes leitores — crianças, adolescentes, professores, pais e mediadores de leitura — podem atribuir significados distintos a uma mesma obra literária.

Se, como afirma Marcuschi (2008), a interpretação é sempre situada e mediada por saberes prévios, é possível compreender por que uma mesma narrativa contendo desvirtudes — um vilão cruel, um monstro ameaçador, uma situação de violência simbólica — pode ser lida de maneiras tão diversas: uma criança pequena pode vivenciar o conto predominantemente no plano emocional e simbólico, identificando-se ora com a vítima, ora com o transgressor; um adulto mediador pode enfatizar aspectos morais ou didáticos da narrativa; já um criador de conteúdo literário contemporâneo pode ressaltar dimensões estéticas, críticas ou até irônicas da mesma obra, propondo leituras que dialogam com sensibilidades geracionais específicas.

Essa multiplicidade interpretativa não deve ser compreendida como um problema a ser corrigido por meio de uma leitura "correta" e única do texto literário, mas como característica constitutiva do próprio processo de leitura, tal como discutido por Marcuschi (2008). Reconhecer essa pluralidade é fundamental para compreender o papel dos criadores de conteúdo literário: eles não impõem uma interpretação fixa às obras, mas participam — ao lado da família, da escola e da própria criança leitora — do processo social e dialógico de construção de sentidos que caracteriza toda experiência literária.

Virtudes, valores morais e formação do caráter: o diálogo com William Bennett

A discussão sobre desvirtudes na literatura infantil não pode prescindir do diálogo com a perspectiva mais tradicional sobre a função moral das narrativas, representada, no âmbito deste estudo, pela obra de William J. Bennett. Em *O livro das virtudes*, Bennett (1995) reúne contos, fábulas, poemas e narrativas de diferentes tradições culturais com o objetivo explícito de transmitir às crianças valores como coragem, autodisciplina, responsabilidade, amizade, trabalho, fé e compaixão, defendendo a ideia de que a literatura infantil cumpre papel decisivo na formação do caráter moral das novas gerações.

Embora a perspectiva de Bennett (1995) possa parecer, à primeira vista, tensionar-se com a defesa bettelheimiana do valor formativo dos elementos desvirtuosos, uma leitura mais atenta revela que ambas as concepções não são necessariamente excludentes, mas complementares. Isso porque a própria seleção de narrativas realizada por Bennett (1995) inclui, invariavelmente, situações de conflito moral, personagens que erram, que enfrentam tentações, que precisam superar o egoísmo ou a covardia para alcançar a virtude celebrada pela narrativa. A virtude, nesse sentido, não é apresentada de forma abstrata ou didática, mas emerge justamente do contraste com a desvirtude, do enfrentamento do conflito moral e da superação da tentação ou do erro.

Essa constatação permite articular as perspectivas de Bettelheim (2002) e Bennett (1995) em uma síntese produtiva para esta pesquisa: a literatura infantil forma moralmente a criança não apesar da presença de desvirtudes, mas por meio delas, na medida em que oferece um espaço narrativo em que valores e contravalores se confrontam, permitindo à criança compreender, pelo exemplo simbólico, tanto os riscos do egoísmo, da crueldade e da covardia quanto o valor da generosidade, da coragem e da solidariedade.

Novas mediações da leitura: criadores de conteúdo literário nas redes sociais

Na contemporaneidade, as redes sociais digitais ampliaram significativamente os espaços de mediação literária. Criadores de conteúdo — reunidos sob denominações como booktubers, bookstagrammers e booktokers, de acordo com a plataforma em que atuam — passaram a exercer papel relevante na divulgação, recomendação e interpretação de obras literárias, incluindo a literatura infantil e infantojuvenil, ao recomendar títulos, compartilhar interpretações pessoais, produzir resenhas em vídeo ou texto e estimular debates sobre livros entre seus seguidores, majoritariamente crianças, adolescentes e jovens.

Embora esses mediadores não substituam a experiência individual da leitura — nem tampouco a mediação realizada pela escola, pela família ou pela biblioteca —, sua influência sobre a forma como determinados textos são percebidos e discutidos por seus públicos é inegável e crescente. Um conto de fadas clássico, por exemplo, pode ser apresentado por um criador de conteúdo a partir de uma leitura crítica que ressalta seus aspectos machistas ou coloniais; pode ser recontextualizado com humor ou ironia; pode ser relacionado a adaptações audiovisuais contemporâneas; ou pode ser recomendado com ênfase em sua dimensão emocional e afetiva. Cada uma dessas abordagens constitui uma forma particular de mediação das desvirtudes presentes na obra, influenciando a maneira como o público infantil e juvenil as compreende e significa.

Esse fenômeno impõe às famílias, às escolas e aos pesquisadores da área educacional o desafio de compreender criticamente as novas dinâmicas de mediação da leitura, reconhecendo tanto seu potencial de ampliação do acesso e do interesse pela leitura literária quanto os riscos de simplificação, sensacionalismo ou distorção interpretativa que podem acompanhar certas formas de mediação digital, especialmente quando pouco fundamentadas teórica e criticamente.

Fundamentação pedagógica da literatura infantil na escola

No contexto escolar, a literatura infantil desempenha papel fundamental no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da capacidade crítica dos estudantes. Ao entrar em contato com narrativas literárias, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve competências interpretativas e estabelece relações entre a ficção e a realidade, ampliando sua compreensão de si mesma e do mundo que a cerca.

As histórias infantis apresentam situações que possibilitam reflexões sobre sentimentos, comportamentos e experiências humanas. Elementos como medo, coragem, egoísmo, solidariedade, perda, superação e fantasia aparecem de forma recorrente nas narrativas e auxiliam a criança na compreensão de si mesma e do mundo que a cerca. Dessa forma, a literatura não atua apenas como instrumento de alfabetização e incentivo à leitura, mas também como meio de formação humana, capaz de articular dimensões cognitivas, afetivas e éticas do desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, o professor segue ocupando papel central como mediador da leitura na escola, promovendo o diálogo entre texto e leitor e incentivando a construção compartilhada de sentidos. No entanto, as transformações tecnológicas discutidas na subseção anterior ampliaram os espaços de formação leitora para além do ambiente escolar, exigindo do professor uma postura de diálogo — e não de concorrência ou negação — com as novas formas de mediação realizadas por criadores de conteúdo literário. Compreender essa relação entre literatura infantil, imaginário e mediação da leitura torna-se, assim, tarefa relevante para a educação contemporânea, contribuindo para a valorização da literatura infantil como ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural dos estudantes, e para a formação de leitores críticos, capazes de dialogar tanto com a tradição literária quanto com as novas mediações digitais da leitura.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender e interpretar os significados presentes na literatura infantil, especialmente aqueles relacionados aos conflitos morais, às desvirtudes, à monstruosidade e à construção do imaginário infantil. Segundo essa abordagem, o interesse da investigação não está na quantificação de dados, mas na análise dos sentidos produzidos pelas narrativas e pelas interpretações realizadas pelos leitores e mediadores contemporâneos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter exploratório e descritivo. É exploratória porque busca ampliar a compreensão acerca da presença de elementos moralmente ambíguos na literatura infantil e sua influência na formação do imaginário, tema ainda pouco sistematizado em sua articulação com as novas formas de mediação digital da leitura. É também descritiva, uma vez que pretende identificar e analisar características presentes nas obras selecionadas e nas formas contemporâneas de mediação da leitura realizadas por criadores de conteúdo literário.

Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações e demais produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil, ao imaginário infantil, à monstruosidade, à formação do leitor e à mediação da leitura. O estudo tem como principais referenciais teóricos os trabalhos de Bruno Bettelheim, Luiz Antônio Marcuschi, William J. Bennett e Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto, dialogando ainda com obras primárias da literatura infantil clássica e contemporânea.

O levantamento bibliográfico foi realizado ao longo dos dois primeiros meses da pesquisa, sendo atualizado sempre que necessário ao longo do desenvolvimento do trabalho, com consultas periódicas aos buscadores Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, além do catálogo da biblioteca do Instituto Federal de Alagoas. Para as buscas, foram utilizados descritores como literatura infantil, imaginário infantil, contos de fadas, mediação da leitura, criadores de conteúdo literário e desvirtudes na literatura infantil, empregados

isoladamente ou em diferentes combinações, conforme a necessidade da investigação.

O corpus de análise é composto por contos de fadas clássicos e por obras amplamente conhecidas da literatura infantil e da cultura infantojuvenil, tais como *Peter Pan*, de J. M. Barrie; as narrativas do universo de Monteiro Lobato, especialmente *Reinações de Narizinho*; os contos recolhidos pelos Irmãos Grimm; e outras histórias que apresentam personagens fantásticos, monstros, vilões ou situações de conflito moral. A seleção das obras ocorreu com base em sua relevância para a discussão sobre imaginário, fantasia e construção de sentidos, bem como em sua presença recorrente tanto na tradição escolar quanto nas recomendações de criadores de conteúdo literário contemporâneos.

Além da análise bibliográfica, foi realizada uma observação exploratória de conteúdos produzidos por criadores de conteúdo literário em redes sociais digitais, com foco em publicações, vídeos, resenhas e recomendações de leitura que abordam obras infantis ou infantojuvenis relacionadas ao tema da pesquisa. O objetivo dessa etapa foi compreender como esses mediadores apresentam as narrativas ao público e de que forma contribuem para a interpretação das desvirtudes nelas presentes, sem, contudo, configurar levantamento quantitativo ou análise de conteúdo sistemática, dado o caráter exploratório desta etapa da investigação.

A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação articulada dos referenciais teóricos e das obras selecionadas, buscando identificar relações entre os elementos fantásticos, os conflitos morais, a construção do imaginário infantil e as formas contemporâneas de mediação da leitura, conforme desenvolvido na seção seguinte.

Análise e Discussão

Desvirtudes no universo de Peter Pan e nas Reinações de Narizinho

A obra *Peter Pan*, de J. M. Barrie, oferece um exemplo emblemático da presença estrutural das desvirtudes na literatura infantil clássica. O protagonista, símbolo da eterna infância e da recusa em amadurecer, não é apresentado como modelo de virtude

incondicional: Peter Pan é vaidoso, esquecido, por vezes cruel com os próprios companheiros e indiferente ao sofrimento alheio, características que contrastam fortemente com a imagem idealizada de inocência frequentemente associada à infância. O Capitão Gancho, por sua vez, personifica a figura clássica do vilão, movido por vingança e crueldade, mas também marcado por um traço de patetice e vulnerabilidade que o aproxima, paradoxalmente, de uma figura cômica e humana.

À luz da perspectiva bettelheimiana discutida na seção anterior, essa complexidade moral de Peter Pan não compromete o valor formativo da obra; ao contrário, permite à criança leitora reconhecer, no protagonista, impulsos e desejos que também lhe são próprios — o desejo de eterna liberdade, a recusa das responsabilidades do mundo adulto, a vaidade e o egocentrismo típicos da infância —, ao mesmo tempo em que, por meio da narrativa, é convidada a refletir sobre as consequências desses traços, sobretudo na relação de Peter Pan com Wendy e com os meninos perdidos.

De modo semelhante, o universo criado por Monteiro Lobato em *Reinações de Narizinho* articula fantasia, crítica social e ambiguidade moral de forma singular na literatura infantil brasileira. Personagens como a boneca Emília — figura marcada por franqueza excessiva, impertinência e, por vezes, comentários considerados inadequados ao padrão de conduta esperado de uma "boa menina" — desafiam a expectativa de que a literatura infantil deva apresentar apenas modelos de comportamento exemplar. É justamente essa irreverência que confere a Emília seu caráter mais memorável e formativo, na medida em que representa, no plano simbólico, a possibilidade de questionamento da autoridade e das convenções sociais, dimensão fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico infantil.

A figura do monstro e a construção da identidade na literatura infantil contemporânea

Retomando a discussão proposta por Calcagnotto (2025) na seção anterior, observa-se que obras contemporâneas como *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, e *O domador de monstros*, de

Ana Maria Machado e Suppa, atualizam a função simbólica da monstruosidade na literatura infantil, articulando-a a recursos multimodais que potencializam a experiência estética do leitor. Em ambas as obras, o protagonista infantil não é apresentado como vítima passiva do monstro, mas como sujeito capaz de confrontá-lo, dialogar com ele e, em certa medida, domesticá-lo — processo que pode ser lido como metáfora do próprio desenvolvimento emocional infantil diante de seus medos e conflitos internos.

Essa análise permite compreender que a monstruosidade, na literatura infantil contemporânea, não cumpre apenas a função de provocar temor ou suspense, mas constitui recurso privilegiado de elaboração simbólica da alteridade, da diferença e do desconhecido. Ao entrar em contato com narrativas que apresentam monstros complexos — nem inteiramente maus, nem inteiramente domesticados —, a criança leitora desenvolve maior tolerância à ambiguidade e maior capacidade de lidar simbolicamente com aquilo que foge ao seu controle imediato, competência emocional e cognitiva de evidente relevância para seu desenvolvimento.

Mediação contemporânea: criadores de conteúdo e a ressignificação das desvirtudes

A observação exploratória de conteúdos produzidos por criadores de conteúdo literário em redes sociais digitais, realizada no âmbito desta pesquisa, permite identificar diferentes formas de mediação das desvirtudes presentes na literatura infantil. Em primeiro lugar, observa-se uma tendência à leitura crítica e atualizada de contos de fadas clássicos, na qual criadores de conteúdo problematizam elementos considerados hoje moralmente questionáveis — como estereótipos de gênero, valorização da submissão feminina ou naturalização da violência — presentes em narrativas como as recolhidas pelos Irmãos Grimm. Essa mediação crítica, quando fundamentada e equilibrada, pode enriquecer a experiência leitora, oferecendo às crianças e jovens ferramentas para uma leitura mais reflexiva e menos ingênua das obras clássicas.

Em segundo lugar, observa-se uma tendência à ressignificação afetiva e lúdica das desvirtudes, na qual criadores de conteúdo

destacam o valor emocional de personagens ambíguos ou assustadores, aproximando-se, ainda que de forma intuitiva e não sistematizada, da perspectiva bettelheimiana discutida anteriormente. Vídeos e resenhas que celebram vilões e monstros como personagens "queridos pelo público" — fenômeno amplamente presente na cultura de fãs contemporânea — evidenciam, no plano da recepção popular, a mesma constatação teórica de que a identificação com o antagonista e com o elemento desvirtuoso cumpre função relevante na experiência literária infantil e juvenil.

Em terceiro lugar, observa-se, com menor frequência, mas de forma preocupante, uma tendência à simplificação sensacionalista das desvirtudes, na qual determinados conteúdos enfatizam aspectos de violência, terror ou transgressão moral das narrativas com finalidade primordialmente de entretenimento e geração de engajamento, sem qualquer mediação crítica ou reflexiva que auxilie o público infantil e juvenil a elaborar simbolicamente esses conteúdos. Essa tendência representa o principal risco identificado nesta pesquisa em relação às novas formas de mediação digital da leitura, reforçando a necessidade de diálogo entre família, escola e espaços digitais de mediação literária.

Implicações pedagógicas para a formação do leitor crítico

A articulação entre o referencial teórico apresentado e a análise das obras e mediações contemporâneas discutidas permite extrair implicações relevantes para a prática pedagógica. Em primeiro lugar, reforça-se a necessidade de que a escola supere a concepção de que a literatura infantil deve apresentar apenas modelos exemplares de comportamento, reconhecendo o valor formativo dos conflitos, medos e ambiguidades morais presentes nas narrativas clássicas e contemporâneas. Em segundo lugar, evidencia-se a importância de que o professor, como mediador de leitura, dialogue explicitamente com as novas formas de mediação digital vivenciadas por seus estudantes fora da escola, incorporando-as ao trabalho pedagógico de maneira crítica, em vez de ignorá-las ou combatê-las.

Por fim, a pesquisa sugere que a formação de leitores críticos na contemporaneidade exige que a escola trabalhe explicitamente as

diferentes camadas de sentido presentes na literatura infantil — a camada simbólico-emocional discutida por Bettelheim, a camada estético-narrativa discutida por Calcagnotto, a camada interpretativo-contextual discutida por Marcuschi e a camada ético-moral discutida por Bennett —, capacitando os estudantes a reconhecer e avaliar criticamente também as mediações contemporâneas realizadas por criadores de conteúdo literário, de modo a aproveitar seu potencial de aproximação com a leitura sem prescindir da reflexão crítica que a experiência literária, em sua complexidade, exige.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar como a literatura infantil implica na construção do real e do imaginário das crianças, observando de que maneira os contos de fadas, as narrativas fantásticas e os personagens moralmente ambíguos contribuem para a formação de percepções sobre o mundo, os valores humanos e as experiências da vida, considerando também a influência das mediações contemporâneas realizadas por criadores de conteúdo literário na interpretação dessas narrativas.

A partir do diálogo com Bettelheim (2002), Calcagnotto (2025), Marcuschi (2008) e Bennett (1995), foi possível compreender que as desvirtudes presentes na literatura infantil — personagens moralmente ambíguos, monstros, vilões, situações de conflito e violência simbólica — não representam um desvio indesejável do gênero, mas elemento estrutural e historicamente constante, dotado de importantes funções psicológicas, estéticas, interpretativas e morais na formação da criança leitora. A análise de obras como *Peter Pan*, *Reinações de Narizinho*, os contos dos Irmãos Grimm e narrativas contemporâneas centradas na figura do monstro confirmou essa hipótese, evidenciando a permanência e a atualização dessas funções ao longo da história da literatura infantil.

A pesquisa evidenciou, ainda, que as transformações tecnológicas contemporâneas ampliaram significativamente os espaços de mediação da leitura, atribuindo aos criadores de conteúdo literário papel relevante — e ambivalente — na forma como crianças, adolescentes e jovens interpretam e se relacionam com as desvirtudes

presentes na literatura infantil. Observou-se que essa mediação digital pode tanto enriquecer a experiência leitora, por meio de leituras críticas e ressignificações afetivas fundamentadas, quanto empobrecê-la, quando reduzida a uma exploração sensacionalista e descontextualizada dos elementos mais sombrios das narrativas.

Conclui-se que compreender a literatura infantil exige superar a falsa dicotomia entre narrativas "positivas", voltadas exclusivamente à transmissão de virtudes, e narrativas "negativas", marcadas pela presença de desvirtudes. A experiência literária infantil, tal como discutida ao longo deste artigo, constrói-se justamente na tensão produtiva entre esses polos, e cabe à escola, à família e aos próprios mediadores digitais da leitura o compromisso de sustentar essa tensão de forma crítica e formativa, em vez de resolvê-la precipitadamente por meio da censura ou da banalização dos elementos desvirtuosos da narrativa.

Como desdobramentos desta pesquisa, sugere-se, para estudos futuros, a realização de análise de conteúdo sistemática das publicações de criadores literários voltados ao público infantil e infantojuvenil, bem como a escuta direta de crianças e jovens leitores sobre suas próprias interpretações das desvirtudes presentes nas obras que consomem, de modo a complementar, com dados empíricos, as reflexões teóricas e bibliográficas desenvolvidas neste trabalho.

Referências

BARRIE, J. M. **Peter Pan**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

BENNETT, William J. **O livro das virtudes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CALCAGNOTTO, Cristiane Rabelo e Silva. **Monstruosidade e multimodalidade em Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak, e O domador de monstros, de Ana Maria Machado e Suppa**. 2025. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de fadas**. Tradução de diversos tradutores. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DO ATENDIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE PONTA PORÃ-MS/BRASIL

Rosemary Moraes Marales (REME/SEME)[1]
Míria Izabel Campos (UFGD)[2]

Introdução

A nossa proposta para o capítulo[3] é a apresentação dos caminhos da pesquisa bibliográfica e documental intitulada: "Educação Infantil no Mercosul: processo de transição do atendimento na Assistência Social para a Educação na cidade fronteiriça de Ponta Porã-MS (1998-2008)". Trata-se de Dissertação de Mestrado já concluída e defendida no dia 13 de junho de 2025, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), inserida na Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, elaborada no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC), que integrou uma pesquisa maior, em rede nacional e internacional, denominada "A educação básica em países do MERCOSUL"[4].

[1]Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, atuando na gestão da Escola Polo Municipal Marcondes Fernandes Pereira. http://lattes.cnpq.br/7018544238928593 E-mail: meire_73@icloud.com
[2]Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados, localizada em Dourados, MS, Brasil, atuando na Graduação e Pós-Graduação. http://lattes.cnpq.br/0144519244715678 E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br
[3] O texto ora apresentado se origina de trabalho aprovado e publicado nos Anais do VII Congresso de Educação da Grande Dourados, FAED/UFGD (ver referência). Para esta versão, visando a escrita do capítulo, ampliamos e aprofundamos discussões da Dissertação de Mestrado em Educação.
[4] Pesquisa em rede sob a coordenação da professora da UFGD, Andréia Vicência Vitor Alves, da qual a segunda autora deste capítulo é integrante.

Trabalho vinculado ao campo da História da Educação, para a sua consecução nós realizamos uma investigação cujo objetivo foi analisar o processo de transição do atendimento das instituições públicas de educação infantil, vinculadas à Assistência Social, para a Secretaria Municipal de Educação responsável por prover a Educação Infantil na cidade fronteiriça de Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul (MS) no período de 1998 a 2008. Nesta direção, elegemos como fontes os documentos que constam na normatização educacional brasileira os quais ampararam o processo de transição do atendimento das crianças de zero a seis anos[5], estabelecendo a Educação Infantil como parte da Educação Básica (Brasil, 1996). Também foram fontes de pesquisa os documentos relativos à temática nas esferas estadual (Mato Grosso do Sul) e municipal (Ponta Porã).

As indagações e problemáticas trabalhadas decorreram de anseios pessoais e profissionais surgidos ao longo da trajetória da primeira autora, que foi professora da Educação Infantil no Centro de Educação Infantil (CEINF) Anselmo Soares de França, instalado na região de fronteira, próximo à linha internacional que divide as cidades gêmeas de Ponta Porã-BR e Pedro Juan Caballero-PY. Somou-se a isto, a concepção da relevância científica da temática, pois ao realizar revisão bibliográfica referente ao objeto da pesquisa, não foram localizados estudos relativos à educação infantil, em específico no período de transição da Assistência Social para a Educação, tendo como lócus a região de fronteira.

Corroborando com os anseios descritos, a questão investigada foi delineada a partir da intenção de compreender como se deu o processo de transição da educação infantil da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. É mister esclarecermos que a educação infantil no município de Ponta Porã se encontrava vinculada a dois órgãos distintos da prefeitura: as escolas municipais que atendiam a pré-escola (crianças de quatro a seis anos) e as creches, que eram vinculadas à Secretaria de Assistência Social coordenadas pelas mães crecheiras e pessoas aleatórias que simpatizavam com o projeto de atendimento a essas crianças (zero a

[5] Naquele momento, a definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9394/96, era para o atendimento de crianças na referida faixa de idade (Brasil, 1996).

três anos).

Fundamental ressaltarmos, para além da relevância pessoal e científica do estudo, a marcante importância social da pesquisa, pois a partir dela foi possível apresentarmos uma história da Educação Infantil na cidade fronteiriça de Ponta Porã, quando buscamos o entendimento do processo de transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação contribuindo, dessa maneira, com a divulgação de dados importantes que fazem parte da construção da educação no/do município.

Problemática da pesquisa, objetivos, metodologia e recortes temporal e espacial

Buscamos responder à seguinte problemática de pesquisa: quais garantias do direito à educação foram contempladas e quais as dificuldades encontradas pelo órgão responsável em prover a educação no município e adequar as instituições públicas de educação infantil ao seu sistema de ensino, ofertando-lhes caráter educacional, levando em conta que historicamente, eram consideradas como de cuidado e assistência?

Nessa perspectiva, como registrado antes, o nosso objetivo geral foi analisar o processo de transição do atendimento das instituições públicas de educação infantil, vinculadas à Assistência Social, para o órgão responsável por prover a Educação Infantil no município de Ponta Porã-MS no período de 1998 a 2008. Definimos como objetivos específicos: indagar acerca da concepção de infância, do surgimento das creches, do assistencialismo e da assistência social; evidenciar o direito à Educação Infantil na normatização educacional no período de 1998 a 2008; descrever as ações adotadas pelo município de Ponta Porã para garantir o direito à educação e como estas foram contempladas a partir da Lei 9394/96.

Quanto à metodologia, nosso estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental sobre o tema proposto, contemplando não apenas as temáticas mais relevantes do contexto, mas também elaborando relações com o fazer historiográfico de modo geral.

Sob este prisma, devemos destacar Severino (2013, p. 106), para quem a pesquisa bibliográfica "[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.".

Na perspectiva da pesquisa documental, também aludimos a Severino (2013), pois ele nos ajuda a compreendê-la, quando escreve que:

> [...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013, p. 107).

Por fim, distinguimos que, buscando atingir os objetivos da pesquisa, o recorte temporal estabelecido foi o período de 1998 a 2008. O ano de 1998 marca o prazo final estabelecido pela legislação - três anos após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9394/96, para que os municípios se adequassem, integrando as creches e pré-escolas existentes (ou que viessem a ser criadas) aos respectivos sistemas de ensino. Já o período final de 2008 corresponde ao início da formulação e implementação de normativas que garantiram, de forma efetiva, a consolidação do Sistema Municipal de Ensino no município de Ponta Porã.

Concernente ao recorte espacial, este foi concretizado pela escolha da fronteira de Ponta Porã-MS, Brasil, cidade-gêmea, divisa seca com Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay, Paraguai. O município possui inerentes peculiaridades em relação a miscigenação de seu povo, a diversidade cultural e a alta demanda de crianças que recebe do país vizinho, despontando como um ponto de conexão vital com o Mercado Comum do Sul (Mercosul), foco principal da pesquisa em rede.

Referencial teórico e fontes da pesquisa

O viés social e histórico da pesquisa foi alcançado com fundamentação teórica na obra do sociólogo alemão Norbert Elias (1987-1990). A partir desse arcabouço conceitual, elegemos para o desenvolvimento das análises os conceitos de figuração, interdependência e poder.

Para o autor, a sociedade caminha em um fluxo contínuo, com mudanças mais rápidas ou mais lentas das formas vivas (Elias, 1994, p. 20). Assim sendo, compreendemos com Elias (1994), que as mudanças ocorridas na educação infantil no decorrer dos últimos 30 anos e consolidadas com a Lei 9.394/96, podem ter sido estabelecidas pelas diferentes figurações que, formando redes de interdependência, contribuíram no processo para alicerçar o direito a educação às crianças de 0 a 6 anos.

Para melhor explicitação dessas ideias, citamos Elias (2008), quando ele afirma que todas as pessoas,

> [...] através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras nas mais diversas maneiras. Elas constituem teias de interdependências ou figurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados (Elias, 2008, p. 15).

Apropriarmos do conceito de figuração nos permitiu conceber as relações de interdependência entre os seres humanos como formas de viver em sociedade. Nesse sentido, o direito à educação, estabelecido constitucionalmente, abarcou mudanças nas relações de interdependência entre os indivíduos que se encontravam imersos naquele processo de transição.

Imprescindível destacarmos, também, pois apreendemos com Elias (2008), transformações sociais estão sempre atravessadas pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade e as alterações legais vivenciadas no município de Ponta Porã podem ter afetado diretamente os indivíduos ali presentes. Sendo assim, voltando a Elias (2008, p. 81), temos que as relações de poder são ilustradas como um jogo, cujo rumo dependerá das ações dos indivíduos, dada a existência de uma relação de interdependência. Isto é, o jogo não possui uma

dinâmica própria, independente dos indivíduos; pelo contrário, será guiado pelas ações dos jogadores e pelas relações entre eles.

Aprofundando o conceito de poder em Elias (2008), compreendemos que ele "[...] não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas" (Elias, 2008, p. 81). O poder é, portanto, relacional.

Ressaltamos, por consequência, que as contribuições de Norbert Elias convergem com os objetivos da pesquisa efetuada e, assimilamos, que seus pensamentos nos auxiliaram entender e analisar como as relações de poder influenciaram nas mudanças do atendimento a essa etapa da educação. Consideramos as figurações envolvidas na luta pelo direito das crianças, ao evidenciarmos, a partir de nosso estudo, as possíveis dificuldades enfrentadas entre propostas diferenciadas de cuidado e educação advindas da/na nova legislação.

Acerca das fontes bibliográficas, utilizamos livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos que abordam a Educação Infantil, a fronteira e o processo de transição da Educação Infantil da Assistência Social para a Educação. Dentre eles, trazemos aqui autoras e autores da História da Educação, da história da assistência no Brasil e da história da educação infantil: Certeau (1982), Fernandes e Kulhmann Jr. (2019), Ginzburg (1989), Kuhlmann Jr. (2015), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), Kramer (1994), Le Goff (1990), Rosemberg (1997, 1999) e Silva (1997).

Fizemos uso de fontes documentais constituintes da normatização nacional, do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Ponta Porã e, sob esse ângulo, empreendemos buscas por essas fontes documentais na Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer (SEME), Conselho Municipal de Educação (CME) e nos primeiros Centros de Educação Infantil (CEINFs) criados no município de Ponta Porã, os quais devemos destacar: Centro de Educação Infantil Prof. Conrado Canteiro, Centro de Educação Infantil Professora Joana Ferreira Franco Barrios e Centro de Educação Infantil Prof. Mário Ocáris Rosa.

Nesse cenário, ao adentrarmos os CEINFs, e tendo acesso permitido para pesquisar em seus arquivos, para além das fontes

documentais, pertencentes ao período de 1998 a 2008, analisamos os diversos tipos de documentos existentes sobre o processo de transição, porque, segundo Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos "não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse determinado contexto".

Em nosso trabalho, analisando com Le Goff (1990), enfatizamos a grandiosidade do trabalho com documentos. Para ele o documento é "[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver" (Le Goff, 1990, p. 103). Logo, os documentos ocupam posição incomensurável na realização da pesquisa, e seu uso, pelos historiadores da História da Educação, tem crescido consideravelmente.

Conforme assegura Chartier (2002, p. 9), "[...] pelas escolhas que faz e pelas relações que estabelece, o historiador atribui sentido inédito às palavras que arranca do silêncio dos arquivos". E, ampliando esse entendimento, registramos Bellotto (2017, p. 137), para quem as fontes documentais possuem um "valor permanente pela densidade de seu valor informativo testemunhal, tanto para a história institucional da entidade que os criou/produziu, acumulou, como para a sociedade, em cujo contexto viveu e atuou aquela instituição".

Isto posto, assinalamos que o processo de seleção de documentos na construção do nosso estudo foi extremamente instigante e prazeroso, pois, ao manusearmos os arquivos das instituições, que são "celeiros da história" (Moraes; Alves, 2002), a riqueza dos detalhes nos aproximou cada vez mais do nosso objeto de pesquisa e nos permitiu constituir os caminhos para contar uma história da educação da fronteira.

Resultados, discussões e considerações para finalizar

Iniciaremos aqui demarcando que a história da Educação Infantil no Brasil, que também é parte da história da criança - especialmente da creche (crianças de zero a três anos) – ainda "[...] busca seu espaço dentro do sistema educacional" (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 34). À vista disso, em Ponta Porã, lócus da nossa investigação, fez-se

necessária a reorganização dessa faixa etária, uma vez que, antes do processo de transição, não havia uma estrutura sistematizada para a Educação Infantil, pois a Secretaria Municipal de Assistência Social atendia crianças de zero a três anos em espaços comunitários. Com a implementação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996), as crianças dessa referida faixa etária foram gradativamente encaminhadas para instituições ligadas à Secretaria Municipal de Educação.

Por conseguinte, vale contarmos ainda, que a pesquisa aqui apresentada permitiu compreendermos o processo de transição do atendimento da educação infantil da esfera da Assistência Social para a da Educação, no município de Ponta Porã-MS, no período de 1998 a 2008. A partir da análise documental e da fundamentação teórica inspirada nos conceitos eliasianos, foi possível identificar que essa mudança decorreu das exigências legais impostas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 - (Brasil, 1996), que instituíram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Os resultados do estudo demonstraram que embora o município tenha avançado na organização e estruturação de seu Sistema Municipal de Ensino, enfrentou dificuldades para adequar as instituições historicamente voltadas ao cuidado e assistência, demonstrando no processo, ausência de planejamento adequado, falta de formação específica dos profissionais e permanência de práticas marcadas pelo assistencialismo. Observamos, também, que mesmo com a criação de normativas locais e o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação, o processo de consolidação da educação infantil ainda continua permeado por desafios estruturais e políticos.

Dessa forma, as análises realizadas limitaram-se aos documentos localizados, levantados e coletados nos diversos espaços de pesquisa. Apesar dos obstáculos enfrentados durante o processo, as análises foram conduzidas a partir de documentos como decretos, deliberações, leis e resoluções. Tais análises, como afirmado dantes, fundamentaram-se na perspectiva teórica de Norbert Elias (1987-1990), a qual nos proporcionou um olhar ampliado sobre objetos e fontes de estudo, permitindo visualizar que o direito à educação, constitucionalmente estabelecido, implicou mudanças nas relações de

interdependência entre os sujeitos envolvidos em todo o desenrolar da transição.

Verificamos que, a partir das exigências legais, iniciou-se um movimento de mobilização dos entes federados, a fim de assegurar o cumprimento das determinações. Até então, a educação infantil, sobretudo a pré-escolar, era de responsabilidade da Rede Estadual; porém, em 1998 teve início o processo de desativação da pré-escola desta rede de ensino.

Nessa conjuntura de constantes mudanças e adaptações normativas, a trajetória da Educação Infantil em Ponta Porã reflete não apenas as determinações legais nacionais e estaduais, mas também as particularidades e os desafios locais. A normatização oficial, consolidada apenas em 2008 e posteriormente ampliada em 2017, evidenciou um processo gradual e, por vezes, fragmentado de organização dessa etapa educacional. Contudo, embora o compromisso do município se materialize por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação e das normativas do Conselho Municipal de Educação, é necessário problematizarmos até que ponto tais iniciativas, de fato, asseguraram os direitos das crianças e promoveram transformações estruturais na Educação Infantil.

Temos a obrigação de aludir que, embora os discursos apontem para a valorização da infância e para uma concepção ampliada de cuidado e educação, persistem desafios concretos no tocante à efetivação de políticas públicas que sejam, simultaneamente, universalizantes e sensíveis às especificidades locais.

Por esse viés, impõe-se a necessidade de um olhar mais crítico e vigilante da pesquisa, capaz de tensionar as práticas institucionais, identificar contradições e apontar caminhos para a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente pública, democrática e socialmente referenciada.

Exposto isso, como relatamos anteriormente, as indagações e problemáticas decorreram da necessidade de estudos sobre a temática da Educação Infantil. Sob esse prisma, imprescindível destacarmos que ainda existem lacunas no que se refere a pesquisas que abordem, especificamente, o período de transição da Assistência para a Educação, tendo como lócus a região de fronteira. Em nossa trajetória no Mestrado em Educação, não foi possível ouvirmos os

sujeitos envolvidos diretamente nesse processo, perspectiva que consideramos bastante relevante. Reafirmamos, a temática por nós investigada evidencia, por meio das fontes, que o município de Ponta Porã tem sinalizado um compromisso contínuo, ainda que marcado por desafios e contradições, na efetivação do direito à Educação Infantil.

Percebemos que a trajetória da educação infantil em Ponta Porã reflete tanto os avanços legais alcançados em níveis nacional e estadual, quanto as particularidades e contradições de um município de fronteira, caracterizado por dinâmicas culturais e sociais próprias. Nesse contexto, reforça-se a importância de políticas públicas que considerem essas especificidades, assegurando o direito à educação de forma integral, democrática e de qualidade para todas as crianças.

Assim, finalizando, realçamos que a pesquisa contribui para o campo da História da Educação, ao lançar luz sobre uma experiência local marcada por tensões, conquistas e permanências e, ao mesmo tempo, abre espaço para futuras investigações que aprofundem a compreensão sobre a implementação da política educacional da infância em territórios fronteiriços.

Referências

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos:** estudos e reflexões**.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre certezas e inquietude**.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organização de Michael Schröter. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. [S. l.]: [s. n.], 2008.
FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JR., Moisés. Políticas de formação docente para a educação infantil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 9, n. 27, p. 10-22, set./dez. 2019.
GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história**.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica**.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas**.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.
MARALES, Rosemary Moraes; CAMPOS, Míria Izabel Campos. História do processo de transição do atendimento das crianças na assistência social para a educação infantil na cidade fronteiriça de Ponta Porã-MS (1998 a 2008). In: CABRAL, Cristiane; SANTOS, Edilson; MOREIRA, Kênia (org.). **Educação para o bem viver:** repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais**.** Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2025.
MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Julia Falivene (org.). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo:** uma história em imagens**.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.
ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997. p. 137-158.
ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.
SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
SILVA, Ana Maria. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983/1990)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): A CONSOLIDAÇÃO DOS IDEAIS DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Shirley Regina Azevêdo Crispim (UFPB)[1]

Introdução

A história da educação brasileira é marcada por avanços, rupturas, disputas e permanências. Desde o período colonial, a organização educacional do país apresentou profundas desigualdades e dificuldades para consolidar-se plenamente como um direito social e como instrumento de promoção da igualdade. Ao longo dos séculos, diferentes propostas, reformas e projetos buscaram responder aos desafios educacionais existentes em cada contexto histórico, ainda que muitos deles tenham sido implementados de forma parcial ou sequer tenham alcançado efetiva concretização.

Diversas iniciativas podem ser destacadas nesse percurso, entre elas a Reforma Pombalina, a Reforma Leôncio de Carvalho, os pareceres elaborados por Rui Barbosa e as reformas educacionais promovidas em diferentes estados brasileiros nas primeiras décadas do século XX. Embora nem todas essas experiências tenham alcançado os resultados pretendidos, elas demonstram que o debate acerca da educação jamais permaneceu completamente estagnado. Ao contrário, as discussões sobre a organização do ensino, os métodos pedagógicos, o papel da escola e a responsabilidade do Estado estiveram constantemente presentes na história educacional brasileira.

Esses movimentos produziram reflexos, em maior ou menor intensidade, sobre a atuação dos educadores, sobre as práticas escolares e sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem. A

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2012), possui graduação em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é professora efetiva do Ensino Fundamental - Anos iniciais na Prefeitura Municipal de João Pessoa. E-mail: shircrispim@gmail.com

história da educação brasileira, portanto, não pode ser compreendida como um percurso linear de progresso, mas como um processo marcado por avanços e retrocessos, disputas ideológicas e diferentes concepções acerca da função social da escola.

Entre os acontecimentos que ganharam maior destaque nesse processo encontra-se a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento representou uma importante tentativa de sistematizar propostas para a reconstrução da educação nacional, defendendo uma organização educacional de caráter moderno e articulada às transformações sociais vivenciadas pelo país.

O Manifesto surgiu em oposição à fragmentação das reformas educacionais realizadas até então e à ausência de uma política nacional capaz de enfrentar, de maneira ampla, os problemas da educação brasileira. Conforme destaca Romanelli (1978, p. 145):

> O documento tem por objetivo imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o manifesto surge como uma convicção abertamente definida da necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional.

Naquele contexto, o Brasil não dispunha de uma organização educacional nacional capaz de garantir, de forma ampla, princípios de igualdade e acesso à educação. As transformações decorrentes do processo de modernização da sociedade brasileira tornavam cada vez mais evidente a necessidade de repensar o papel da escola e de adequar a educação às novas demandas sociais, políticas e econômicas que se apresentavam.

Nesse cenário, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou-se como uma proposta de reorganização da educação brasileira. O documento defendia princípios que buscavam superar a fragmentação do sistema educacional e estabelecer bases mais amplas para a construção de uma escola pública comprometida com a formação do indivíduo e com o desenvolvimento da sociedade.

Entretanto, embora o Manifesto tenha sido publicado em 1932 e tenha se tornado um marco na história da educação brasileira, suas ideias não surgiram repentinamente. Muitos dos princípios defendidos

pelos pioneiros já haviam sido discutidos por educadores e intelectuais em décadas anteriores. As propostas de Rui Barbosa, as reformas educacionais realizadas nos estados brasileiros e os debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação constituíram importantes antecedentes para a elaboração do documento.

A IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, também desempenhou papel decisivo nesse processo, ao criar as condições políticas e intelectuais que contribuíram para a elaboração de uma proposta mais ampla para a educação nacional. A partir desse contexto, um grupo de educadores assumiu a tarefa de sistematizar princípios e diretrizes que expressassem os ideais do movimento renovador.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os antecedentes históricos e educacionais que contribuíram para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, destacando as propostas de Rui Barbosa, as reformas educacionais realizadas de forma isolada nos estados brasileiros e a importância da IV Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em seguida, serão discutidos os principais princípios e propostas apresentados pelo documento, especialmente aqueles relacionados à defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e orientada por uma concepção moderna de escola. Também serão analisadas algumas das principais críticas dirigidas ao Manifesto, sobretudo aquelas formuladas pelos setores ligados à Igreja Católica.

Por fim, o estudo apresentará considerações acerca da relevância histórica do Manifesto e de sua permanência nos debates educacionais brasileiros. Ao analisar esse documento e o contexto em que foi elaborado, torna-se possível compreender não apenas importantes aspectos da história da educação nacional, mas também reconhecer a permanência de desafios que, mesmo após décadas, continuam presentes na busca por uma educação pública democrática e de qualidade.

O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas propostas para uma educação moderna

Os antecedentes históricos discutidos anteriormente permitem compreender que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, não surgiu como uma proposta isolada. O documento representou a sistematização de ideias e princípios que vinham sendo construídos e debatidos por educadores e intelectuais brasileiros desde as últimas décadas do século XIX e, especialmente, ao longo das primeiras décadas do século XX.

Após a definição da necessidade de elaboração de uma proposta mais ampla para a educação nacional, o documento foi publicado em março de 1932 e alcançou grande repercussão nos meios educacionais, políticos e intelectuais. Desde sua publicação, o Manifesto foi recebido tanto com entusiasmo quanto com resistência, tornando-se um importante marco nos debates sobre os rumos da educação brasileira.

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis intelectuais ligados à educação, à política e à imprensa, o documento expressava os ideais do movimento renovador e apresentava uma proposta de reconstrução da educação brasileira em âmbito nacional. Entre seus signatários estavam Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette-Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, Delgado de Carvalho, Almeida Júnior, Fontenelle, Noemy Rudolfer, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Süssekind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes.

De maneira geral, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constituiu uma tentativa de expressar, de forma organizada e sistemática, os ideais de modernização que orientavam parte significativa do pensamento educacional brasileiro naquele período. Mais do que apresentar propostas pontuais de reforma, o documento defendia a necessidade de uma reorganização ampla da educação nacional, capaz de superar a fragmentação das experiências existentes.

O texto inicia-se com uma análise crítica da situação educacional brasileira. Os signatários denunciam a ausência de uma política nacional articulada e destacam que, mesmo após mais de quatro décadas de República, o país ainda não havia conseguido estruturar de forma sistemática sua organização escolar. A educação brasileira era caracterizada, segundo o documento, por experiências fragmentadas e desarticuladas, resultado da predominância de reformas parciais e da ausência de uma compreensão ampla do problema educacional.

Nesse sentido, o Manifesto criticava a realização de reformas isoladas nos diferentes estados brasileiros, argumentando que tais iniciativas, embora importantes em determinados contextos, não eram suficientes para resolver os problemas estruturais da educação nacional. Era necessário, portanto, superar o caráter fragmentário das políticas educacionais e construir um programa de reconstrução capaz de orientar a educação brasileira de maneira mais ampla.

Os autores do documento identificavam, entre as causas dessa situação, a ausência de uma concepção filosófica e científica capaz de fundamentar adequadamente as políticas educacionais. Para os pioneiros, a reconstrução da educação exigia a superação do empirismo que havia caracterizado muitas das reformas anteriores e a construção de propostas baseadas em princípios mais claros e sistematizados.

Ao apresentar o Manifesto como resultado de um movimento de renovação educacional, seus autores afirmam:

> (...) sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 2).

A passagem evidencia uma das principais características do movimento renovador: a compreensão de que a educação não poderia ser tratada apenas como uma questão administrativa. Os problemas educacionais deveriam ser compreendidos como questões políticas e sociais, diretamente relacionadas ao desenvolvimento do país e à organização da sociedade.

Dessa forma, uma das principais preocupações do Manifesto consistia em chamar a atenção do Estado para sua responsabilidade diante da educação nacional. Os pioneiros defendiam que a organização do ensino não poderia depender exclusivamente de iniciativas isoladas ou de interesses particulares, mas deveria constituir uma preocupação central do poder público.

Os fundamentos e os fins da educação

Ao discutir os fundamentos e os fins da educação, o Manifesto apresenta uma concepção centrada no indivíduo e em sua formação. O processo educativo deveria considerar o educando como sujeito da educação, superando concepções que subordinavam a escola exclusivamente aos interesses de determinados grupos ou classes sociais.

Nessa perspectiva, a educação deveria estar relacionada ao meio social e contribuir para a formação de indivíduos capazes de participar da vida coletiva. Conforme destaca Saviani (2008, p. 244), a proposta buscava estabelecer uma educação que vinculasse "a escola com o meio social", formando os indivíduos para a cooperação e a solidariedade.

A Educação Nova defendida pelos pioneiros procurava, portanto, aproximar a escola da vida social. A educação não deveria permanecer distante das experiências e necessidades dos indivíduos, mas estabelecer relações com a realidade social na qual os educandos estavam inseridos.

Essa concepção representava uma importante crítica à escola tradicional, frequentemente caracterizada pela centralidade do professor, pela transmissão de conteúdos e pelo distanciamento entre os conhecimentos escolares e a realidade vivenciada pelos alunos.

A defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória, laica e coeducativa

Após apresentar suas críticas à organização educacional brasileira e discutir os fundamentos da educação, o Manifesto

estabelece alguns dos princípios que deveriam orientar a reconstrução do sistema educacional nacional.

Entre as principais propostas encontram-se a defesa da escola única, da obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade e da coeducação. Esses princípios constituíram alguns dos elementos mais importantes da proposta renovadora e retomavam, em certa medida, ideias que já haviam sido defendidas anteriormente por intelectuais como Rui Barbosa.

A proposta da escola única estava relacionada à defesa de uma formação comum para todos os indivíduos. O objetivo era garantir uma base educacional compartilhada, capaz de reduzir as desigualdades produzidas por sistemas de ensino organizados de acordo com as diferenças sociais e econômicas existentes na sociedade.

Nesse sentido, a escola única não significava apenas a criação de uma instituição escolar comum, mas expressava a preocupação com a construção de uma educação que oferecesse oportunidades semelhantes de formação. A proposta buscava enfrentar a segmentação educacional existente e garantir uma base comum para a formação das crianças e dos jovens.

A gratuidade constituía outro princípio fundamental. Para os pioneiros, o acesso à educação não deveria ser condicionado à situação econômica das famílias. A escola pública deveria garantir a possibilidade de acesso ao ensino, contribuindo para a ampliação das oportunidades educacionais.

A obrigatoriedade também era compreendida como um mecanismo necessário para garantir que crianças e jovens tivessem acesso à educação. O Manifesto entendia que o direito à escolarização não poderia depender exclusivamente das condições econômicas ou das decisões individuais das famílias.

Quanto à laicidade, defendia-se a necessidade de uma escola livre de disputas e imposições religiosas. O ambiente escolar deveria constituir um espaço comum, capaz de receber indivíduos pertencentes a diferentes crenças e concepções de mundo.

A coeducação, por sua vez, defendia a convivência e a formação conjunta de meninos e meninas no espaço escolar. O

princípio representava uma proposta de superação da separação tradicional entre os sexos no processo educacional.

A respeito desses princípios, Saviani (2008, p. 245) explica:

> Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicados pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. Finalmente pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada por aptidões psicológicas ou profissionais.

Esses princípios revelam a amplitude da proposta apresentada pelo Manifesto. A reconstrução educacional defendida pelos pioneiros não se limitava à reorganização administrativa do ensino, mas envolvia uma nova concepção acerca do papel da escola, da responsabilidade do Estado e do direito dos indivíduos à educação.

A função educacional e a centralidade do educando

Entre as contribuições mais significativas da Educação Nova para a reflexão educacional encontra-se a redefinição do lugar ocupado pelo educando no processo de ensino e aprendizagem. Em oposição às concepções tradicionais, centradas predominantemente na transmissão de conhecimentos e na autoridade do professor, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha uma educação orientada pela compreensão das características, das necessidades e das possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, ao discutir a função educacional e as bases psicobiológicas da educação, o documento atribuía importância às aptidões e às particularidades dos educandos. Essa perspectiva não significava reduzir a educação às características individuais, mas reconhecer que o processo educativo deveria considerar o desenvolvimento humano como elemento fundamental para a organização das práticas escolares.

A centralidade do educando constituía, portanto, um dos princípios fundamentais da concepção renovadora. A escola deveria contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo,

afastando-se de modelos pedagógicos baseados exclusivamente na uniformização dos alunos e na assimilação mecânica de conteúdos. O ensino passava a ser compreendido como um processo que exigia maior atenção às experiências, aos interesses e às possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Essa mudança de perspectiva também redefinia o papel do professor. A valorização da participação do educando não implicava a negação da função docente, mas a superação de uma prática pedagógica em que o professor era considerado o único centro do processo educativo. Caberia à escola organizar condições que favorecessem a participação ativa do aluno e orientassem seu desenvolvimento de maneira consciente e sistemática.

Assim, a Educação Nova defendida pelos pioneiros procurava estabelecer uma relação mais dinâmica entre educando, professor e conhecimento. A aprendizagem deixava de ser concebida exclusivamente como resultado da transmissão de conteúdos e passava a envolver, de forma mais direta, a participação do indivíduo em seu próprio processo de formação.

Ao colocar o educando em posição central, o Manifesto propunha uma transformação significativa na maneira de compreender a função da escola. Mais do que transmitir conhecimentos previamente estabelecidos, a instituição escolar deveria contribuir para a formação integral do indivíduo, preparando-o para compreender a realidade, desenvolver suas capacidades e participar da vida social. Essa concepção estabelecia, portanto, uma importante articulação entre o desenvolvimento individual e a função social da educação, princípio que também se encontra presente nas demais propostas defendidas pelo movimento renovador.

A organização do sistema educacional e a formação dos professores

O Manifesto também apresenta propostas relacionadas ao planejamento e à organização do sistema educacional brasileiro. A reconstrução da educação deveria ocorrer a partir de princípios e diretrizes capazes de articular os diferentes níveis de ensino e enfrentar os principais problemas existentes em sua estrutura.

Entre as questões destacadas pelo documento encontra-se a organização do ensino secundário, considerado um dos pontos mais complexos do sistema educacional. O Manifesto identifica nesse nível de ensino importantes controvérsias relacionadas ao momento adequado para a especialização dos estudantes e à necessidade de garantir uma formação articulada. Outra questão central dizia respeito à formação dos professores. Os pioneiros defendiam a necessidade de uma formação mais sólida e sistematizada para os profissionais responsáveis pelo ensino.

Nesse sentido, o documento propunha que a formação dos professores, em todos os graus de ensino, alcançasse o nível superior e estivesse vinculada às universidades. A proposta demonstrava a preocupação dos pioneiros com a valorização e a qualificação profissional do magistério.

A defesa de uma formação superior para os professores representava uma tentativa de atribuir maior consistência científica e pedagógica ao trabalho docente. Para os signatários do Manifesto, a reconstrução da educação brasileira não seria possível sem a preparação adequada daqueles que atuariam diretamente no processo educativo.

A função social da escola

Um dos aspectos mais significativos do Manifesto encontra-se na compreensão da escola como instituição social. Para os pioneiros, a escola não deveria funcionar isoladamente, mas estabelecer relações com as demais instituições e com a própria realidade social.

A função social da educação se concretizaria, portanto, na medida em que a escola estivesse articulada à vida coletiva. A instituição escolar deveria contribuir para a formação dos indivíduos e, ao mesmo tempo, participar do processo de transformação da sociedade.

Essa concepção reforça a ideia de que a educação não poderia ser compreendida apenas como uma atividade individual. Embora o desenvolvimento do educando ocupasse posição central na proposta da Educação Nova, esse desenvolvimento deveria ocorrer em diálogo com a vida social.

A escola deveria preparar os indivíduos para a convivência, para a cooperação e para a participação na sociedade. Dessa forma, a educação assumia uma dimensão que ultrapassava os limites da sala de aula e se relacionava diretamente com a construção de uma sociedade mais organizada e democrática.

Educação e democracia: um programa de longos deveres

A defesa da democracia constitui um dos elementos centrais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ao longo do documento, torna-se evidente a compreensão de que a educação deveria desempenhar papel fundamental na formação de indivíduos capazes de participar da vida social e contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Essa preocupação aparece de maneira particularmente significativa no tópico intitulado "A democracia — um programa de longos deveres". Para os pioneiros, a consolidação da democracia exigia um amplo processo educativo, capaz de formar indivíduos preparados para a cooperação, a solidariedade e a participação coletiva. O documento afirma:

> As únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 19).

A passagem sintetiza a importância atribuída à educação pelos signatários do Manifesto. Para eles, a transformação social não poderia ocorrer de maneira duradoura sem a participação da educação. A escola deveria contribuir para a formação de valores relacionados à cooperação, à solidariedade e à participação social.

Assim, a democracia não era compreendida apenas como uma organização política, mas como um processo que exigia formação e participação dos indivíduos. A educação assumia, nesse contexto, uma função fundamental para a construção e a consolidação de práticas democráticas.

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou, portanto, um importante momento no processo de renovação do pensamento educacional brasileiro. Suas propostas buscavam responder aos desafios de uma sociedade em transformação e apresentavam uma concepção mais ampla sobre a responsabilidade do Estado, a função da escola e o direito dos indivíduos à educação.

Entretanto, justamente por defender princípios que questionavam estruturas e concepções tradicionais, o Manifesto também provocou fortes reações. A defesa da laicidade, da escola pública e da ampliação da responsabilidade estatal pela educação entrou em conflito com os interesses e as concepções de importantes grupos sociais, especialmente aqueles ligados à Igreja Católica.

Dessa forma, a repercussão do documento não se restringiu ao reconhecimento de sua importância como proposta de reconstrução educacional. O Manifesto também se tornou objeto de intensos debates e críticas, revelando que a disputa pelos rumos da educação brasileira envolvia diferentes projetos de sociedade e concepções distintas sobre o papel da família, da Igreja e do Estado.

Essas divergências serão fundamentais para compreender as críticas dirigidas ao movimento renovador e ao próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, questão que será analisada na seção seguinte.

Críticas ao Manifesto

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, não representou apenas a consolidação de um conjunto de propostas destinadas à reorganização da educação brasileira. O documento também tornou mais evidente a existência de diferentes concepções acerca da educação, do papel do Estado, da família e da Igreja na formação dos indivíduos. Ao defender princípios como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, os pioneiros colocavam em discussão questões que ultrapassavam a organização escolar e alcançavam diferentes projetos de sociedade presentes naquele período.

Entre os grupos que mais se opuseram às propostas do Manifesto encontrava-se a Igreja Católica. A reação dos católicos ocorreu de maneira contundente, especialmente diante da defesa de uma escola pública, gratuita e laica, considerada incompatível com a concepção de educação defendida pela Igreja. Como consequência desse conflito, os representantes católicos afastaram-se da Associação Brasileira de Educação (ABE), que passou a ser dirigida por Anísio Teixeira, um dos principais representantes do movimento renovador.

A ruptura evidenciava uma divergência que já vinha sendo construída ao longo das décadas anteriores e que ganhou maior intensidade com a publicação do Manifesto. De um lado, encontravam-se os escolanovistas, que defendiam uma maior participação do Estado na organização da educação e a construção de uma escola pública orientada por princípios científicos e democráticos. De outro, posicionavam-se os representantes católicos, que reivindicavam a presença da religião na formação educacional e defendiam a primazia da família e da Igreja nesse processo.

Nesse contexto, uma das principais bandeiras da Igreja Católica durante a década de 1930 continuava sendo o combate à laicização do ensino. Segundo Saviani (2008, p. 257), a Igreja manteve o "combate à laicização do ensino", posicionando-se contrariamente a um dos princípios fundamentais defendidos pelo movimento renovador.

A crítica católica à escola laica estava relacionada a uma concepção distinta acerca da própria finalidade da educação. Para os representantes da Igreja, a educação não poderia limitar-se ao desenvolvimento intelectual ou à preparação do indivíduo para a vida social, uma vez que deveria também assegurar sua formação moral e religiosa. Nesse sentido, a escola defendida pelos pioneiros era compreendida pelos católicos como insuficiente para cumprir essa função.

Saviani (2008, p. 257) sintetiza essa posição ao afirmar:

> Conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade.

A crítica evidencia que a oposição entre católicos e escolanovistas não se restringia à presença ou ausência do ensino religioso na escola. Tratava-se de uma divergência mais ampla sobre os fundamentos da formação humana e sobre os princípios que deveriam orientar a educação. Enquanto os pioneiros defendiam uma educação vinculada aos princípios científicos, sociais e democráticos, os católicos consideravam indispensável a formação moral fundamentada na religião.

Outro ponto de divergência dizia respeito à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino. Na perspectiva católica, a educação dos filhos deveria permanecer prioritariamente sob a responsabilidade dos pais, cabendo a eles decidir sobre a formação que desejavam oferecer às crianças. A ampliação da responsabilidade do Estado, portanto, era vista com desconfiança, especialmente quando associada à obrigatoriedade da escolarização e à defesa de uma escola pública desvinculada da orientação religiosa.

A divergência tornava-se ainda mais significativa porque os princípios defendidos pelos pioneiros alteravam a relação tradicional entre família, Igreja e Estado no campo educacional. Ao atribuir ao poder público a responsabilidade de garantir o acesso à educação, o Manifesto conferia à escola pública uma função social que não deveria estar subordinada aos interesses particulares de grupos religiosos ou econômicos.

Os católicos também interpretavam alguns princípios da Educação Nova como incompatíveis com a ordem social que defendiam. A valorização do indivíduo, a defesa da igualdade educacional e a reorganização da escola em bases democráticas eram compreendidas por esse grupo como elementos que poderiam contribuir para a ruptura das hierarquias sociais consideradas naturais. Nesse ambiente de disputas políticas e ideológicas, as propostas escolanovistas chegaram a ser associadas, pelos setores mais conservadores, ao avanço do comunismo.

As críticas ao Manifesto, entretanto, não impediram que parte de suas propostas alcançasse espaço no ordenamento jurídico brasileiro. A repercussão do documento ocorreu em um período de intensa reorganização política do país e algumas de suas ideias foram

incorporadas à Constituição Federal de 1934, ainda que de maneira parcial e acompanhadas por princípios que não correspondiam integralmente ao projeto dos pioneiros.

A Constituição de 1934 estabeleceu, entre suas disposições relativas à educação, princípios relacionados à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino primário. O texto constitucional determinava:

> a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
> b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
> c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual (Brasil, 1934).

A presença desses princípios demonstra que algumas das reivindicações apresentadas pelo Manifesto passaram a integrar o debate constitucional brasileiro. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, por exemplo, aproximavam-se das propostas defendidas pelos pioneiros no sentido de ampliar o acesso à escolarização e atribuir ao Estado maior responsabilidade pela educação.

Entretanto, a Constituição de 1934 também expressou a força dos setores religiosos e conservadores. O artigo 153 estabelecia:

> O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934).

A incorporação do ensino religioso ao texto constitucional, ainda que em caráter facultativo, demonstra que a disputa entre os diferentes projetos educacionais permaneceu presente. Se, por um lado, algumas propostas do Manifesto alcançaram reconhecimento legal, por outro, a presença da religião nas escolas públicas revelava os limites da concepção de laicidade defendida pelos renovadores.

É importante observar, entretanto, que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não foi elaborado com a finalidade de constituir uma lei. Seu propósito consistia em apresentar uma

proposta de reconstrução educacional e estabelecer princípios capazes de orientar a organização da educação nacional. Dessa forma, a comparação com a Constituição de 1934 permite perceber não apenas quais ideias foram incorporadas ao ordenamento jurídico, mas também quais propostas encontraram resistência no processo político de sua efetivação.

A década de 1930 foi, portanto, marcada pela permanente tensão entre os ideais escolanovistas e as concepções defendidas pelos setores católicos e conservadores. As disputas em torno da educação refletiam conflitos mais amplos sobre os rumos políticos e sociais do país. A escola tornava-se, nesse contexto, um espaço privilegiado de disputa pela formação das novas gerações e, consequentemente, pela própria direção da sociedade brasileira.

Esse cenário modificou-se novamente a partir de 1937, quando Getúlio Vargas implantou o Estado Novo e estabeleceu um regime ditatorial. Sob o argumento de combater o avanço do comunismo e garantir a ordem nacional, o governo aproximou-se de setores conservadores, entre os quais se encontrava a Igreja Católica. A mudança no cenário político provocou novas limitações à atuação dos defensores da Escola Nova e contribuiu para o enfraquecimento de parte das propostas que haviam ganhado espaço nos anos anteriores.

Com a consolidação do Estado Novo, alguns dos pioneiros afastaram-se da vida pública ou tiveram sua atuação limitada. O movimento renovador perdeu parte da força política conquistada durante os anos anteriores, evidenciando que a implementação de um projeto educacional não dependia apenas da formulação de propostas pedagógicas, mas também das condições políticas e sociais existentes para sua concretização.

Dessa maneira, as críticas e resistências dirigidas ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova demonstram que sua proposta não foi recebida de maneira consensual. Ao contrário, o documento tornou explícitas diferentes concepções sobre educação, sociedade e formação humana. A defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica confrontava interesses e perspectivas que compreendiam a educação a partir de outros fundamentos.

Apesar das limitações e das resistências encontradas, o Manifesto permaneceu como uma referência importante para o

pensamento educacional brasileiro. Sua influência pode ser percebida tanto na incorporação parcial de seus princípios pela Constituição de 1934 quanto na permanência de suas propostas no debate educacional das décadas seguintes. O documento, portanto, não deve ser compreendido apenas pelos resultados imediatos alcançados, mas também pela capacidade de estabelecer um novo horizonte para a discussão sobre a educação brasileira.

A análise das críticas dirigidas ao Manifesto permite compreender, assim, que a construção de uma educação pública e democrática constitui um processo histórico marcado por avanços, recuos e disputas. As propostas apresentadas pelos pioneiros representaram uma tentativa de romper com a fragmentação existente e estabelecer princípios nacionais para a organização educacional. Entretanto, sua concretização dependia de transformações políticas e sociais que estavam além da capacidade de atuação do próprio movimento renovador.

É justamente nesse aspecto que reside parte da importância histórica do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mesmo diante das críticas, das resistências e das limitações de sua implementação, o documento contribuiu para deslocar a discussão educacional de reformas isoladas para uma concepção mais ampla de política pública. Ao colocar em debate a responsabilidade do Estado, a democratização do acesso, a função social da escola e a formação dos professores, os pioneiros estabeleceram questões que permaneceriam presentes nas discussões sobre a educação brasileira ao longo do século XX e que continuam relevantes para a compreensão dos desafios educacionais contemporâneos.

Considerações Finais

Ao retomarmos o percurso histórico analisado neste estudo, compreendemos que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não surgiu de forma isolada, mas como resultado de um processo de construção de ideias, debates e experiências que se desenvolveram ao longo das últimas décadas do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Os pareceres de Rui Barbosa, as reformas educacionais realizadas nos estados brasileiros, a circulação dos princípios da Escola

Nova e a atuação de diferentes intelectuais e educadores contribuíram para a elaboração de uma proposta mais ampla para a educação nacional.

Nesse percurso, a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, constituiu um momento decisivo para a articulação dessas ideias. O Manifesto representou, portanto, a sistematização de uma discussão que já vinha sendo construída e que procurava superar o caráter fragmentário das reformas educacionais existentes no país.

Ao analisar suas propostas, foi possível perceber que os pioneiros defendiam uma concepção de educação que ultrapassava a simples reorganização administrativa do ensino. A defesa da escola pública, gratuita, obrigatória, laica e coeducativa, a valorização dos professores, a centralidade do educando e a articulação entre escola e sociedade revelavam um projeto vinculado à democratização da educação e à ampliação da responsabilidade do Estado.

Entretanto, as críticas ao Manifesto demonstraram que sua proposta estava inserida em um contexto de intensas disputas políticas, sociais e religiosas. A oposição da Igreja Católica evidenciou diferentes concepções acerca da formação humana e do papel da família, da Igreja e do Estado na educação.

A Constituição Federal de 1934 constitui um importante exemplo dessas contradições. Ao incorporar princípios relacionados à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino primário, aproximou-se de algumas propostas do Manifesto, mas, ao assegurar a presença do ensino religioso nas escolas públicas, também revelou os limites de sua concretização.

Com a implantação do Estado Novo, em 1937, as condições políticas para a continuidade do movimento renovador foram modificadas, evidenciando que a construção de uma política educacional depende também das condições históricas, políticas e sociais que possibilitam sua implementação.

Diante disso, a importância histórica do Manifesto não deve ser medida apenas pelas propostas imediatamente incorporadas às políticas educacionais. Seu significado está também na capacidade de deslocar o debate de reformas isoladas para a discussão de um projeto nacional, colocando em evidência o direito à educação, a

responsabilidade do Estado, a função social da escola e a democratização do ensino.

Estudar esse documento significa compreender que muitos dos problemas educacionais brasileiros possuem raízes históricas profundas. A busca por uma educação pública, democrática e acessível resulta de uma trajetória marcada por avanços, resistências, rupturas e permanências.

É nessa perspectiva que o Manifesto permanece atual. Embora elaborado em contexto histórico diferente, questões como o acesso à escola, a qualidade da educação pública, a valorização dos profissionais, a formação integral dos estudantes e a responsabilidade do poder público continuam presentes nos debates educacionais brasileiros.

Assim, o Manifesto pode ser compreendido como expressão de seu tempo e, ao mesmo tempo, como marco de uma discussão que o ultrapassou. Seus princípios não constituíram solução definitiva nem foram plenamente realizados, mas contribuíram para ampliar os horizontes do pensamento educacional brasileiro e demonstraram que transformar a educação exige discutir também a sociedade que se pretende construir.

Desse modo, ao revisitar os antecedentes, as propostas e as críticas que envolveram o Manifesto, reafirma-se sua relevância para a compreensão da história da educação brasileira. Mais do que um documento de 1932, ele representa parte de uma trajetória de luta pela construção de uma educação nacional e democrática. Sua leitura permanece necessária para reconhecer os caminhos percorridos e compreender os desafios que ainda se colocam para que a educação seja, efetivamente, um direito de todos.

Referências

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em <http//www.planalto.gov.br> acesso em 24 agosto.2010.

CAVALCANTE, Francisco Leonardo dos Santos. **Conteúdo Escola:** Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil (Período de 1889 a 1989). Cascavel, p. 4-6, agosto, 2004. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br> acesso em 24. agosto. 2010.

Manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/he07a.htm> acesso em 17.jul.2010

MARTINO, Luiz Mauro. Antônio de Sampaio Dória**. HISTEDBR on-line, glossário**. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario> acesso em 20. agosto. 2010

NÓBREGA DA CUNHA. **Revolução e educação**. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Diário de Notícias, 1932.

NASCIMENTO,Terezinha A. Quaioti Ribeiro do. **Pedagogia Liberal Modernizadora.** Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973.** Rio de Janeiro/ Petrópolis: Vozes, 1978, p. 127-153.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

CADERNO DIALÓGICO:
Da Tradição à Inteligência Artificial

Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 1 nasce precisamente desse movimento: o encontro entre diferentes campos do saber, perspectivas teóricas, experiências educativas, práticas culturais e tecnologias que atravessam, transformam e desafiam a sociedade contemporânea. Em sua nova edição, o Caderno Dialógico reafirma sua vocação interdisciplinar ao reunir estudos que percorrem caminhos que vão da tradição cultural às mais recentes configurações produzidas pela inteligência artificial e pelos ambientes digitais.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3159-4