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





CADERNO DIALÓGICO:

Da tradição à Inteligência Artificial

Vol. 3





Pedro & João editores

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO:

Da Tradição à Inteligência Artificial

Vol. 3

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. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 376p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3161-7 [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!

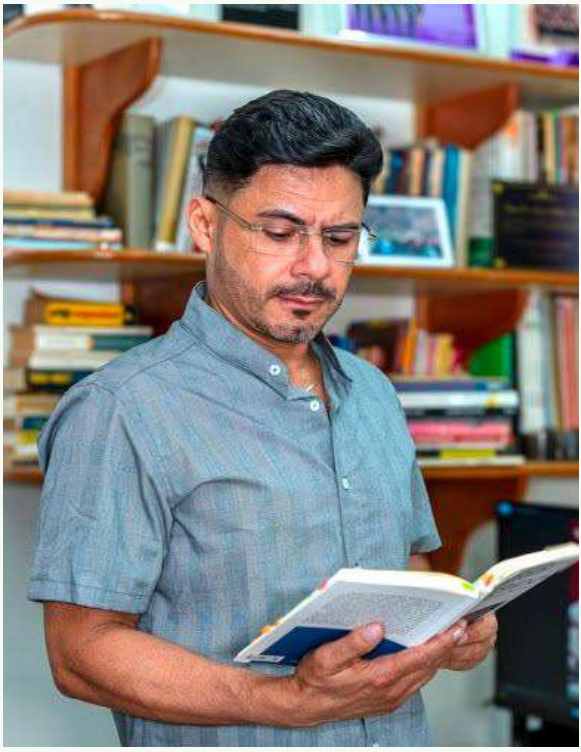
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

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 Quitério (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
A Palavra semeada no Grande Tempo

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

Vivemos um período em que diferentes temporalidades se encontram de maneira cada vez mais intensa. Saberes construídos ao longo de gerações convivem com tecnologias capazes de produzir, reorganizar e disseminar informações em velocidades inéditas. Nesse cenário, **Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 3** reúne pesquisas que interrogam justamente essas zonas de contato: entre memória e inovação, cultura e tecnologia, linguagem e algoritmo, escola e sociedade, experiência humana e mediação digital. A presente edição nasce, assim, da necessidade de compreender as transformações contemporâneas sem perder de vista os processos históricos, culturais e educativos que lhes dão sentido.

O título Da Tradição à Inteligência Artificial não deve ser interpretado como a representação de uma passagem linear entre um passado supostamente superado e um futuro inevitavelmente tecnológico. A proposta é outra: compreender como diferentes formas de conhecimento, práticas culturais, linguagens e modos de ensinar, aprender e produzir sentidos permanecem em circulação, ao mesmo tempo em que são tensionados pelas novas tecnologias. Entre a tradição e a inteligência artificial existe um amplo território de disputas, continuidades, rupturas e ressignificações que este volume procura explorar a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Os capítulos aqui reunidos revelam, desde diferentes objetos de investigação, que a inteligência artificial já não pode ser compreendida apenas como uma inovação técnica. Sua presença alcança a comunicação científica, a escrita acadêmica, os processos formativos, a produção cultural, a representação visual, a autoria e as políticas

institucionais. Ao lado dos estudos diretamente voltados à inteligência artificial, encontram-se pesquisas que discutem linguagem, cultura, identidade, educação, inclusão, trabalho docente, memória, literatura e práticas pedagógicas. O resultado é uma composição que permite observar como fenômenos aparentemente distintos se relacionam no interior das transformações sociais contemporâneas.

A linguagem constitui um dos principais fios condutores desta edição. As investigações sobre gênero carta, análise linguística e semiótica, gêneros textuais, consciência fonológica, letramentos acadêmico-científicos, metáfora, discurso e literatura reafirmam que as práticas linguísticas estão profundamente relacionadas às condições históricas e sociais em que os sujeitos produzem e interpretam sentidos. Ensinar língua, nessa perspectiva, significa também compreender os discursos que circulam na sociedade, suas formas de legitimação, seus silenciamentos e as relações de poder que os atravessam.

A dimensão discursiva torna-se ainda mais evidente nos estudos dedicados à identidade, à memória e às relações sociais. As discussões sobre a identidade negra e a escrita de Beatriz Nascimento, as marcas ideológicas do discurso machista e a memória e o nacionalismo presentes na canção latino-americana demonstram que os discursos participam ativamente da construção das representações sobre sujeitos, grupos e territórios. Nesse sentido, linguagem e cultura não são elementos acessórios da experiência social: constituem espaços nos quais identidades são afirmadas, disputadas e reconstruídas.

A cultura popular também assume papel expressivo nesta edição, especialmente nas discussões sobre o trânsito da cultura pop/geek e sobre o boi-bumbá como possibilidade de produção de conhecimento acerca da Amazônia. Esses estudos permitem deslocar a compreensão tradicional da escola e da universidade como espaços exclusivos de circulação do conhecimento legitimado institucionalmente. Ao incorporar manifestações culturais e experiências coletivas, a educação amplia suas possibilidades de diálogo com os territórios, com as memórias e com os saberes que constituem os sujeitos.

No campo educacional, os estudos reunidos abordam diferentes dimensões da prática pedagógica e da formação humana.

Metodologias de ensino, práticas desenvolvidas no PIBID, formação universitária, consciência fonológica, letramentos acadêmico-científicos, educação inclusiva, atuação do professor de apoio e educação em saúde compõem um conjunto que evidencia a complexidade dos desafios enfrentados pela educação contemporânea. Em comum, essas pesquisas reafirmam que os processos educativos precisam ser pensados para além da transmissão de conteúdos, considerando sujeitos, contextos, relações sociais e condições concretas de aprendizagem.

A discussão sobre o trabalho docente acrescenta outra dimensão fundamental ao debate. Ao investigar as condições organizacionais de trabalho autorreferidas por professoras de diferentes regiões da Paraíba, um dos capítulos desloca o foco das prescrições sobre o que professores devem fazer para as condições efetivas em que realizam seu trabalho. Essa abordagem é particularmente relevante em um contexto no qual inovação, tecnologias e novas demandas educacionais são frequentemente incorporadas às instituições sem que se discutam, com a mesma intensidade, as condições materiais, institucionais e profissionais necessárias para sua efetivação.

A inteligência artificial aparece, nesse contexto, não apenas como objeto tecnológico, mas como fenômeno que exige posicionamento crítico. Os capítulos dedicados à comunicação científica, às políticas institucionais, à pós-graduação, à autoria acadêmica, à representação de documentos visuais e à formação universitária evidenciam que a incorporação da IA produz questões relacionadas à ética, à autoria, à autonomia intelectual, à produção do conhecimento e à responsabilidade científica. O desafio contemporâneo, portanto, não consiste simplesmente em utilizar ferramentas de inteligência artificial, mas em compreender criticamente as condições, os interesses e os efeitos envolvidos em sua utilização.

Essa preocupação aproxima-se das discussões sobre tecnologia e políticas educacionais presentes no volume. O debate acerca do financiamento e da inovação tecnológica na educação pública, bem como a reflexão sobre o conceito de tecnologia e a fluência tecnológico-pedagógica, demonstram que inovação não pode ser

reduzida à aquisição de equipamentos ou à adoção de plataformas. Toda tecnologia é incorporada em contextos sociais específicos e, por isso, precisa ser analisada em relação às políticas públicas, às condições institucionais, às práticas pedagógicas e às desigualdades que atravessam o acesso e a participação.

Também por essa razão, as questões sociais ocupam lugar importante na composição desta edição. Identidade negra, relações de gênero, pertencimento cultural, inclusão educacional, condições de trabalho, educação em saúde e educação popular demonstram que as transformações tecnológicas não acontecem em um vazio social. Elas incidem sobre sociedades marcadas por desigualdades, disputas de representação e diferentes possibilidades de acesso aos bens culturais, científicos e tecnológicos. Pensar o presente exige, portanto, articular inovação e justiça social.

A presença da educação popular entre os capítulos reafirma essa perspectiva crítica. Ao recuperar experiências, memórias e princípios que permanecem significativos na contemporaneidade brasileira, o volume reconhece a educação como prática vinculada à participação, à emancipação e à produção coletiva de conhecimento. A tradição da educação popular dialoga, desse modo, com os desafios atuais, oferecendo elementos para pensar uma formação que não se submeta passivamente às transformações tecnológicas, mas que seja capaz de interrogá-las e colocá-las a serviço de projetos socialmente comprometidos.

É nessa multiplicidade de objetos, perspectivas e experiências que o caráter dialógico desta coleção se fortalece. Os textos não precisam compartilhar os mesmos referenciais ou procedimentos metodológicos para estabelecer interlocução. O diálogo nasce justamente da possibilidade de aproximar diferentes olhares sobre problemas que atravessam a contemporaneidade. Linguagem, educação, cultura, tecnologia, ciência e sociedade aparecem, assim, como dimensões interdependentes de uma realidade que exige abordagens cada vez mais interdisciplinares.

O Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 3 configura-se, portanto, como um espaço de circulação de pesquisas que procuram compreender as permanências e as transformações do nosso tempo. Seus capítulos transitam por

diferentes territórios do conhecimento, articulando investigações sobre inteligência artificial, linguagem, educação, cultura, literatura, semiótica, discurso, formação docente, inclusão, saúde, memória, identidade, tecnologia e educação popular. A diversidade temática constitui, nesse sentido, uma escolha epistemológica: reconhecer que fenômenos complexos não podem ser adequadamente compreendidos a partir de fronteiras rígidas entre áreas.

Mais do que apresentar respostas acabadas, esta edição pretende alimentar o exercício da problematização. Em um período marcado pela aceleração tecnológica, pela expansão dos sistemas algorítmicos, pela transformação das práticas educativas e pela intensa circulação de discursos, produzir conhecimento significa também questionar aquilo que parece evidente, examinar criticamente as mudanças em curso e considerar seus efeitos sobre os sujeitos e sobre a sociedade.

Que este Volume 3 possa cumprir, portanto, sua função de espaço de interlocução científica e de provocação intelectual. Que suas páginas aproximem pesquisadores, professores, estudantes e leitores interessados em compreender as relações entre tradição, educação, cultura, linguagem e tecnologia. E que o diálogo estabelecido entre esses diferentes campos reafirme uma premissa fundamental: nenhuma inovação substitui a necessidade de pensar criticamente o mundo, porque é justamente na capacidade humana de produzir sentidos, estabelecer diálogos e transformar a realidade que reside a força do conhecimento.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5
A Palavra semeada no Grande Tempo 5
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 5
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 5

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO IMAGINÁRIO CHARGÍSTICO: UMA ANÁLISE MATERIALISTA 15
Ilka de Oliveira Mota (UFSCar) 15
Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT) 15
Flávia Ferreira Valadão Santana (UNEMAT) 15
José Ricardo Menacho (UNEMAT) 15

GÊNERO CARTA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO 32
Ana Luyza Viana de Moura (IFAL) 32
Willianice Soares Maia (IFAL) 32

O TRÂNSITO DA CULTURA POP/GEEK NA UNIVERSIDADE: ESPACIALIDADES, DIFERENÇAS E PERTENCIMENTO 41
André Luiz dos Santos (UEG) 41
Vladimir Cerqueira dos Santos (UEG) 41

ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID [DIFICULDADES DE DOCENTES E DISCENTES] 52
Patrícia Oliveira Gomes (UFAL-Campus do Sertão) 52
Ismar Inácio dos Santos Filho (UFAL-Campus do Sertão) 52

SABERES FILOSÓFICOS E JURÍDICOS EM DIÁLOGO COM A EXTENSÃO E A PESQUISA: REPENSANDO A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 72
Robson Figueiredo Brito (PUC Minas) 72
Rafael de Souza Ozias Rodrigues (PUC Minas) 72

CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS DE TRABALHO AUTORREFERIDAS POR PROFESSORAS DE REGIÕES DISTINTAS DA PARAÍBA 85
Gleicy Nieskier Souza Ventura e Alencar (UFPB)..... 85
Napoleão Fernando do Nascimento (UEPB) 85
Bruno Clementino da Silva (UFPB)..... 85
Danilo Mendes de Queiroz (UFPB)..... 85

ENTRE DIZERES E SILENCIAMENTOS: O QUILOMBO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA ESCRITA DE BEATRIZ NASCIMENTO 95
Elaine Pereira Dároz (Unicamp)..... 95
Ângela Brasil Claudino Varela (Unicamp)..... 95

CARTOGRAFIAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA: DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E TENSIONAMENTOS NO NORTE DO BRASIL..... 108
Luiz Fernando Correia de Almeida (UFAM) 108

DIRETRIZES PARA O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CARTOGRAFIA DOCUMENTAL 125
Andrews Matheus Fernandes Braga (UEA) 125
Fabiane Maia Garcia (UFAM) 125
Luiz Fernando Correia de Almeida (UFAM) 125

A NECESSIDADE DA INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS SEMIÓTICOS NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO 139
Iranilde dos Santos Rocha (UFS) 139
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno (UFS)..... 139

EDUCAÇÃO EM DIABETES NO CONTEXTO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE E PRÁTICAS EDUCATIVAS 152
Sheila Graziele Acosta Dias (IDB)..... 152

ESCRITA ACADÊMICA E AUTORIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE PRÁTICAS EM SALA DE AULA 166
Valéria Brisolara (UNISINOS) 166

CINEMA & LITERATURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 175
Arthur Neves Sousa Pereira (UESB) 175
Tauana Lucena Novaes (UESB) 175
Zeneide Paiva Pereira Vieira (UESB) 175

MARCAS IDEOLÓGICAS DO DISCURSO MACHISTA NA SOCIEDADE 189
Alexandre Luís Gonzaga (UFMS) 189

FINANCIAMENTO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: TENDÊNCIAS E LACUNAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA 199
Gracieli Cristiani Schroeder Castilho (UNICENTRO) 199
Jamile Santinello (UNICENTRO) 199
Eliziane de Fátima Alvaristo (UNICENTRO) 199

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA 210
Michelly Félix da Silva (UFPB) 210
Cícero Gabriel dos Santos (UFPB) 210

LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E DIAGNÓSTICO DOCENTE: DISPARIDADES ENTRE SETORES EM UMA UNIVERSIDADE PARANAENSE 223
Cindy Mary Gavioli-Prestes (UNICENTRO) 223
Lidia Stutz (UNICENTRO) 223
Logan Evan Alves (UNICENTRO) 223
Roziane Keila Grando (UFPR-Litoral) 223
Wynike Domingues Kraus de Deus (UNICENTRO) 223

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DOS NEGROS: A CONTRIBUIÇÃO DE D. TOINHA 239
Rejane de Barros Cavalcante (UFPB) 239
Shirley Regina Azevêdo Crispim (UFPB) 239

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOCIAIS POR METÁFORAS NO DISCURSO DA MÚSICA "CANÇÃO INFANTIL" DE CÉSAR MC 260
Graziela Lavínia da Silva Santos (IFAL) 260
Willianice soares Maia (IFAL) 260

O CONCEITO DE TECNOLOGIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA(FTP) 269
Elena Maria Mallmann (UFSM) 269

MEMÓRIA E NACIONALISMO NA CANÇÃO BOLERO *EN MI VIEJO SAN JUAN*, DE NOEL ESTRADA 283
Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 283
Saide Feitosa da Silva (UFAC) 283
Dina Yajaira Vera Caveroo Sanchez (UFAC) 283

O TRADUTOR INTÉRPRETE E SUA ATUAÇÃO E PERCEPÇÃO NO CURSO DE LETRAS LIBRAS - UFAC 304
Hiasmine Lima da Silva (UFAC) 304
Thaís Vieira do Carmo (UFAC) 304
Gabriela Ferreira de Oliveira (UFAC) 304

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: O BOI-BUMBÁ COMO MEIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A AMAZÔNIA NAS ESCOLAS 319
Mikaelly Oliveira de Souza (UFAM) 319
Adan Renê Pereira da Silva (UFAM) 319

DA PAREDE AO ALGORITMO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REPRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS VISUAIS URBANOS 331
Myrella Vaenia da Luz Fernandes (PPGCI/UEL) 331
Gilnei Machado (PPGCI/UEL) 331

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 344
Marcelo Marque de Araújo (UFMT/UEA) 344

EDUCAÇÃO POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA: RESQUÍCIOS QUE ECOAM NA HISTÓRIA DO PRESENTE 360
João Batista Lucena (UFRN) 360
Danielle Marinho Brasil (UNIFIP-Patos) 360
Jardivânia Borges Morais de Medeiros (UVA-CE) 360
Sandra Moraes Tavares de Melo (PMJP-PB) 360
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) 360

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO IMAGINÁRIO CHARGÍSTICO: UMA ANÁLISE MATERIALISTA

Ilka de Oliveira Mota (UFSCar)[1]
Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)[2]
Flávia Ferreira Valadão Santana (UNEMAT)[3]
José Ricardo Menacho (UNEMAT)[4]

Introdução

A Inteligência Artificial (doravante IA) não se limita à presença no cotidiano dos sujeitos pragmáticos (Pêcheux, 2015), mas se materializa nas atuais condições de produção. Retoma-se, nesse contexto, a proposição parafrástica-polissêmica de Dias (2018, p. 56), "a máquina é uma extensão do corpo, [...] o corpo é uma extensão da máquina", daí a sua inscrição, de modo decisivo, no campo científico, constituindo-se como objeto de reflexão na contemporaneidade.

Do ponto de vista pragmático, a IA tende a ser significada a partir de um movimento oscilante que a inscreve ora como vetor de progresso tecnológico, ora como ameaça à estabilidade das relações de trabalho. No entanto, sob a perspectiva da Análise de Discurso, a IA

[1] Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Docente na Universidade Federal de São Carlos. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Membro do Grupo de Pesquisa GEPELCO/CNPq. E-mail: ilka.mota@ufscar.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/9991950104035858

[2] Doutora em Linguística pela UNICAMP. Docente e pesquisadora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEPELCO/CNPq. E-mail: bressanin.joelma@unemat.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8459716556498892

[3] Mestre em Letras pelo Profletras UNEMAT e doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Membro do Grupo de Pesquisa GEPELCO/CNPq. E-mail: flavia.santana@unemat.br ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/3227530128768286

[4] Doutor em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Docente e Pesquisador no Curso de Direito e no Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT. Email: menacho@unemat.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8178187821427196

pode ser problematizada como um fenômeno ou um objeto a conhecer sócio-histórico, que é atravessado por formações discursivas, relações de força e por condições materiais de produção específicas, não se reduzindo, portanto, a um instrumental.

Nesse quadro teórico, compreendemos que a inserção da IA no cotidiano, ao interpelar e mediar práticas laborais, textuais e de produção do saber, opera deslocamentos nos modos de subjetivação e reconfigura as posições-sujeito na história. Simultaneamente, esse processo participa da (re)produção e naturalização de efeitos de evidência relacionados à neutralidade tecnológica, à inovação e à eficiência, os quais tendem a apagar as determinações histórico-ideológicas que sustentam tais sentidos.

Da perspectiva do discurso, a IA se constitui como objeto de reflexão nas pesquisas, não como algo fora (externo ao) do discurso, mas como parte constitutiva das formações discursivas que a produzem e a significam. Assim, partimos do pressuposto de que, uma vez inscritos na ordem do discurso, os dizeres sobre a IA – tanto no campo acadêmico, midiático ou institucional quanto no humorístico – são atravessados por ideologias que estabilizam certos sentidos (como é o caso do "progresso inevitável" ou como "solução universal tecnológica") e silenciam outros (um exemplo disso são as desigualdades de acesso e/ou a precarização do trabalho e da vida material em geral). Desse modo, analisar discursivamente a IA demanda compreender como ela é significada historicamente e como participa da reprodução/transformação das relações sociais de produção.

Neste trabalho, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: como a IA é significada em charges contemporâneas brasileiras? O objetivo é compreender como os sentidos são produzidos, estabilizados (ou deslocados) e disputados no processo discursivo.

É importante destacar que nosso olhar se voltará para dois eixos de regularidade nas charges que tematizam a IA, a saber: a relação entre IA e humano e a relação entre IA e trabalho. Portanto, é a partir desse recorte discursivo que as charges aqui serão analisadas.

A hipótese central que orienta a presente pesquisa é de que as representações imaginárias sobre a IA (as expectativas e tipos ideias sobre) não se limitam a refletir uma suposta realidade social, mas se

constituem como efeitos de processos discursivos historicamente determinados, inscritos em formações discursivas específicas, advindas de certas formações ideológicas. Nesse sentido, tais representações produzem efeitos de sentido que materializam e fazem funcionar, no nível do discurso, as contradições próprias do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que contribuem para a sua naturalização e reorganização no plano do imaginário.

Analisamos três charges de artistas brasileiros contemporâneos, são eles: Zé Dassilva, Adão e Cazo. Essas produções chargísticas têm circulado em diferentes plataformas digitais, como *Facebook*, *Instagram*, X, além de outros sites. O *corpus* foi constituído a partir do seguinte critério de seleção: a presença de dizeres que estabelecem relações de confronto, disputa e aliança entre a inteligência artificial e o humano e entre a inteligência artificial e o trabalho.

Análise de Discurso: interdiscurso, formação discursiva e imaginário

A Análise de Discurso de filiação materialista compreende o discurso como efeito de sentidos (Pêcheux, 1969) produzido na relação entre língua, história e ideologia. Nessa perspectiva teórica, o sentido não é transparente, mas resulta de condições de produção específicas, que envolvem sujeitos historicamente determinados. Para a compreensão do funcionamento discursivo, três conceitos são centrais, a saber: interdiscurso, formação discursiva e imaginário. A articulação entre esses conceitos permite compreender os processos discursivos em funcionamento nas charges.

O interdiscurso constitui o plano da memória do dizer, isto é, o conjunto de discursos já produzidos que atravessam todo enunciado. É nele que se inscreve o "já-dito", que torna possível e, ao mesmo tempo, limita o que pode ser dito. No entanto, esse já-dito não opera de forma indiferenciada: ele se organiza e se atualiza por meio das formações discursivas, que funcionam como recortes ideologicamente determinados. Noutras palavras, a formação discursiva seleciona e recorta, dentro do vasto campo do interdiscurso, certos sentidos possíveis e exclui outros, definindo o que é legítimo dizer a partir de uma determinada posição ideológica.

É nesse ponto que o imaginário entra na análise como elemento fundamental. Ele atua sustentando os efeitos de evidência produzidos pelas formações discursivas. Ou seja, o imaginário faz com que os sentidos pertencentes a uma formação discursiva apareçam como naturais, óbvios e transparentes, apagando tanto a sua inscrição no interdiscurso quanto o seu caráter ideológico. Além disso, o imaginário organiza as imagens que o sujeito constrói de si e do outro, permitindo sua identificação com determinadas posições discursivas.

Falar de interdiscurso nos impele a falar de formação discursiva e imaginário, uma vez que aquele fornece a matéria histórica dos sentidos. Enquanto a formação discursiva regula e organiza essa matéria, estabelecendo o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura (Orlandi, 1999a). O imaginário, por sua vez, produz o efeito de naturalização desses sentidos, dando sustentação à ilusão de evidência do sentido e aos efeitos de literalidade (Orlandi, 1999a). Tal articulação indica que o sujeito não fala a partir de si mesmo, mas de uma posição inscrita em formações discursivas que recortam o interdiscurso e são sustentadas por formações imaginárias, que se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido.

IA como expressão do capitalismo tardio: uma ferramenta "quase" perfeita

A IA tem se consolidado como um dos principais eixos de transformação das práticas sociais e linguageiras contemporâneas, sendo comumente associada à discursividade de progresso, inovação, eficiência, ao discurso de sucesso (Soares, 2016). No entanto, tais significações não são transparentes, tampouco neutras.

Quando refletimos sobre a questão do digital, em sua profusão de efeitos que vem por distintas designações: informática, computação, eletrônico, tecnologia e mais recentemente cognominada IA, é fundamental lembrar que Pêcheux ([1969], 2019), depois da experiência de sua tese, considerando os avanços teóricos advindos, faz a autocrítica à automatização do discurso, apontando os limites dos universos maquinímicos, na relação com a subjetividade humana, com as metáforas e passa a tomar os processos informáticos

enquanto instrumentos heurísticos (Dias, 2024), isto é, um efeito do funcionamento de nossa formação social, no sentido de que se tenta sedimentar universos logicamente estabilizados (Pêcheux, 2015), "reduzindo [o discurso] a uma perspectiva meramente maquinímica ou ao problema dos bancos de dados e modelos de linguagem artificial" (Dias, 2024, p. 159-160).

Da perspectiva materialista, tomamos a IA como uma tecnologia de linguagem, "novas/outras tecnologias da escrita" (Orlandi, 2012), compreendida como um objeto discursivo atravessado por formações discursivas, inscrito em condições históricas específicas e articulado às relações de produção do modo de organização social vigente.

São essas tecnologias de linguagem, consideradas como novas tecnologias de escrita (Orlandi, 2012), "que medeiam a relação dos sujeitos com os sentidos, através da plataformização do texto" (Dias, 2024, p. 162-163) em ambientes digitais. Nesse sentido, os discursos sedimentados sobre IA — que a apresentam como solução para problemas complexos, como instrumento de democratização do conhecimento ou como ameaça ao trabalho humano — que produzem efeitos de evidência que naturalizam determinadas posições e apagam outras, precisam ser desestabilizados. De nossa parte, é possível problematizar esses efeitos ao buscar a historicização da informática (Dias, 2024), conforme proposto por Orlandi (2012, p. 141), compreendendo que as "novas tecnologias da linguagem [...] são um desenvolvimento técnico da escrita", de modo que possamos explicitar que tais discursos são historicamente construídos e vinculados a interesses econômicos, políticos e institucionais. Assim, mais do que descrever funcionalidades técnicas, torna-se necessário analisar os processos de significação que sustentam a circulação de sentidos sobre a IA, tomado em seus efeitos de evidência, no imaginário social contemporâneo.

Ademais, o surgimento/emergência da IA na sociedade capitalista e nas práticas linguageiras que dela resultam reconfigura modos de subjetivação, instaurando "uma nova divisão do trabalho de leitura, uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual" (Pêcheux, 2014, p. 62), interpelando ideologicamente os sujeitos a ocuparem posições específicas – como usuários, consumidores ou trabalhadores adaptáveis às novas demandas tecnológicas. Esse

processo de assujeitamento ideológico desloca questões estruturais, como desigualdade social e precarização do trabalho, para o plano da responsabilidade individual, reforçando a lógica de responsabilização do sujeito por sua inserção (ou exclusão) no mundo tecnológico e, por sua vez, inclusão/exclusão do mercado de trabalho.

A IA ou o modo como a IA tem sido significada silencia alguns sentidos, ou seja, o modo como a IA é constituída discursivamente, de acordo com as condições de produção postas, apaga o fato de que todo discurso tem uma história, uma materialidade. Tudo se passa como se ela fosse neutra, técnica e objetiva. Desse modo de significação, desdobram-se outros apagamentos: a) ela é estruturada por relações de poder (seus dados não caem do céu); b) interesses econômicos e institucionais estão em sua base, isto é, são constitutivas de seu funcionamento; e, por fim, c) os textos dos quais se alimenta se inscrevem em formações discursivas determinadas, uma vez que "os dados não são neutros, são materialmente significados por um construto técnico" (Dias, 2024, p. 184). Em síntese, do ponto de vista material, pode-se afirmar que há um apagamento das condições de produção da IA enquanto discurso.

Considerando as reflexões erigidas por Frederic Jameson (1996), é possível compreender a IA não apenas como uma mera tecnologia (ao modo de uma ferramenta), mas como um fenômeno cultural, ideológico e econômico característico dessa fase do capitalismo. Segundo o autor, esta fase, caracterizada pelo capitalismo tardio, caracteriza-se pela intensificação da lógica de mercado em todas as esferas da vida material; centralidade das tecnologias e da informação; enfraquecimento da historicidade (dificuldade de pensar o passado e o futuro de forma crítica) e predominância de imagens, simulações e superfícies.

Neste estudo, diferentemente de ser uma ferramenta neutra (perfeita), a IA é concebida como materialidade discursiva, ou seja, um dispositivo de interpretação que produz, organiza e faz circular sentidos sob condições de produção específicas. Retomemos Pêcheux (1988) quando afirma que o sentido não está nas palavras, mas é produzido no interior das formações discursivas. É justamente a partir daí que compreendemos a IA como um aparelho técnico-discursivo que se inscreve nessas formações e participa da

reprodução/transformação das relações de produção – exatamente o ponto em que, em Jameson (1996), aparece como a penetração da lógica de mercado em todas as esferas.

O funcionamento do texto chargístico

A charge não é um mero texto ilustrativo, por isso não pode ser tomada em sua empiria, mas enquanto objeto discursivo que se inscreve em formações discursivas específicas. Ela funciona como um espaço de interpretação no qual diferentes posições-sujeito e diferentes memórias discursivas são mobilizadas. O humor, nesse caso, não é neutro (Mota, 2018): ele opera como um mecanismo de deslocamento, condensação e crítica, produzindo efeitos de sentido que dependem do reconhecimento, por parte do leitor, de saberes circulam ou já circularam na sociedade.

Um aspecto central do funcionamento discursivo das charges é o interdiscurso, isto é, a presença de outros dizeres já ditos que sustentam o que está sendo dito. A charge só faz sentido, porque retoma discursos anteriores — políticos, midiáticos, econômicos, culturais — e os reorganiza de forma crítica ou irônica. Assim, o leitor é convocado a ativar uma memória discursiva para compreender o efeito humorístico e crítico produzido.

Além disso, as charges mobilizam diferentes memórias discursivas (Orlandi, 1999b) na imbricação de distintas materialidades significantes em sua contradição. (Lagazzi, 2015), que operam por meio de deslocamentos e contradições. Frequentemente, elas colocam em confronto diferentes formações discursivas, evidenciando tensões ideológicas. Por exemplo, podem contrapor o discurso oficial (que naturaliza determinada realidade) a uma representação que revela suas falhas ou contradições. Esse confronto produz o efeito crítico característico da charge, ao expor o que é silenciado ou naturalizado em outros discursos.

Outro elemento fundamental é a relação entre o dito e o não-dito. Na Análise de Discurso materialista, o sentido não está apenas no que é explicitado, mas também no que é silenciado. As charges exploram fortemente esse mecanismo: muitas vezes, o que não aparece diretamente (mas é sugerido pela imagem ou pelo contexto)

é essencial para a produção de sentido. O não-dito aponta para as condições ideológicas que estruturam o discurso e revela aquilo que não pode ou não deve ser dito explicitamente.

A materialidade significante das charges — a articulação entre imagem, texto, traço, cor e composição — também é constitutiva do sentido. Diferentemente de textos puramente verbais, a charge significa na relação entre o visual e o linguístico. Essa combinação, ou seja, essa imbricação de estruturas materiais distintas se dá pela incompletude da linguagem, em suas diferentes formas materiais (Lagazzi, 2009), permitindo condensar críticas complexas e/ou reforçar sentidos já naturalizados, aparentemente simples, intensificando o efeito ideológico e facilitando a circulação desses sentidos.

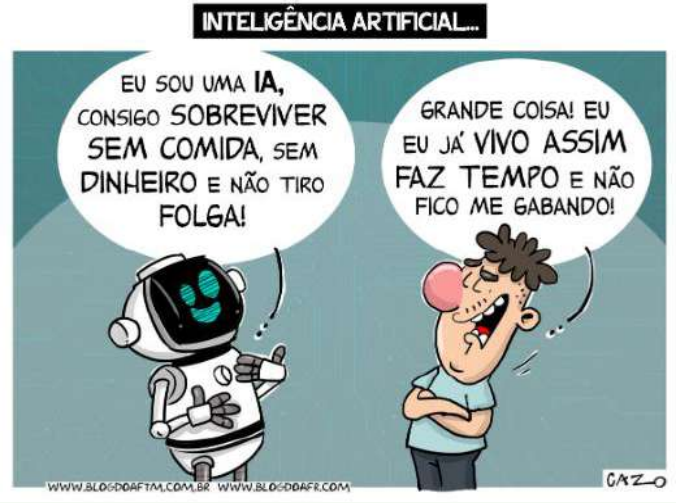
Por fim, as charges participam dos processos de reprodução e transformação das relações ideológicas. Ao mesmo tempo em que podem reforçar determinadas visões de mundo, também podem funcionar como instrumentos de crítica e resistência, desestabilizando evidências e abrindo espaço para outras interpretações. Nesse sentido, elas não apenas dizem sobre a realidade social, mas intervêm nela simbolicamente, disputando sentidos e posições.

Por meio da análise do funcionamento discursivo das charges é possível compreender os sentidos, o interdiscurso, as formações discursivas em aliança, conflito ou disputas, que atravessam a sociedade e o sujeito de linguagem na contemporaneidade.

Análise discursiva das charges

Na sequência, trazemos para a consideração a análise da charge intitulada “Inteligência artificial”, de autoria de Cazo.

Charge 1 - Inteligência artificial...



Fonte: CAZO (2025)[5]

Discursivamente, todo discurso é produzido em condições históricas e ideológicas determinadas. A charge 1 acima inscreve-se, assim, em um contexto de: a) avanço da IA; b) precarização do trabalho e c) intensificação da lógica capitalista. Noutros termos, o que está em questão não é apenas "IA versus Humano", mas um momento histórico em que o trabalho humano se aproxima da lógica da máquina.

Na charge, cada personagem enuncia a partir de uma formação discursiva distinta. Enquanto a IA, personificada como uma pessoa, enuncia a partir de um discurso tecnológico, do qual é possível depreender os significantes *eficiência*, *produtividade*, *ausência de necessidades*, "Eu sou uma IA, consigo sobreviver sem comida, sem dinheiro e não tiro folga", inscrita na discursividade do excesso e da eficácia, para os moldes capitalista; o homem, por sua vez, enuncia a partir da formação discursiva marcada pela experiência material: *falta de recursos*, *exploração*, *sobrevivência*: "Grande coisa! Eu já vivo assim faz tempo e não fico me gabando!", inscrevendo-se na discursividade

[5] GAZO. *Inteligência artificial*. Charge. Disponível em: blogdofafacom.com. Acesso em: 10 abr. 2026.

da falta, por uma submissão sem falhas (Harroche,1992). O humor, mesclado de ironia e crítica à exploração do trabalho, é produzido a partir do choque existente entre as duas falas.

Acrescente-se, a fala da personagem IA produz um efeito de naturalização ao apresentar a ausência de descanso como algo evidente, desejável e intrinsecamente positivo. O enunciado se inscreve na lógica capitalista, na medida em que se alinha ao imperativo da produtividade contínua e à maximização do lucro, efeitos da precarização do trabalho (Mészáros, 2002), que apagam as condições históricas e materiais que tornam o descanso uma necessidade humana. Desse modo, trabalhar ininterruptamente aparece como vantagem, reforçando uma formação discursiva que valoriza a eficiência, a disponibilidade total e a supressão dos limites do corpo.

Por outro lado, a resposta do sujeito humano, fora da discursividade da competição, introduz uma ruptura nesse regime de evidência. Ao afirmar que já vive sob essas mesmas condições, ele desloca o sentido positivo atribuído pela IA, evidenciando o caráter exploratório dessa lógica. O que, no discurso da IA, aparece como potência e superioridade tecnológica, é ressignificado como precarização da existência.

Assim, a charge opera uma desestabilização da ideologia produtivista ao expor sua contradição interna: aquilo que é celebrado como avanço (a capacidade de não parar) revela-se, na experiência humana, como marca de exploração. O humor, nesse caso, funciona como dispositivo crítico, permitindo que o leitor perceba o deslizamento de sentidos e questione a naturalização do trabalho incessante.

No enunciado "Já vivo assim faz tempo", há uma memória social em que estão funcionando os sentidos de pobreza (condições materiais de vida), trabalho informal e exploração da classe trabalhadora. Noutros termos, o sujeito não fala por si, mas enuncia como posição de classe no discurso.

Há duas contradições importantes que atravessam o diálogo entre a IA e o sujeito humano: o homem aparece como sujeito assujeitado às condições do capitalismo, ou seja, vive sem descanso, sem recursos materiais básicos e sem autonomia real. A ironia reside

justamente no fato de ele reconhecer essa condição, mas permanecer ainda dentro dela, resignado.

A outra contradição central na charge é o fato de que, embora a IA seja apresentada como algo "novo", suas características já estão presentes na vida de trabalhadores precarizados, resultando na máxima contemporânea: o capitalismo já vem historicamente transformando humanos em "máquinas" antes mesmo da IA.

O riso surge do absurdo: a IA se orgulha de algo que é uma condição de exploração humana. Ao colocar o humano em condições semelhantes às da máquina, a charge expõe que a desumanização não é causada apenas pela tecnologia, mas pelas relações materiais de produção. Ao modo de Marx (2013), não é a máquina em si que produz a desumanização, mas as relações sociais de produção nas quais ela se insere.

Passemos à análise da charge de Zé Dassilva.

Charge 2 - Novo cérebro "humano"



Fonte: ZÉ DASSILVA (2025)

A presente charge apresenta o "novo cérebro 'humano'", que é preenchido por plataformas de IA como OpenAI (ChatGPT), Meta, Google (Gemini), Grok, entre outras.

É importante levar em conta as condições sócio-históricas e ideológicas em que a charge é produzida: dentro do contexto da expansão das inteligências artificiais e da digitalização da vida cotidiana. Tais condições materiais permitem a produção de um discurso sobre o sujeito contemporâneo dependente — ou relativamente dependente — da tecnologia.

A charge se inscreve em uma formação discursiva crítica à tecnologia. Nela, a IA é significada como instância dominante, evidenciada pela substituição do cérebro humano por um cérebro atravessado e recoberto por marcas tecnológicas. Esse deslocamento imagético produz o efeito de que a racionalidade humana foi capturada e reorganizada pela lógica da inteligência artificial, sendo "inevitável a interrogação sobre o desaparecimento do sujeito ou a emergência do sujeito de dados. Um trabalho da forma-sujeito ou sua anulação?" (Dias, 2018, p. 14). Em contrapartida, o sujeito humano é representado como subordinado, na medida em que passa a ser regido por essa exterioridade tecnológica que ocupa seu espaço simbólico e material. Seu cérebro deixa de ser significado como "natural" (autônomo) e passa a ser concebido como um espaço dominado por dispositivos técnicos, impondo uma reflexão sobre a forma-sujeito capitalista que "encontra-se desarranjada pelo digital ou pelos sistemas e dispositivos lógico-digitais, por tecnologias digitais, estabelecendo um novo tipo de relação entre o sujeito e o social, mas também entre o sujeito e o jurídico atravessado pelo econômico" (Dias, 2018, p. 58).

Desse modo, a charge materializa uma crítica à relação contemporânea entre humano e tecnologia, ao sugerir um processo de apagamento da ação humana e de crescente dependência em relação às mediações tecnológicas, produzindo um efeito de sujeição do sujeito à IA. Em resumo, a charge dá visibilidade à uma posição ideológica específica: a de que o sujeito contemporâneo está sendo moldado por grandes corporações tecnológicas, o que é reforçado pela formulação imagética/pela imbricação material da composição verbo-visual (Lagazzi, 2015; 2017): o sujeito está curvado, olhando para

o celular e seu cérebro já está totalmente "ocupado" por plataformas[6]. Desse movimento de sentido resulta uma imagem de sujeito assujeitado às lógicas tecnológicas e de consumo, sendo incapaz de perceber essa dominação.

Para Orlandi (1999a), todo discurso retoma outros já ditos. Em nosso caso, a charge dialoga com discursos anteriores: a) "a tecnologia está dominando o ser humano"; b) "as redes sociais controlam nossas mentes" e c) "o cérebro humano está sendo reconfigurado". Esse já-dito sustenta a compreensão imediata da imagem.

Por sua vez, se o discurso se constitui pela retomada de sentidos já ditos, ele também opera por meio de silenciamentos (Orlandi, 1999a). Na charge em questão, o que se silencia é a possibilidade de a tecnologia — e, em particular, a IA — constituir-se como espaço de mediações emancipatórias. Apaga-se, assim, a dimensão de uso crítico e criativo dessas ferramentas, bem como sua potencialidade para ampliar e diversificar experiências humanas.

Esse silenciamento produz um efeito de fechamento de sentidos que privilegia uma leitura crítica e determinista da tecnologia, na qual a relação entre humano e IA aparece como assimétrica. Desse modo, a charge reforça uma formação discursiva que tende a homogeneizar os efeitos da tecnologia, obscurecendo suas contradições e suas possibilidades de ressignificação no interior das práticas sociais.

Estamos, assim, diante de uma formação discursiva crítica à dependência tecnológica, que problematiza a autonomia do sujeito ao mesmo tempo em que aponta para a controle das *big techs*. Nesse movimento, a materialidade discursiva articula crítica e alerta, evidenciando os modos pelos quais o sujeito contemporâneo se encontra atravessado por relações de poder mediadas por dispositivos tecnológicos.

---

[6] O título traz um enunciado tensionado pelo uso das aspas no termo *"HUMANO"*. Para Authier-Revuz (1998), as aspas funcionam como índice de heterogeneidade mostrada, sinalizando que o termo aspado não é assumido de modo pleno pelo enunciador. O termo "humano" não é tomado como dado evidente, mas como palavra em disputa, deslocada de seu sentido estabilizado. As aspas operam um duplo movimento: se, por um lado, evocam o já-dito — uma memória discursiva acerca do que se entende por "humano" —, por outro, colocam esse mesmo sentido em xeque, ao sugerirem que aquilo que está sendo nomeado já não corresponde plenamente a esses atributos. O humano aparece, portanto, como efeito de uma redefinição atravessada pela tecnologia.

Entretanto, reiteramos, não se pode perder de vista que essa crítica se constrói também por meio do silenciamento de outros sentidos já mencionados. É nessa contradição entre retomada e apagamento de sentidos que a charge produz seus efeitos.

A seguir, introduzimos a charge de Adão, publicada no site "Um Brasil", mas difundida em outros sites.

Charge 3 - Como faço para alimentar cinco crianças?



Da perspectiva materialista, o sentido não está "na imagem em si", mas é produzido nas condições históricas, ideológicas e sociais de produção.

Desse modo, podemos dizer que a charge 3 se inscreve em um contexto marcado pela precarização do trabalho e desigualdade social, ou seja, precarização das condições materiais de vida da classe trabalhadora; pela circulação massiva de discursos sobre tecnologia e IA (como solução para problemas cotidianos) e por um imaginário contemporâneo que associa ao ChatGPT a respostas rápidas e eficientes. Essas condições não são neutras: elas determinam o que pode ser dito e como é dito. Aqui, a IA aparece como solução simbólica para problemas materiais concretos, tais como a fome e a pobreza, o

[7] ITURRUSGARAI, Adão. *Charge sobre os dilemas da inteligência artificial*. Publicado por UM BRASIL, 2024. Disponível em: https://umbrasil.com/cartunistas/adao-iturrusgarai/. Acesso em: 23 abr. 2026.

que é materializado no eixo da formulação *"Como faço para alimentar cinco crianças?"*.

A cena discursiva coloca em tensão pelo menos duas formações discursivas. De um lado, identificamos a ideologia tecnocrática, representada pelo ChatGPT como fonte de solução, o que supõe que problemas sociais podem ser resolvidos por meio da informação, do conhecimento ou da técnica. Produz-se o efeito de evidência de que "basta saber como fazer". De outro, a ideologia humanista: a charge desmonta essa evidência ao mostrar a realidade de uma família pobre. A pergunta "como alimentar cinco crianças?", sob o fundo da cena discursiva já descrita, não é de ordem técnica, mas econômica e social. Portanto, a charge, por meio dessa pergunta, denuncia que o problema não é a falta de conhecimento, mas a falta de condições materiais de vida.

A mulher comparece como um sujeito que acredita que a resposta está no discurso autorizado da tecnologia; ela se posiciona como alguém que precisa "aprender como fazer", e não como alguém impedido estruturalmente, o que revela o processo de assujeitamento ideológico: o sujeito é levado a interpretar sua situação como problema individual (no caso em questão, *falta de saber*), quando, na verdade, trata-se de uma determinação estrutural (pobreza). Materialmente, a pobreza é produto estrutural do modo de produção capitalista.

Considerações finais

No trabalho analítico proposto, foi possível compreender que o discurso sobre a IA é atravessado por uma rede de sentidos em disputa, produzindo diferentes efeitos que tomam determinadas direções, conforme as formações discursivas, relativas às formações ideológicas nas quais se inscreve.

Vimos que as charges operam por meio da tensão entre formações discursivas distintas, sobretudo entre uma formação tecnocrática — que atribui à IA estatuto de solução, eficiência e superioridade — e formações críticas (humanistas), que desestabilizam essa evidência ao reinscrever a tecnologia nas condições concretas da vida social. Na charge 1, o discurso da

produtividade é confrontado pela experiência da classe trabalhadora, revelando a naturalização da exploração sob a forma de inovação tecnológica. Na charge 2, por sua vez, há um imaginário de sujeição tecnológica, em que o sujeito aparece capturado pela lógica das grandes corporações digitais, reforçando uma visão determinista da IA. Por fim, na charge 3, o embate entre a ideologia tecnocrática e uma perspectiva materialista evidencia os limites da técnica como solução universal. Segundo Dias (2018), o discurso da substituição do homem pela máquina produz o efeito de uma tecnologia autônoma, ocultando suas determinações ideológicas e econômicas. Assim, a pergunta "como alimentar cinco crianças?" recoloca a discussão no campo das condições materiais de existência e da desigualdade social.

As charges analisadas nos permitiram compreender que o discurso sobre a IA é atravessado por contradições constitutivas: entre autonomia e dependência, entre avanço tecnológico e precarização social, entre solução técnica e determinação material. Todas essas contradições são basilares para a produção dos efeitos de humor, na medida em que permitem o deslizamento de sentidos e a desestabilização de evidências naturalizadas.

Pode-se afirmar que a IA, nos recortes analisados, funciona como um lugar de condensação ideológica, no qual se projetam tanto promessas de progresso quanto tensões sociais e históricas não resolvidas. O humor, elemento basilar das charges, longe de ser apenas um efeito estético, atua como dispositivo crítico (Mota, 2018), tornando visíveis os mecanismos de naturalização, silenciamento e interpelação que estruturam os discursos contemporâneos sobre tecnologia e sociedade.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes, 2018.

DIAS, Cristiane. O texto plataformizado. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 28, n. 63, p. 156–187, 2024.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer, Querer Dizer**, São Paulo: Hucitec, 1992.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
LAGAZZI, Suzy. A imagem em curso. A memória em pauta. *In:* TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 51-65.
LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In:* FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 23-39.
LAGAZZI, Suzy. **O recorte significativo da memória**. In: F. Indursky, M. C. L. Ferreira, S. Mittmann (orgs.). O Discurso na Contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 68-78.
MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I:** o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. In: O desemprego crônico: o significado real de "explosão populacional". Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa, São Paulo: Boitempo e Editora da UNICAMP, 2002.
MOTA, Ilka de Oliveira. **Humorless Approach:** análise discursiva de quadrinhos de humor em livros didáticos de inglês como língua estrangeira. Curitiba: Editora Appris, 2018.
ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999a.
ORLANDI, Eni. No Limiar da Cidade. **Rua**, Campinas, SP, n. esp., p. 7-19, 1999b.
ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
PÊCHEUX, Michael. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, [1969] 2014.
PÊCHEUX, Michael. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad.: Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). P**or uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, [1969] 2014.
PÊCHEUX, Michael. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1990] 2015.
PÊCHEUX, Michael. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 1988.
SOARES, Thiago Barbosa. (2016). Discurso do Sucesso: sentidos e sujeitos de sucesso no Brasil contemporâneo. **Estudos Linguísticos** *(São Paulo. 1978)*, *45*(3), 1082–1091. https://doi.org/10.21165/el.v45i3.658

GÊNERO CARTA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Ana Luyza Viana de Moura (IFAL) [1]
Willianice Soares Maia (IFAL) [2]

Introdução

O desenvolvimento da escrita é um dos principais desafios enfrentados no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Se levarmos em consideração os documentos curriculares, a produção textual ocupa um lugar de destaque nessa etapa de ensino devido ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda assim, muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à organização das ideias, à argumentação, à coesão e coerência e à adequação linguística. Em grande parte, essas dificuldades podem estar associadas a práticas pedagógicas que ainda privilegiam atividades descontextualizadas, nas quais a escrita é tratada apenas como um exercício escolar, desvinculado de situações reais de comunicação.

Sendo assim, trabalhar gêneros textuais funciona como uma importante estratégia para o ensino da produção escrita, por compreender a linguagem como uma prática social e interativa. Essa perspectiva defende que o ensino da língua deve promover experiências significativas de leitura e escrita, considerando as finalidades comunicativas, os interlocutores e os contextos de circulação dos textos.

Entre os diversos gêneros textuais que podem ser explorados em sala de aula, o gênero carta apresenta um significativo potencial

[1] Graduanda do curso de Letras Português no Instituto Federal de Alagoas.
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

pedagógico por possibilitar uma comunicação direcionada a um interlocutor específico, estimulando a expressão de ideias, sentimentos, opiniões e argumentos de forma organizada e intencional. Além disso, esse gênero favorece a prática de escrita, permitindo que conteúdos gramaticais sejam trabalhados de maneira contextualizada, contribuindo para a construção de textos mais coerentes, coesos e adequados a essa determinada situação comunicativa.

Diante dessa perspectiva, este texto apresenta um recorte dessa prática pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Médio por meio do projeto Clube das Cartas Viajantes, cuja proposta buscou utilizar o gênero carta como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da escrita. O desenvolvimento do projeto teve como objetivo analisar o aprimoramento das habilidades de produção textual dos estudantes, articulando oficinas de escrita, reflexão sobre aspectos gramaticais e práticas de interação mediadas pelo gênero carta. Com isso, aqui pretende-se discutir o potencial desse gênero como recurso didático para promover uma aprendizagem mais significativa da escrita, fortalecendo a competência comunicativa dos alunos e contribuindo para práticas de ensino alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Metodologia

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, de natureza aplicada e de caráter interventivo, uma vez que buscou investigar as contribuições de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da escrita de estudantes, ao mesmo tempo em que promoveu uma intervenção didática no contexto da sala de aula. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a identificação de fenômenos educacionais em seu contexto natural, valorizando os significados construídos pelos participantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem e permitindo uma análise aprofundada das produções textuais desenvolvidas durante a pesquisa.

O estudo foi realizado em uma turma de 3° ano do Ensino Médio de uma escola pública, contando com a participação de 26 estudantes. A escolha da turma se deu pela necessidade de trabalha a escrita de

forma mais aprofundada com alunos que estão na reta final da etapa escolar, bem como estão se preparando para prestarem vestibular onde sempre necessitam dissertar sobre temas escolhidos sem aviso prévio.

Como estratégia de intervenção, foi desenvolvido o projeto Clube das Cartas Viajantes, elaborado com o propósito de utilizar o gênero textual carta como instrumento de promoção de práticas de escrita. A proposta fundamentou-se nos pressupostos teóricos dos estudos sobre gêneros discursivos, especialmente nas contribuições de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Geraldi (2011), que compreendem a linguagem como prática social e defendem que o trabalho com gêneros textuais é uma importante forma de desenvolver a competência comunicativa.

O projeto foi organizado em encontros sequenciais, estruturados de modo a favorecer uma progressão das aprendizagens. Inicialmente, realizou-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre do gênero carta, promovendo uma roda de conversa sobre suas experiências com esse tipo de texto e suas considerações acerca das formas de comunicação utilizadas na contemporaneidade. Esse momento permitiu identificar o repertório dos alunos e orientar o planejamento das atividades subsequentes.

Na segunda etapa, foram apresentados ao estudante diferentes exemplos de cartas, contemplando modalidades como carta pessoal, carta aberta, carta do leitor e carta de solicitação. A leitura desses textos possibilitou a identificação das principais características do gênero, como: local e data, vocativo, desenvolvimento, despedida, assinatura, propósito comunicativo, interlocutor e as marcas linguísticas. Durante essa fase, os estudantes foram incentivados a comparar os diferentes modelos, reconhecendo semelhanças, diferenças e pesquisar os contextos sociais de circulação de cada modalidade.

Paralelamente ao estudo do gênero, foram desenvolvidas atividades voltadas aos conteúdos gramaticais diretamente relacionados às necessidades que se encontra ao escrever um texto do gênero carta. Os conteúdos abordados foram: concordância verbal e nominal, emprego da pontuação, mecanismos de coesão referencial e sequencial, organização de parágrafos e adequação vocabular. A

abordagem desses conteúdos ocorreu de maneira contextualizada, sempre articulada aos textos analisados, evitando o ensino fragmentado da gramática.

Concluída essa etapa de preparação, iniciou-se a produção das cartas. Como elemento central da intervenção, os estudantes foram convidados a escrever uma carta sem conhecer previamente seu destinatário, recebendo apenas a temática que deveria orientar sua escrita, sendo informado de que sua carta seria posteriormente destinada, de forma aleatória, a outro colega participante do projeto. Essa estratégia metodológica teve como objetivo estimular a criatividade, a autoria, a organização das ideias e a adaptação da linguagem a um interlocutor ainda desconhecido, aproximando a atividade de uma situação real de comunicação.

Após a conclusão da primeira versão das cartas, todos os textos foram recolhidos, identificados por códigos para preservar a identidade dos participantes e redistribuídos aleatoriamente entre os estudantes. Cada aluno realizou a leitura da carta recebida e, assumindo o papel de destinatário, elaborou uma resposta ao colega desconhecido. Esse procedimento permitiu estabelecer um processo efetivo de interação por meio da escrita, evidenciando a função social do gênero carta como instrumento de diálogo.

Além da produção inicial e da resposta às cartas, foram realizados momentos coletivos de leitura, discussão e revisão textual. Nessas atividades, o professor atuou como mediador, promovendo reflexões sobre aspectos estruturais, discursivos e linguísticos dos textos produzidos. Os estudantes também participaram de processos de revisão colaborativa, nos quais puderam analisar as produções dos colegas, identificar possibilidades de melhoria e sugerir reformulações, desenvolvendo habilidades de leitura crítica e reescrita.

A coleta de dados ocorreu durante todas as etapas do projeto, utilizando como principais instrumentos as produções textuais elaboradas pelos estudantes, os registros realizados pelo professor pesquisador em diário de campo e as observações provenientes das oficinas de escrita. As diferentes versões das cartas possibilitaram acompanhar a evolução dos alunos ao longo da intervenção, permitindo identificar avanços relacionados à organização textual, à

coerência, à coesão, ao emprego de recursos linguísticos e à adequação ao gênero.

Para a análise dos dados, adotou-se uma abordagem interpretativa, baseada na leitura comparativa das produções dos estudantes. Foram observados aspectos como atendimento às características do gênero carta, construção da progressão temática, evidencia das ideias, adequação ao interlocutor, uso de mecanismos coesivos, correção linguística e desenvolvimento da argumentação quando pertinente. A análise também considerou os processos de revisão e reescrita, compreendendo a escrita como atividade processual e contínua.

Por envolver a participação direta dos estudantes, a pesquisa respeitou os princípios éticos que orientam as investigações na área da Educação, assegurando o anonimato dos participantes e a utilização das produções textuais exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Dessa forma, os nomes dos estudantes foram substituídos por códigos alfanuméricos, preservando sua identidade durante todas as etapas de análise e divulgação dos resultados.

A metodologia adotada buscou não apenas avaliar os efeitos da intervenção pedagógica, mas também proporcionar aos estudantes experiências significativas de produção textual, nas quais a escrita fosse compreendida como prática social, dialógica e interativa.

Referencial Teórico

A linguagem não deve ser compreendida apenas como um conjunto de regras formais, mas como uma atividade humana de interação. Para Bakhtin (2011), toda manifestação linguística ocorre em uma relação dialógica, pois os enunciados são construídos a partir da presença do outro, seja ele real ou presumido. Assim, escrever significa estabelecer uma comunicação, produzir sentidos e se posicionar diante de um determinado contexto social. Portanto, a escrita ganha significado quando possui uma finalidade comunicativa e um interlocutor definido.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos dizer que os gêneros discursivos assumem papel central no ensino da escrita. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são formas relativamente estáveis de

enunciados construídas socialmente e utilizadas pelos sujeitos em diferentes situações de comunicação. Cada gênero apresenta suas características próprias relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à composição, sendo definido pelas necessidades sociais e comunicativas. Dessa forma, trabalhar gêneros textuais em sala de aula possibilita que o estudante compreenda que os textos circulam socialmente e possuem funções específicas.

Nesse sentido, a carta configura-se como um gênero de grande potencial pedagógico, pois historicamente representa uma prática comunicativa baseada na interação entre sujeitos. A escrita de cartas pressupõe um remetente e um destinatário, estabelecendo uma relação de proximidade, diálogo e compartilhamento de experiências. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são práticas comunicativas inseridas em contextos sociais concretos, e seu ensino deve considerar não apenas sua estrutura composicional, mas também sua função e circulação.

Essa compreensão também dialoga com as contribuições de Antunes (2003), que defende um ensino de língua baseado no uso efetivo da linguagem e na valorização da produção textual como atividade social.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto "Clube das Cartas Viajantes" possibilitou compreender a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escrita como uma atividade social. Ao propor a produção de cartas em uma situação comunicativa concreta, a intervenção rompeu com uma perspectiva tradicional de escrita escolar baseada apenas na elaboração de textos para correção, possibilitando aos alunos perceberem a linguagem como uma ferramenta de expressão, diálogo e construção de sentidos.

A experiência evidenciou que o trabalho com o gênero carta apresenta grande potencial para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que permite articular aspectos linguísticos, discursivos e sociais da produção textual. A presença de um interlocutor real contribuiu para que os estudantes desenvolvessem maior consciência sobre suas escolhas linguísticas, organização das ideias e intencionalidade

comunicativa, compreendendo que todo texto é produzido considerando um contexto e um sujeito que irá recebê-lo.

Além disso, o projeto favoreceu o desenvolvimento da autoria dos alunos, estimulando a criatividade, a reflexão e o envolvimento com a escrita. A dinâmica de produção e circulação das cartas possibilitou que os estudantes assumissem diferentes posições no processo comunicativo, atuando tanto como escritores quanto como leitores, o que fortaleceu a compreensão da linguagem enquanto prática dialógica.

Os resultados obtidos reforçam a relevância de propostas pedagógicas fundamentadas nos gêneros textuais, pois demonstram que a aprendizagem da escrita pode ocorrer de maneira mais efetiva quando vinculada a situações reais de uso da língua. Nesse sentido, o "Clube das Cartas Viajantes" configura-se como uma alternativa metodológica capaz de aproximar as práticas escolares das experiências sociais dos estudantes, tornando o ensino da produção textual mais participativo e significativo.

Embora a proposta apresente contribuições relevantes, destaca-se a necessidade de continuidade de práticas que estimulem a escrita em diferentes contextos e gêneros, considerando que o desenvolvimento da competência escritora ocorre de forma gradual e permanente. Dessa maneira, projetos dessa natureza podem ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com diferentes formas de comunicação escrita, fortalecendo sua autonomia e sua participação nas práticas sociais de linguagem.

Assim, conclui-se que o "Clube das Cartas Viajantes" representa uma estratégia pedagógica que contribui para resinificar o ensino da escrita, transformando a sala de aula em um espaço de circulação de textos, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos. Ao possibilitar que os estudantes escrevam com propósito e para interlocutores reais, a proposta reafirma a importância de um ensino de Língua Portuguesa voltado à formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de utilizar a linguagem de maneira consciente em diferentes situações comunicativas.

O desenvolvimento do projeto "Clube das Cartas Viajantes" possibilitou cumprir e valorizar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escrita como uma atividade social, interativa e

significativa para os estudantes. Ao propor a produção de cartas em uma situação comunicativa concreta, a intervenção rompeu com uma perspectiva tradicional de escrita escolar baseada apenas na elaboração de textos para correção, possibilitando aos alunos perceberem a linguagem como uma ferramenta de expressão, diálogo e construção de sentidos.

A experiência evidenciou que o trabalho com o gênero carta apresenta grande potencial para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que permite articular aspectos linguísticos, discursivos e sociais da produção textual. A presença de um interlocutor real contribuiu para que os estudantes desenvolvessem maior consciência sobre suas escolhas linguísticas, organização das ideias e intencionalidade comunicativa, compreendendo que todo texto é produzido considerando um contexto e um sujeito que irá recebê-lo.

Além disso, o projeto favoreceu o desenvolvimento da autoria dos alunos, estimulando a criatividade, a reflexão e o envolvimento com a escrita. A dinâmica de produção e circulação das cartas possibilitou que os estudantes assumissem diferentes posições no processo comunicativo, atuando tanto como escritores quanto como leitores, o que fortaleceu a compreensão da linguagem enquanto prática dialógica.

Os resultados obtidos reforçam a relevância de propostas pedagógicas fundamentadas nos gêneros textuais, pois demonstram que a aprendizagem da escrita pode ocorrer de maneira mais efetiva quando vinculada a situações reais de uso da língua. Nesse sentido, o "Clube das Cartas Viajantes" configura-se como uma alternativa metodológica capaz de aproximar as práticas escolares das experiências sociais dos estudantes, tornando o ensino da produção textual mais participativo e significativo.

Embora a proposta apresente contribuições relevantes, destaca-se a necessidade de continuidade de práticas que estimulem a escrita em diferentes contextos e gêneros, considerando que o desenvolvimento da competência escritora ocorre de forma gradual e permanente. Dessa maneira, projetos dessa natureza podem ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com diferentes formas de comunicação escrita, fortalecendo sua autonomia e sua participação nas práticas sociais de linguagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
BAKHTIN, Mikhail**. Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O TRÂNSITO DA CULTURA POP/GEEK NA UNIVERSIDADE: ESPACIALIDADES, DIFERENÇAS E PERTENCIMENTO

André Luiz dos Santos (UEG) [1]
Vladimir Cerqueira dos Santos (UEG) [2]

Introdução

Quais são os lugares — ou os não-lugares — das distâncias entre os universos culturais atuais, do presente e da contemporaneidade, e a vida acadêmica? O estabelecimento do não-lugar, ou, em contrapartida, o acolhimento da vida cultural contemporânea com a universidade, pressupõe uma mobilidade espacial, uma transformação dos espaços acadêmicos ou, ainda, uma reconfiguração das próprias formas de circulação do conhecimento?

No trânsito da vida universitária, os lugares do conhecimento determinam as relações acadêmicas, os debates, as leituras, os silêncios e as perspectivas que configuram os lugares ocupados por estudantes e professores? Em quais espaços da universidade é possível o trânsito da cultura contemporânea, especificamente da cultura Pop/Geek? Ou essa cultura deve permanecer reclusa a espacialidades e concepções predominantemente mercadológicas, consumistas e neotecnológicas, sem que lhe sejam abertas outras possibilidades de encontro, circulação, diálogo e produção de sentidos no interior da universidade?[3]

[1] Doutor em Educação pela PUC-GO. Professor de Psicologia da Educação da UEG – Campus Central/CET. Email: andre.luis@ueg.br
[2] Graduando em Cinema e Artes Visuais – UEG. Email: vladimircompade@gmail.com
[3] Mas como o "novo", ou aquilo que é apresentado como "novo", pode ser acolhido na academia? Em *Ditos e Escritos II- Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* (2000, p. 87-88), Foucault questiona justamente os princípios de continuidade que, frequentemente, organizam a interpretação da história e dos discursos. Ao referir-se às noções de tradição, influência, desenvolvimento, teleologia, mentalidade e espírito de época, o autor evidencia como essas categorias tendem a situar toda novidade no interior de sistemas previamente constituídos,

A partir dessas problematizações, é fundamental reconhecer que os espaços acadêmicos não são neutros. Eles organizam percursos, estabelecem fronteiras simbólicas, definem quais leituras são privilegiadas, quais debates ocupam maior visibilidade, quais silêncios são produzidos e como estudantes e professores passam a ocupar diferentes lugares no interior da universidade. A vida acadêmica constitui-se por uma geografia do conhecimento que distribui centralidades e periferias, visibilidades e invisibilidades, aproximações e distanciamentos entre diferentes práticas culturais e formas de experiência. O campo acadêmico é atravessado por interesses diretamente relacionados às práticas sociais, às demandas técnicas, às disputas políticas e às dinâmicas mercadológicas.

Nesse contexto, os debates educacionais nem sempre ocupam uma posição central na definição dos rumos da universidade. Diferentes discursos, racionalidades e interesses podem sobrepor-se às discussões epistemológicas e, inclusive, às condições necessárias para que a universidade desenvolva uma reflexão crítica e uma autorreflexão sobre sua própria função social, suas práticas e seus modos de organização.

Se a universidade constitui uma espacialidade específica de produção de relações, saberes, experiências e formas de convivência, ela não é a única. A contemporaneidade é atravessada por múltiplas espacialidades culturais que também organizam percursos, produzem encontros, constituem pertencimentos e possibilitam diferentes formas de circulação de experiências e de produção de sentidos. Entre elas, a cultura Pop/Geek ocupa uma posição singular, não apenas por sua ampla presença entre as juventudes contemporâneas, mas por constituir um espaço social e cultural em que diferentes sujeitos estabelecem vínculos, compartilham narrativas, elaboram

reduzindo-a a uma continuidade, a uma origem ou a um destino já estabelecido. Como afirma Foucault (2000, p. 88), "é preciso abandonar essas sínteses fabricadas, esses agrupamentos que são aceitos antes de qualquer exame, essas ligações cuja validade é admitida de saída". Nessa perspectiva, a questão não consiste em perguntar se a cultura contemporânea, particularmente a cultura Pop/Geek, representa uma ruptura ou uma continuidade em relação às tradições acadêmicas, mas em investigar sob quais condições históricas, institucionais e discursivas ela pode circular, produzir encontros, deslocamentos e novos modos de relação no interior da universidade, sem que sua presença seja previamente reduzida a categorias explicativas que lhe atribuam uma origem, uma finalidade ou um lugar previamente definido.

experiências e constroem formas próprias de participação. A questão, portanto, deixa de ser apenas se há lugar para a cultura Pop/Geek na universidade e passa a compreender o que pode emergir do encontro entre diferentes espacialidades culturais, sem que uma seja reduzida aos modos de funcionamento da outra.

Nessa direção, a cultura Pop/Geek tem se constituído como um importante espaço de reconhecimento e valorização das diferenças, especialmente entre jovens que frequentemente experimentam situações de exclusão ou invisibilidade em diferentes contextos sociais. Enquanto instituições como a escola e a universidade, muitas vezes, incorporam o discurso da inclusão em seus documentos e práticas formais, nem sempre conseguem produzir experiências efetivas de pertencimento. Em contrapartida, os espaços vinculados à cultura Pop/Geek favorecem encontros, sociabilidades e formas de expressão que possibilitam o reconhecimento de diferentes modos de ser, aprender e participar da vida social. Assim, a inclusão deixa de constituir apenas um princípio normativo ou discursivo para tornar-se uma experiência concreta de convivência com a diversidade, produzida nas relações, nas práticas culturais e nas formas de participação que caracterizam esse universo.

Quando um quadrinho coloca a deficiência no centro da narrativa, não apenas oferece visibilidade a sujeitos historicamente invisibilizados, mas desloca os próprios padrões de normalidade que organizam a experiência social. O protagonismo da deficiência faz com que aquilo que, tradicionalmente, foi compreendido como falta, limitação ou incapacidade passe a interrogar os critérios pelos quais determinadas formas de existência são tomadas como normais, produtivas ou desejáveis. Talvez não seja possível construir histórias que afirmem a deficiência sem, simultaneamente, colocar em questão os padrões que a classificam como diferença negativa.

Nessas narrativas, a deficiência deixa de representar um problema a ser corrigido para constituir uma experiência capaz de revelar os limites das normas que organizam a vida social. A narrativa já não se estrutura em torno da adaptação ao padrão, mas da invenção de outros modos de existir.

Sob essa perspectiva, os quadrinhos, assim como outras expressões da cultura Pop/Geek, podem constituir espaços outros, nos

quais sujeitos fragmentados, identidades instáveis e futuros perdidos no presente encontram possibilidades de expressão, encontro e produção de sentidos. Mais do que representar a diferença, essas narrativas produzem espacialidades nas quais a normalidade deixa de ocupar o centro da experiência, abrindo possibilidades para que outras formas de vida, outras temporalidades e outras relações possam emergir. É precisamente nesse ponto que o encontro entre a universidade e a cultura Pop/Geek adquire relevância: não pela incorporação de novos objetos culturais aos espaços acadêmicos, mas pela possibilidade de colocar em relação diferentes modos de produzir espaços, experiências, formas de convivência e práticas culturais.

A questão, portanto, não consiste em perguntar se a cultura Pop/Geek deve ocupar um lugar na universidade, mas em compreender quais deslocamentos podem ser produzidos quando essas diferentes espacialidades entram em diálogo, preservando suas singularidades e ampliando as possibilidades de reflexão sobre a cultura contemporânea, a diferença e a própria universidade.

Cartografias do Pensamento: espacialidades, devires e encontros na universidade contemporânea

A possibilidade de trânsito da cultura Pop/Geek na universidade talvez remeta à necessidade de repensar as formas pelas quais a espacialidade acadêmica é construída, organizada e vivida. Ao mesmo tempo, implica considerar os efeitos produzidos pelo encontro com outras espacialidades culturais, cujas formas de sociabilidade, produção de sentidos e experiências de pertencimento podem tensionar, deslocar e ampliar os modos pelos quais a própria universidade compreende seus espaços, suas práticas e suas relações.

Nessa direção, a cartografia proposta por Deleuze (Deleuze; Parnet, 1998) não se ocupa de representar espaços estabilizados, mas de acompanhar os movimentos que os atravessam. Ela aponta para devires, para "orientações, direções, entradas e saídas", evidenciando que os encontros não se reduzem a processos de ajustamento, imitação ou adaptação, mas constituem linhas de circulação, conexões e deslocamentos. Como observa Deleuze, os devires "são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo". Assim,

a espacialidade deixa de ser compreendida como um lugar fixo ou previamente constituído para ser pensada como um campo de movimentos, relações e possibilidades de encontro.

Um entendimento possível consiste em buscar outras formas de pensar, outras maneiras de dizer e outros modos de compreender aquilo que se apresenta como dado, definido ou previamente estabelecido, abrindo espaço para diferentes perspectivas e possibilidades de interpretação. Esse movimento implica também repensar as formas de leitura, escrita e produção do conhecimento, deslocando-as de modelos previamente estabilizados para experiências mais abertas aos encontros entre diferentes linguagens e práticas culturais.

Deleuze (In: Deleuze; Parnet, 1998, p. 11-12) propõe que hoje dispomos de outras maneiras de ler e escrever, afirmando que "a boa maneira para se ler hoje [...] é a de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção". Ao aproximar o livro da música, do cinema, da televisão e da canção, Deleuze desloca a leitura de uma lógica fundada na busca de um significado único para uma experiência de intensidades, na qual "os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam". A referência à "pop filosofia" não representa uma simplificação do pensamento filosófico, mas a abertura para formas de leitura e de produção conceitual capazes de estabelecer conexões com diferentes expressões da cultura contemporânea.

Talvez caiba, nesse ponto, a indagação sobre uma leitura ou uma escrita capaz de nos fazer sair do lugar. Mas para qual outro lugar esse deslocamento pode nos conduzir? Haveria um não-lugar para o pensamento na universidade? Existiria, no interior da vida acadêmica, a possibilidade de experimentar momentos de perda, desencontros e incertezas como partes do próprio exercício de pensar? Ou tais experiências permanecem condicionadas a formas tradicionais de produção do pensamento universitário, que procuram continuamente restabelecer percursos conhecidos e sentidos previamente organizados? Nessa perspectiva, não poderia a cultura Pop/Geek constituir um espaço no qual seja possível perder-se para reencontrar-se de outro modo? Não mais o mesmo sujeito que percorre os mesmos

caminhos, mas alguém atravessado pelos encontros, pelos deslocamentos e pelas experiências produzidas no trânsito entre diferentes espacialidades culturais.

Haveria, assim, diferentes possibilidades de compreender a perda como uma experiência que não se restringe ao desencontro consigo mesmo ou com os outros, mas que pode constituir um espaço de abertura ao inesperado, ao indefinido e ao que ainda não foi pensado. Perder-se, nessa perspectiva, não significa apenas afastar-se de um percurso conhecido, mas tornar possível o encontro com outras formas de existência, de pensamento e de experiência.

Andando com Philip K. Dick e o corpo sonhando com ovelhas elétricas

> "As palavras brotam das minhas mãos, não do meu cérebro; eu escrevo com as minhas mãos."
>
> Philip K. Dick

Os leitores de Philip K. Dick frequentemente o reconhecem na condição inversa da célebre questão hamletiana: não mais "ser ou não ser", mas a experiência paradoxal de ser e não ser, simultaneamente. A relação com sua obra remete a uma experiência que resiste a submeter-se às dicotomias entre o racional e o irracional, o verdadeiro e o falso, uma vez que suas narrativas exploram dimensões da realidade que permanecem intraduzíveis, ambíguas e abertas a múltiplas possibilidades de interpretação.

Logo no início de *Androides Sonham com Ovelhas Elétricas?* Philip K. Dick coloca em questão um tema frequentemente naturalizado ou reduzido a explicações previamente estabelecidas: a relação entre a escolha, a vontade e o cérebro. Em vez de compreender a decisão como expressão imediata da autonomia do sujeito, o autor introduz uma situação paradoxal em que a própria vontade de escolher torna-se objeto de suspeita:

> Não vou escolher algo que estimule meu córtex cerebral a ter vontade de escolher! Se eu não quero escolher, não vou escolher nada, porque daí eu vou querer escolher, e querer escolher alguma coisa agora é o impulso mais estranho que eu consigo imaginar, só quero ficar aqui sentada na cama e olhar para o chão" (Dick, 2017, p. 48).

O paradoxo instaurado por Dick desloca a reflexão para além das dicotomias entre liberdade e determinação, razão e irracionalidade ou consciência e automatismo. A questão deixa de ser simplesmente quem escolhe para tornar-se outra: de onde emerge a própria vontade de escolher? Ao colocar o cérebro como mediador da experiência da vontade, Dick desestabiliza a ideia de um sujeito plenamente soberano sobre suas decisões e abre espaço para pensar a existência como um campo de forças, intensidades e atravessamentos que escapam às explicações lineares sobre a consciência e a identidade.

Nesse caminho, abrem-se possibilidades para repensar os padrões que organizam a experiência humana e a própria condição humana em seus limites, espacialidades e modos de existência. Essa interlocução exige uma autorreflexão sobre a diferença e sobre os dispositivos que historicamente produziram categorias de normalidade e anormalidade, definindo determinados sujeitos como "especiais" e estabelecendo, a partir dessa nomeação, formas específicas de reconhecimento, inclusão e exclusão.

No trânsito da narrativa entre humanos e androides, Dick conduz o leitor a uma reflexão sobre uma diferença que atravessa a relação consigo mesmo e com os outros. Não se trata de uma diferença fundada em identidades estáveis ou previamente definidas, mas de uma experiência que desloca os próprios limites do pensamento, tornando pouco relevantes as classificações que procuram distinguir, de maneira definitiva, o humano do artificial, o normal do anormal ou o verdadeiro do falso.

Ao longo de todo o romance, Philip K. Dick atravessa indagações acerca do humano, dos androides e daqueles classificados como "especiais", categoria utilizada para designar sujeitos considerados deficientes ou intelectualmente inferiores. Essas figuras não são apresentadas como problemas distintos ou hierarquicamente organizados, mas inscritas em um mesmo plano de reflexão, no qual as fronteiras que separam o humano, o androide e o "especial" tornam-se continuamente instáveis. Mais do que oferecer respostas, a narrativa desloca o próprio sentido dessas classificações, colocando em questão os critérios que sustentam tais distinções.

Embora possa parecer redundante, é importante reconhecer que as indagações acerca do humano não permanecem restritas a um

único personagem ou a um único grupo. Ao longo do romance, elas atravessam continuamente humanos, androides e aqueles classificados como "especiais", produzindo reflexões que se deslocam entre essas diferentes condições de existência. As fronteiras que, em princípio, pareceriam organizar essas categorias tornam-se instáveis, permitindo que questões semelhantes emerjam em personagens submetidos a experiências distintas.

Essa condição pode ser observada quando um dos personagens afirma:

> Talvez, quando você degenera e retrocede na escada da evolução – como aconteceu comigo, quando você tem que chafurdar na lama de um ser Especial no mundo tumular- bem, melhor abandonar essa linha de raciocínio. Nada o deprimia mais do que os momentos em que ele contrastava suas faculdades mentais atuais com as que possuíra tempos atrás (Dick, 2017, p. 110).

A passagem evidencia que a condição do "especial" não é apresentada apenas como uma categoria médica ou biológica, mas como uma experiência que interroga a identidade, a memória e a própria definição do humano. Nesse sentido, Dick desloca a deficiência de uma posição periférica da narrativa para inseri-la no mesmo plano de problematização em que se encontram humanos e androides, fazendo da diferença um elemento constitutivo da condição humana, e não uma exceção a ela.

Nesse contexto, torna-se particularmente importante a reflexão de Philip K. Dick acerca da construção de seus personagens. Ao comentar seu próprio processo de escrita, o autor afasta-se da ideia de personagens concebidos como entidades inteiramente imaginárias ou desvinculadas da experiência humana:

> Eu acho que a gente só consegue desenvolver personagens baseando-se em pessoas reais. Na verdade, não existe aquele personagem que sai do nada, que brota da cabeça de Zeus. As tendências são extraídas de pessoas de carne e osso, mas, naturalmente, as pessoas não são transferidas de maneira intacta. Isso não é jornalismo, é ficção (Dick, 2017, p. 287).

Essa observação evidencia que, para Dick, a ficção não constitui uma ruptura com a realidade, mas um modo singular de elaborá-la. Os personagens não reproduzem indivíduos concretos, tampouco surgem como invenções desligadas do mundo vivido. Eles resultam de deslocamentos, recomposições e encontros que permitem à literatura problematizar a condição humana para além das categorias estabilizadas pela experiência cotidiana. Assim, humanos, androides e "especiais" deixam de representar tipos fixos para constituírem figuras por meio das quais a narrativa interroga as fronteiras do humano, da diferença e da própria realidade.

Da rigidez educativa aos espaços Pop/Geeks na universidade

Como a condição da pessoa com deficiência, não mais concebida como algo "especial", pode tornar-se visível no espaço acadêmico para além dos discursos que recobrem a diferença em nome da técnica, da gestão ou das exigências do mercado? Com frequência, a inclusão permanece restrita a procedimentos administrativos e organizacionais que tratam a diferença como algo a ser normalizado, adaptado e administrado, preservando quase intocados os pressupostos que organizam os espaços universitários, legitimam formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento e definem quais experiências têm lugar na vida acadêmica. Visibilizar a pessoa com deficiência implica, portanto, deslocar o foco da adaptação do sujeito para a transformação da própria universidade, reconhecendo a diferença não como uma exceção a ser incorporada, mas como uma potência capaz de ampliar seus horizontes epistemológicos, pedagógicos e éticos ao introduzir outras temporalidades, sensibilidades, formas de comunicação e modos de existência.

É importante reconhecer que as questões relativas às diferenças ultrapassam o discurso da inclusão e interrogam a própria experiência educativa da universidade. Visibilizar a pessoa com deficiência implica deslocar o foco da adaptação do sujeito para a transformação da instituição, reconhecendo a diferença não como exceção, mas como condição capaz de ampliar suas possibilidades epistemológicas, pedagógicas e éticas. Talvez resida aí a maior rigidez do campo educativo: a dificuldade de admitir que diferentes modos de aprender,

ensinar e produzir conhecimento não ameaçam a universidade, mas constituem a possibilidade de sua renovação crítica.

Uma das perspectivas pelas quais as diferenças podem ser compreendidas na contemporaneidade diz respeito às transformações culturais provocadas pelas tecnologias digitais e aos desafios que elas impõem ao campo acadêmico. Mais do que a incorporação de novos recursos técnicos, trata-se da necessidade de repensar práticas pedagógicas, formas de comunicação e modos de produção do conhecimento que permanecem fortemente vinculados a modelos tradicionais de ensino. Pierre Lévy (1999) observa que as dificuldades encontradas pela educação diante das tecnologias não escapam às dinâmicas mais institucionalizadas da vida universitária.

Nessa perspectiva, a cultura Pop/Geek deixa de ser apenas um conjunto de produtos vinculados ao entretenimento para constituir uma experiência capaz de ampliar os campos de interlocução do conhecimento acadêmico. Jogos, RPGs, quadrinhos, animes, ficção científica e tecnologias digitais não substituem os saberes universitários; ao contrário, criam possibilidades para que outras narrativas, sensibilidades e modos de pensar ingressem no cotidiano da universidade.

O mesmo ocorre com a deficiência. O desafio não se limita ao aperfeiçoamento das políticas de inclusão ou das condições de acessibilidade. As diferenças interrogam os próprios fundamentos pedagógicos, epistemológicos e culturais da universidade, evidenciando que diferentes formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento não apenas demandam reconhecimento, mas também têm potência para transformar a instituição.

A aproximação entre cultura Pop/Geek, deficiência e universidade, portanto, não pretende oferecer uma nova teoria da educação. Seu propósito é afirmar a potência dos encontros e dos deslocamentos produzidos no trânsito entre diferentes espacialidades culturais. É nesse movimento que o pensamento abandona percursos previsíveis e se abre às multiplicidades.

Talvez seja justamente nesses corredores, passagens, desvios e caminhos outros que a universidade possa reencontrar uma de suas vocações mais significativas: constituir-se como um espaço onde diferentes formas de vida, cultura e pensamento coexistam,

tensionem-se mutuamente e ampliem, de modo permanente, as possibilidades de compreender o mundo e a si mesma.

Referências

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
DICK, Philip K. **Andróides sonham com ovelhas elétricas?** São Paulo: Aleph, 2017.
FOUCAULT, Michel**. Ditos e Escritos II- Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2001.

ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID [DIFICULDADES DE DOCENTES E DISCENTES]

Patrícia Oliveira Gomes (UFAL-Campus do Sertão) [1]
Ismar Inácio dos Santos Filho (UFAL-Campus do Sertão) [2]

Introdução: NID de Língua Portuguesa e estudos fundamentais

Faz-se necessário iniciarmos esta escrita pelo pontapé inicial das nossas discussões no Núcleo de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa (NID-Pibid-Ufal-Campus do Sertão), de modo a contextualizar a reflexão empreendida, para, na sequência, focalizarmos no objeto de nossa problematização, a análise linguística.

Inicialmente, tratamos a respeito do ambiente escolar e dos múltiplos aspectos relacionados à escola, mais precisamente acerca de problemas gerados pela negligência de dados governos ao transformarem as instituições de ensino em produtos de números e resultados. Para o entendimento desse aspecto tão relevante, no que diz respeito ao funcionamento do sistema educacional nos dias atuais, dialogamos com Gallo e Mendonça (2020), a partir da fala "A escola: uma questão pública", lançamento do livro de mesmo título, publicado pela Editora Parábola. Essa discussão foi essencial para que pudéssemos entender a realidade da escola-campo, localizada em uma cidade no alto sertão alagoano, Delmiro Gouveia, pois precisávamos ter uma base preparatória para compreender que pensar a realidade do(a)s estudantes não recai apenas sobre os professores e as professoras, mas que envolve todo um corpo educacional

[1] Estudante de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão) e bolsista Pibid-CAPES (2024-2026).

[2] Docente no curso de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão), docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE-UFAL), coordenador-líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (Gelasal) e coordenador (bolsista Pibid-Capes) do Núcleo de Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão) do Pibid.

hierarquicamente superior, bem como as políticas públicas que estruturam o sistema de ensino.

A partir dessa compreensão inicial, avançamos para o entendimento da realidade com que nos depararíamos, em discussão sobre a relação entre *Território e o ensino de Língua Portuguesa*, com Santos Filho (2025), buscando entender como o território, para além do recorte espacial, impacta nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno e da aluna e o porquê de as aulas de Língua Portuguesa precisarem estar contextualizadas a sua realidade. Ou seja, partimos da compreensão, com o autor mencionado, de que os sentidos produzidos na/sobre a cidade de Delmiro Gouveia (AL), na qual se localiza a escola-campo, são construídos a todo momento, por meio das impressões que os sujeitos depositam sobre ela, nas mais diversas práticas discursivas. Logo, o(a)s estudantes precisam compreender essa relação e como tais práticas impactas ou não suas/nossas vidas.

Além dessa fundamentação teórica e de um exercício de análise do contexto escolar, no qual analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola-campo, com última atualização em 2023. Nossa investigação esteve voltada, sobretudo, para a matriz curricular e os conteúdos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, nível de escolaridade no qual o NID está participando. Concluímos, em discussões com o professor-coordenador, que os conteúdos programados para essa disciplina partiam de uma organização em lista, com maior ênfase em conceitos gramaticais, indicando uma possível predominância de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa.

Buscando aprofundar essa análise, passamos ao estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente aquele documento referente ao terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Brasil, 1998). Trata-se de uma discussão extremamente pertinente, pois nos permitiu compreender as orientações para o ensino de língua e correlacioná-las com os conteúdos programáticos do PPP. A partir desse diálogo, foi possível observar que aquele ensino de Língua Portuguesa seguia por um caminho descontextualizado, no qual os gêneros discursivos eram

trabalhados predominantemente como suporte para o tratamento de aspectos gramaticais.

Como desdobramento dessas reflexões, direcionamo-nos à compreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco em seus princípios e pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa. As orientações presentes no documento trazem uma nova perspectiva, ainda que dialoguem com pressupostos já apresentados nos PCNs. A BNCC, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa incorpora às práticas de linguagem a análise linguística e semiótica, considerando o avanço das tecnologias digitais (Brasil, 2018). Desse modo, esse estudo orientado nos levou à reflexão dos passos que estruturam o planejamento das aulas de Língua Portuguesa: inicialmente, a escolha do texto (materialidade), em sua definição do gênero, a partir do campo de atuação a ser trabalhado, e, posteriormente, a seleção da prática de linguagem, se letramento (leitura e escrita) ou oralidade (escuta e fala). Vale ressaltar que, ao definir a prática de linguagem a ser desenvolvida, a análise linguística e semiótica deve estar integrada ao processo, uma vez que constitui eixo fundamental para o desenvolvimento das práticas didáticas.

Ao adentrarmos esse tópico nas reuniões do NID, fomos orientados ao estudo de *Concepção de linguagem e variedades linguísticas no eixo de análise linguístico-semiótica: dos conceitos normativos às habilidades*, de Polizeli *et al.* (2025), com indicação de leitura das obras *O texto na sala de aula* e *Portos de passagem*, de Geraldi (2011 [1985]; 1991), em diálogo com essa perspectiva, a fim de aprofundar a compreensão sobre a análise linguística e semiótica, o ensino de Língua Portuguesa na escola-campo e seu PPP.

Diante do exposto, neste relato buscamos aprofundar a discussão acerca da análise linguística e semiótica no ensino de Língua Portuguesa. A escolha desse objeto justifica-se pela necessidade de compreender como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo articulado, ou não, às orientações curriculares. Tal interesse foi motivado, principalmente, por uma experiência vivenciada nas reuniões do NID, em que uma das professoras supervisoras relatou que não se sentia familiarizada com a abordagem da análise linguística em suas práticas pedagógicas.

A partir dessa *fala*, emergiu a necessidade de refletir sobre quais fatores podem dificultar a compreensão da análise linguística, bem como sobre a forma como essa perspectiva tem sido compreendida e aplicada no contexto da escola-campo. Nesse sentido, a discussão torna-se relevante tanto para a compreensão das orientações presentes nos documentos curriculares quanto para a nossa formação docente, ao possibilitar uma reflexão crítica de práticas de ensino de Língua Portuguesa, em sua relação com o PPP da escola, e de suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os referenciais teóricos gerais que fundamentam este relato incluem Koch (2002) e Brait (2016), no que se refere às concepções de Bakhtin e do Círculo; Geraldi (1991; 2011 [1985]) e Polizeli *et al.* (2025), no que se refere à análise linguística; bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1998; 2018), enquanto documentos orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, os quais estabelecem diálogo com as discussões aqui propostas.

Nesta proposta, este relato está organizado em uma seção intitulada *PCNs, BNCC, o ensino de LP e a análise linguística* e outra nomeada de *E a análise linguística na sala de aula (?): questões no NID Língua Portuguesa*, subdividida em *Como analisar linguística e semioticamente um texto/enunciado [Exercícios no NID Língua Portuguesa]?* e *A análise linguística e semiótica em proposta de aulas [Prática da aprendizagem]*. Por fim, as *Considerações*.

PCNs, BNCC, o ensino de LP e a análise linguística

Os PCNs e a BNCC (Brasil, 1998; 2018) tomam o texto como unidade central no ensino de Língua Portuguesa. Para compreendermos essa perspectiva, faz-se necessário entendermos o que se concebe como texto nesse contexto. Nesse sentido, retomo discussões desenvolvidas na disciplina "Texto e Discurso", presente na grade curricular do curso de Letras-Língua Portuguesa. Em uma perspectiva dialógica da linguagem, conforme propõe Mikhail Bakhtin e o Círculo, conforme Brait (2016), o *texto* passa ser compreendido como *enunciado*, e se configura como um evento único e irrepetível, uma vez que ocorre em determinado tempo, espaço e situação de

interação. Desse modo, ao se inserir em um sistema semiótico, o texto/enunciado constitui uma combinatória que articula materialidade e singularidade, estabelecendo relações com outros textos e com os contextos em que é produzido. Trata-se, portanto, de um *acontecimento da vida* da linguagem, no qual discursos sociais, culturais, éticos e estéticos são mobilizados por sujeitos situados, conforme aponta a linguista mencionada.

No que tange ao discurso, em sua relação com o texto, Koch (2002) afirma que este se constitui no próprio ato de emissão, ao mesmo tempo em que integra uma cadeia discursiva mais ampla. Trata-se de um processo de referenciação que se realiza sobre o material linguístico, mas não só, envolvendo a relação entre sujeitos e objeto, bem como a construção dos "referentes" no texto, por meio de mecanismos tais como as anáforas associativas e indiretas. Esse processo de construção e reconstrução textual ocorre na interação entre sujeitos ativos, inseridos em uma memória discursiva que orienta e ressignifica os sentidos produzidos.

Nesse processo, ao realizarmos essa articulação entre os conteúdos estudados na disciplina do curso e as atividades desenvolvidas no PIBID, foi possível estabelecer uma relação entre os referenciais teóricos — que fundamentam as orientações curriculares — e os marcos legais. A partir da compreensão desse complexo desdobramento da noção de texto, pude compreender a perspectiva enunciativo-discursiva proposta pelos PCNs e explicitada pela BNCC.

Nesse sentido, na organização do ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, sob a perspectiva do texto/enunciado, torna-se central o entendimento dos significados produzidos na linguagem, uma vez que os gêneros possuem intenções comunicativas e seus usos sociais determinam suas funções. Ou seja, cada gênero apresenta uma intenção comunicativa, um conteúdo temático que definirá seu público-alvo, uma estrutura composicional relativamente estável, além de um estilo que envolve escolhas linguístico-discursivas e semióticas.

Apreendendo esses conceitos, percebemos que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa não deveriam se pautar apenas no ensino da gramática normativa, recorrentemente descontextualizada, uma vez que, nesse modelo, o processo didático

a e interação entre estudante e docente tendem a se basearem em uma dinâmica de prescrição e assimilação, centrada na exposição de conteúdos e na memorização.

Diferentemente, os *Parâmetros* consideram a tríade *aluno(a), objeto de conhecimento e professor como mediador entre sujeito e objeto* como fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa nova postura didática, o(a) estudante atua diretamente com e sobre o objeto de conhecimento. Sendo assim, os(as) estudantes constroem conhecimentos por meio das práticas sociais mediadas pela linguagem, nas quais realizam a leitura e a produção de textos orais e escritos, bem como a fala e a escuta de diferentes gêneros discursivos. Além disso, cabe à/ao estudante com auxílio do(a) docente desenvolver uma postura crítica diante desses textos/enunciados, realizando uma análise reflexiva acerca de como esses textos/enunciados se constituem e produzem sentidos na sociedade.

Assim, a análise linguística tem um papel fundamental para o entendimento, pois possibilita ir além dos aspectos metalinguísticos, aqueles relacionados a regras e sua conceituação, sob os parâmetros gramaticais normativos, permitindo compreender os valores presentes nas palavras, nas frases e na organização das orações, que se relacionam com outros textos, especialmente por meio de atividades epilinguísticas, aquelas que promovem a reflexão sobre o uso da língua. Conforme afirma Geraldi (1991, p. 192) "Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente construído de configurações textuais".

Com base nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) amplia a postura para a análise linguística, incluindo a dimensão semiótica, ao considerar que as formas como os textos/enunciados são organizados e os canais comunicativos em que circulam também produzem sentidos. Assim, elementos como cores, fontes, disposição das frases, símbolos e imagens contribuem para a construção de significados. Diante do processo de globalização e do avanço das tecnologias digitais, torna-se ainda mais necessário compreender essas diferentes formas de linguagem. Logo, ao trabalhar com a prática da análise linguística para a sala de aula, é necessário que essa abordagem esteja

articulada aos conteúdos e às práticas de linguagem, especialmente nos eixos da oralidade e letramento. Nessa dimensão, para Geraldi (1991),

> A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (Geraldi, 1991, p. 217).

Considerando a argumentação desse linguista, consideramos que a função do(a) docente nesse processo de ensino, à luz da tríade proposta pelos PCNs já citada, é atuar como mediador da aprendizagem, estabelecendo relações entre o(a) estudante e o objeto de conhecimento. Nesse sentido, cabe à/ao professor/a orientar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo por meio de atividades didáticas contextualizadas, que considerem as práticas sociais de linguagem e os campos de atuação. Conforme apontam os PCNs (1998, p. 22), "cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem". Além disso, é fundamental que o(a) estudante desenvolva autonomia na construção de seu pensamento crítico, de modo que, em situações reais de uso da linguagem, seja capaz de mobilizar conhecimentos a partir de sua própria compreensão da realidade. No entanto, como Geraldi (2011 [1985]) problematiza:

> Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. (Geraldi, 2011 [1985], p. 71).

Sendo assim, cabe, frente a essa "artificialidade", que as competências discursivas, em sala de aula, sejam trabalhadas de modo que as/os estudantes reflitam sobre a língua e a linguagem, mobilizando aspectos de interlocução e participação social,

constituindo, assim, um processo de uso–reflexão–uso (práticas de linguagem — análise linguística — aplicação ao texto/enunciado – práticas de linguagem). Desse modo, para a consolidação dessas competências, é essencial o exercício das práticas de linguagem mediadas pela análise linguística. Nesse sentido, conforme aponta Mello (2003), "a competência só pode ser construída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado".

A partir das compreensões teóricas apresentadas, especialmente no que se refere à prática da análise linguística e ao movimento uso–reflexão–uso, passamos a refletir sobre uma experiência vivenciada no âmbito do PIBID em que a prática docente e a análise linguística são colocadas em problematizações.

E a *análise linguística* na sala de aula (?): questões no NID Língua Portuguesa

Em reunião no dia 01 agosto de 2025, fomos orientados pelo coordenador para o entendimento do capítulo de livro *Concepção de linguagem e variedades linguísticas no eixo de análise linguístico-semiótica: dos conceitos normativos às habilidades*, de Polizeli et al. (2025), já mencionado, no livro *Práticas de análise linguística na aula de Português (vol. 1)*, de Bezerra e Lima (2025). Foi uma reunião totalmente esclarecedora, pois foi nesse momento que foi possível compreender o assunto abordado no tópico anterior. Esse entendimento só foi garantido por meio da descrição detalhada feita, que partiu do conceito do que podemos considerar como "enunciativo-discursivo" até os princípios e pressupostos presentes na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 2018).

Ao mesmo tempo em que a reunião foi esclarecedora, também foi instigante, pois passamos a refletir sobre o quão complexo seria articular todos esses procedimentos aos conteúdos, de modo que o exercício de análises das práticas de linguagem fosse contemplado. Nesse momento, consideramos que não era só um ou uma discente ou uma docente que não tinha/tínhamos a noção de *como fazer* a análise linguística nos termos discutidos aqui anteriormente. Assim, após a reunião ser finalizada e sua gravação (em áudio e vídeo) ser publicada

no grupo do NID no *Facebook*, notamos que até uma das professoras-supervisoras também não considerava essa proposta conceitual e didática simples. Essa docente fez a seguinte observação:

Excerto de *fala* 01:

> Além disso, parece que estamos tão acostumados com o ensino conceitual que quando achamos (falo no plural, mas é um relato pessoal mesmo) que estamos com um planejamento que contempla a análise linguística nas atividades, percebemos que fomos parar de volta ao estudo de conceitos gramaticais. Comentei isso com os pibidianos que me acompanham. O que compreendi aqui com essa primeira parte da discussão sobre os princípios e pressupostos do ensino de Língua portuguesa é que conceito faz parte das aprendizagens do objeto de ensino, mas não é o único. Os demais objetos (fatos, procedimentos, atitudes) não é algo comum, em que posso afirmar que sei o que é, sei como fazer, porque na verdade eu não faço ideia. Mas, como o professor falou, vou ter que 'trocar o pneu enquanto o carro anda'. (Professora-supervisora X no NID Língua Portuguesa/Campus do Sertão).

Nesse mesmo contexto, para melhor compreensão dos nossos questionamentos, retomamos a uma situação vivenciada em outro momento dos encontros do NID, no Campus do Sertão, em que estávamos, estudantes da licenciatura em Letras-Língua Portuguesa (pibidiano(a)s) e as professoras-supervisoras, reunido(a)s, quando o professor coordenador propôs a realização de atividades voltadas à compreensão da teoria, com o objetivo de evidenciar como a BNCC orienta o ensino da análise linguística de forma contextualizada. Nesse momento, uma das professoras voltou a afirmar, em conversa com um pequeno grupo de pibidianos, que esse segmento para a realização das aulas de Língua Portuguesa não era, em seu entendimento, algo simples, pois o considerava complexo, especialmente ao tentar articulá-lo aos conteúdos propostos pelos PCNs e pela BNCC.

Desse modo, surgiram alguns questionamentos: O que ocorreu nesse período, desde a formação dessas professoras até a atualidade? Quais fatores podem dificultar a compreensão da análise linguística articulada aos conteúdos de Língua Portuguesa? Não cabe, neste relato, tratar de forma aprofundada a primeira questão, pois ela exigiria um aporte teórico que ultrapassa aqueles trabalhados pelo coordenador até o momento, ou careceria de um estudo empírico.

Entretanto, em algumas das reuniões nossa atenção foi direcionada para esse ponto a partir de dois aspectos. O primeiro

refere-se ao fato de que a discussão sobre a reforma educacional vem ocorrendo desde a década de 1990 e, ainda assim, há, infelizmente, escolas que permanecem trabalhando sob uma perspectiva gramatical, baseada em listas de conteúdos, como parecia ser o caso da escola-campo, a partir da análise de seu PPP. O segundo aspecto diz respeito à ausência de formação continuada nas escolas. Assim, muitos professores e muitas professoras de Língua Portuguesa continuaram atuando a partir de práticas tradicionais, mesmo após as reformas educacionais, por não terem recebido uma formação adequada para a compreensão, desde os Parâmetros. Evidentemente, essa questão também se relaciona a fatores de ordem política, o que, em muitos casos, acaba por colocar os professores e as professoras em uma posição mais passiva diante das transformações educacionais.

No que se refere à segunda questão, penso que essa pouca familiaridade das professoras pode estar ligada intrinsecamente ao Projeto Político-Pedagógico daquela escola, pois, como observado nas investigações realizadas no documento, a instituição ainda organiza os conteúdos em listas que priorizam, ou focalizam, aspectos gramaticais. Desse modo, a cultura da normatividade, mesmo que de forma inconsciente, acaba por influenciar a postura docente nas aulas de Língua Portuguesa. Como se evidencia no trecho do comentário de uma professora: "(...) parece que estamos tão acostumados com o ensino conceitual que quando achamos... que estamos com um planejamento que contempla a análise linguística nas atividades, percebemos que fomos parar de volta ao estudo de conceitos gramaticais."

Esse trecho pode evidenciar que, embora a escola, em certa medida, tente incluir a análise linguística, a abordagem ainda não se dá de forma plenamente contextualizada, nem contempla os demais conteúdos previstos na BNCC, tais como *fatos*, *procedimentos* e *atitudes*. Ademais, na primeira parte do comentário, a referida professora faz a seguinte observação:

Excerto de *fala* 02:

> Desde a faculdade, lembro, estudávamos que as aulas devem partir do texto. Infelizmente, digo que a compreensão sobre essa ideia ficou mal-entendida, porque ainda hoje, pouco mais de 15 anos depois, desde o lançamento dos PCNs, o texto é usado como pretexto para o ensino de gramática normativa. Talvez seja essa a ideia que foi levada em consideração na hora de construir o PPP da nossa escola. Mas não digo isso querendo crucificar a escola com esse erro, pois acredito que essa escolha parte também da ideia de preparar os/as alunos/as para as provas nacionais, as quais exigem o conhecimento conceitual desses tópicos gramaticais.
> (Professora-supervisora X no NID Língua Portuguesa/Campus do Sertão).

Dada essa argumentação, obviamente reconhecemos que é importante preparar os(as) estudantes para as avaliações nacionais, mas, é necessário considerar que o ensino não pode estar dissociado da perspectiva enunciativo-discursiva, conforme discutimos, e a análise linguística e semiótica. Ou seja, embora as provas de avaliação de caráter nacional sejam objetivas, os(as) estudantes ainda precisam desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos/enunciados como um elemento vivo, considerando também como esse texto/enunciado funciona na sociedade. Assim, ampliam-se as possibilidades de compreensão e, consequentemente, reduzem-se as dificuldades enfrentadas pelo(a)s estudantes na escola e na vida.

Grosso modo, Geraldi (2011 [1985]) já alertava que há uma diferença significativa entre compreender a metalinguagem de análise da língua e fazer uso epilinguístico dela, mobilizando conceitos e a própria metalinguagem em situações reais de interação. Nesse sentido, torna-se necessário o domínio dessas duas dimensões, que constituem a análise linguística. Assim, a permanência de práticas que valorizam a gramática normativa pode representar um retorno ao ensino tradicional, distanciando-se de uma postura que preza pela *análise linguística*, tal como problematizado por Geraldi (2011 [1985]), ao afirmar que:

> Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição etc. (Geraldi, 2011, p. 37).

Nessas considerações, como alternativa a essa abordagem tradicional, Geraldi (2011 [1985]) defende a tese que os(as) estudantes precisam partir de seus próprios textos, avançar para a análise de um problema — selecionado pelo(a) docente — e, posteriormente, revisar suas produções, fundamentando-se no princípio de "partir do erro para a autocorreção" (Geraldi, 2011 [1985], p. 57). Notamos, então, que a perspectiva de "análise linguística", se é "análise linguística", que tem sido compreendida e aplicada no contexto escolar ainda pode não contemplar, de forma integral, todos os princípios e pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa, quando consideramos o PPP e as falas docentes.

Para isso, no NID Língua Portuguesa, o professor coordenador vem desenvolvendo atividades considerando as competências e habilidades de graduando(a)s e docentes frente a esse objeto de conhecimento para o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de construir esses saberes para que possam ser levados à sala de aula e, de certo modo, contribuir para a transformação da realidade do ensino desse componente curricular na escola-campo, no alto sertão de Alagoas.

O desenvolvimento dessas atividades torna-se de fundamental relevância para a nossa formação como docentes, seja em formação inicial, seja em serviço, isto é, não apenas para as/os pibidiano(a)s, e sim também para as professoras-supervisoras. Por fim, para encerrar este tópico, cabe uma breve informação acerca das professoras que, na escola-campo, supervisionam os grupos de licenciando(a)s em Letras. São docentes que que têm um trabalho consolidado na educação básica, duas com 28 anos de experiência na docência e um outra com pouco mais de 7 anos. São mulheres pardas e possuem idades entre 35 e 47 anos.

Como analisar linguística e semioticamente um texto/enunciado [Exercícios no NID Língua Portuguesa]?

Diante dessas reflexões conceituais e frente às dificuldades acerca da análise linguística por docentes e discentes, no contexto do NID Língua Portuguesa foram desenvolvidas atividades que buscavam justamente superar esses entraves, conceituais e didáticos,

especialmente no que se refere à *análise linguística e semiótica*. Tais atividades se iniciavam com perguntas sobre o gênero discursivo que estava sendo analisado, seguindo um percurso que partia do macro, considerando aspectos mais gerais do gênero, e, gradativamente, se afunilavam para aspectos mais específicos. Por exemplo, trabalhamos com um anúncio jornalístico publicado em um jornal impresso, como podemos ver/ler na Figura 01, que segue, buscando compreender o que comunicava. As perguntas apresentadas (também na imagem), então, foram elaboradas de modo a nos guiar na compreensão do anúncio como um todo. Discutimos, portanto, aspectos como as cores escolhidas pelas empresárias enunciadoras, o tamanho da fonte, a disposição gráfica dos elementos, bem como o motivo da escolha daquele canal de comunicação, além dos aspectos linguísticos, problematizados nas questões.

Figura 01: Anúncio jornalístico "Compramos carros batidos e virados", em exercício de análise linguística e semiótica".



Fonte: Ismar Inácio dos Santos Filho (NID Língua Portuguesa, 2025).

A partir dessa atividade, compreendemos que a análise linguística e semiótica não se restringe às questões gramaticais, que devem ser focalizadas, mas envolve um conjunto mais amplo de elementos que produzem sentido naquele texto/enunciado. Nesse contexto, quando a BNCC amplia a análise para a dimensão das semioses, contempla justamente esses aspectos referidos (Brasil, 2018). Outras questões que não aparecem na lista de questionamentos

acima, foram de grande relevância para compreendermos o fazer de uma análise linguística, no estudo do texto/enunciado, que apontam tanto para abordagem metalinguística quanto para sua dimensão epilinguística:

> b) Ao se referirem ao objeto de compra, a palavra "carros" termina com "-s". O que essa escolha indica?
> c) As palavras "batidos" e "virados" também terminam com "-s". Qual a intenção com essa escolha? A que outra palavra fazem referência? Qual a função dessas palavras no texto?
> d) A palavra "carros" e as palavras "batidos" e "virados" possuem a mesma função no texto?
> e) Ao dizerem que compram carros, é dito que são "batidos "**e**" virados". Observe a escolha da palavra "e": qual a função que ela possui nesse uso? O uso dessa palavra indica que os carros que são comprados devem ser necessariamente batidos e ao mesmo tempo virados? Se não, que escolha de palavra poderia ser realizada para ocupar ou acompanhar o "e"?
> (Ismar Inácio dos Santos Filho, NID Língua Portuguesa, 2025)

Além desse exercício com esse anúncio, também nos aprofundamos no gênero rótulo, buscando compreender sua função, sua estrutura e seu estilo. Essa atividade foi bastante interessante, pois foi possível perceber que esse gênero discursivo se constitui, em grande parte, por meio de sintagmas nominais, em sua dimensão linguística, com a participação da forte presença de "adjetivos", além de apresentar informações implícitas. A seguir, apresentamos dois rótulos trabalhados, em estudos que evidenciaram também como símbolos podem aparecer e carregar informações e como essas informações se comunicam na construção de sentidos, especialmente no segundo exemplo:

Figura 02: Rótulos de produtos alimentícios, em exercício de análise linguística e semiótica".



Fonte: Ismar Inácio dos Santos Filho (NID Língua Portuguesa, 2025).

Entendido como funciona o gênero discursivo rótulo, que é constituído por duas partes, sendo a primeira composta por informações sobre a empresa, capacidade ou quantidade do produto, marca e informações nutricionais de alto teor, e a segunda, pela tabela nutricional, nesse exercício partimos para o entendimento dos símbolos. Na primeira imagem, temos o símbolo de uma "gotícula" de água, que funciona como acentuação gráfica e, ao mesmo tempo, como uma logo pictórica, no referido rótulo, ao trazer o "i" junto do coração, que simboliza "amor", associado à gota, em "I ♥ 💧" [*Eu amo água mineral Indaiá*].

Além disso, o rótulo apresenta o adjetivo "mineral" para classificar o tipo de água, o que nos levou a debates sobre a existência de outras águas que não sejam minerais. Além dos mesmos aspectos trabalhados no rótulo da Indaiá, analisamos também o rótulo da Belive. O interessante é que, nesse rótulo, aparece um triângulo vermelho junto da frase "feito em Minas Gerais". A partir desse símbolo, fomos orientados a refletir sobre o que simbolizava esse triângulo e chegamos à conclusão — orientada pelo professor — de que representa a Inconfidência Mineira. Ou seja, no sintagma "Feito em Minas/sem glúten", para "Batata-doce Chips", na palavra "minas", em referenciação ao estado Minas Gerais, aparece no lugar da letra "a" o "triângulo vermelho", em marcação do símbolo da Inconfidência Mineira, revolta separatista que ocorreu em Ouro Preto (MG), entre

1788 e 1789, mas que foi frustrada. Essa informação revela indícios sobre quem é essa empresa e como ela se posiciona na sociedade.

Esse exercício foi de extrema importância para ampliar nossa visão e compreendermos como funciona o processo de análise linguística e semiótica em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Como discutido em tópicos anteriores, os enunciados e os usos linguístico e semióticos estão inseridos em uma memória discursiva e produzem sentidos a todo momento. Além disso, outros exercícios foram realizados, evidenciando que existe a possibilidade de trabalhar a Língua Portuguesa para além de uma abordagem exclusivamente gramatical. Ainda que a gramática esteja presente, como foi possível compreender, inclusive nesses recortes de exercícios, o conceitual, o gramatical, na perspectiva normativa, não se configura como a finalidade do ensino, conforme alertado pela BNCC. Nesse documento curricular,

> Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2018, p.71).

A análise linguística e semiótica em proposta de aulas [Prática da aprendizagem]

Após a realização dessas atividades, a proposta foi a de que nós, pibidianos, juntamente com as professoras-supervisoras, organizados em subgrupos, sendo nove integrantes para cada docente, elaborássemos um *plano de aula* para trabalhar um gênero discursivo. Escolhemos o gênero *notícia*.

Com a orientação da professora, desenvolvemos uma sequência didática composta por dez aulas. As informações apresentadas a seguir foram retiradas do diário de bordo orientado, proposto no início do PIBID, no qual registramos o que acontecia em sala, como as atividades eram desenvolvidas, como os alunos e as alunas as recebiam e, sobretudo, de que forma poderíamos aprimorar nossa

prática. Sendo assim, anotei como ocorreu o desenvolvimento da prática de análise linguística, seguindo as orientações do coordenador.

Excerto de *Diário* 01:

Diário de Bordo - semana 25 - (20/10/2025)

Iniciamos o processo de ensaio para um ensino de Língua Portuguesa mais próximo da realidade interativa da língua e que promova uma formação crítica dos alunos.
A princípio, gostaria de explicitar a construção do plano de aula, desenvolvido com os pibidianos do 8° "C". Tomamos como base o modelo elaborado em uma das reuniões para que o processo não se tornasse tão rígido, pois era a primeira vez que montávamos um plano. Com isso, modificamos o aspecto do gênero notícia [que já estava sendo trabalhado], considerando as discussões realizadas nas últimas reuniões sobre o gesto de leitura, uma vez que os(as) estudantes precisam saber ler os gêneros para que possam ser cobrados nos questionamentos. Decidimos que, embora o gênero notícia estivesse sendo trabalhado nas aulas da professora, ainda não havia sido ensinado esse gesto de leitura. Por isso, deveríamos partir dos elementos que compõem o gênero notícia: tema, estrutura e estilo.
Com essa premissa definida, passamos ao objeto de conhecimento que queríamos abordar, no qual elencamos seis passos: função/objetivo; campo de atuação; conteúdo temático; autoria; leitor previsto; e comparação de estilos de notícias. Esse objeto foi trabalhado por meio da prática de letramento, desenvolvendo habilidades de leitura. A proposta justifica-se pela necessidade de compreender o gênero e sua função na vida em sociedade; assim, os(as) estudantes serão capazes de identificar o objetivo da notícia e articular opiniões sobre a forma como ela é veiculada.
(Pibidiana Patrícia Oliveira Gomes).

Esse ensaio didático-pedagógico para a análise linguística foi muito significativo, pois, anteriormente, compreendíamos esse processo como extremamente complexo. No entanto, a partir dos exercícios de análise linguística e semiótica para estudos da língua e de leitura e a partir desse exercício de ensaio da construção de um plano de aula, entendemos que, ao seguirmos um planejamento estruturado, considerando as habilidades e competências que se deseja desenvolver nos(as) estudantes, o processo de análise da língua e outras semioses se torna mais acessível.

Contudo, diante dessas reflexões e ensaios, compreendemos que a prática de análise linguística e semiótica no contexto escolar ainda se apresenta como um desafio, exigindo não apenas o domínio teórico, mas também a capacidade de articulação com as práticas de linguagem. Mas, essa experiência no NID de Língua Portuguesa contribuiu significativamente com a nossa formação docente, no

contexto contemporâneo das reformas educacionais, ao possibilitar não apenas a compreensão teórica, mas também a problematização das práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de constante reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Considerações finais

No momento inicial deste relato de experiência, havia a necessidade de aprofundar a discussão acerca da análise linguística e semiótica. Por isso, tornou-se fundamental explorar a dimensão interacional, enunciativo-discursiva, do texto/enunciado, uma vez que se trata de um aspecto essencial para o ensino da Língua Portuguesa em nossos dias. Em vista disso, o relato teve como o objetivo geral refletir como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo articulado, ou não, às orientações curriculares, em função da nossa discussão acerca do PPP da escola-campo. Consideramos que esse objetivo foi alcançado, uma vez que a discussão evidenciou caminhos para o afastamento da perspectiva tradicional, aquela da gramática normativa, ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva proposta pelos PCNs e pela BNCC, por meio de procedimentos didático-pedagógicos pautados nas práticas de linguagem e na análise linguística e semiótica.

O objetivo específico deste trabalho foi o de refletir sobre quais fatores podem dificultar a compreensão da análise linguística. Esse objetivo foi parcialmente alcançado, visto que, para uma compreensão mais aprofundada, seria necessária a realização de entrevistas com as professoras-supervisoras, por exemplo, a fim de identificar quais aspectos mais impactam esse entendimento — se relacionados à formação inicial, à ausência de formação continuada ou a questões mais amplas do sistema educacional. Diante da metodologia proposta, o trabalho apresentou certa dificuldade na obtenção de dados que evidenciassem de forma mais aprofundada o relato das professoras, por exemplo. Nesse sentido, seria pertinente considerar a escuta de outros pibidianos que também tiveram contato com essas falas docentes, uma vez que esses relatos poderiam trazer mais indícios acerca dos fatores que contribuem para sua pouca familiaridade com a análise linguística.

No que se refere ao que foi possível alcançar, a problematização evidencia que a escola-campo ainda parece apresentar uma tendência à perspectiva tradicional em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o que, de modo muitas vezes inconsciente, influencia a prática das professoras, afastando-as de uma abordagem pautada na análise linguística.

O segundo objetivo específico também consistiu em refletir sobre a forma como essa perspectiva tem sido compreendida e aplicada no contexto escolar. A partir desse estudo, é possível constatar que a análise linguística e semiótica ainda não é contemplada de forma integral na escola-campo, uma vez que as aulas pareciam não se orientarem plenamente pelos princípios e pressupostos estabelecidos na Base. Além disso, consideramos que seu PPP ainda apresenta uma organização pautada em listagens de conteúdos gramaticais.

A partir da fala das professoras, e após o diagnóstico de nossas competências e habilidades, o professor coordenador desenvolveu uma série de exercícios, até o momento em que ensaiamos o ensino pela perspectiva discursiva da linguagem em sala de aula. Assim, passamos a confirmar que a análise linguística e semiótica no contexto escolar ainda se apresenta como um desafio, exigindo não apenas o domínio teórico, mas também a capacidade de articulação com as práticas de linguagem.

Entretanto, embora a análise linguística e semiótica ainda apresente limitações, a experiência vivida e a de relatar nossos estudos no NID possibilitou uma maior compreensão desses aspectos, uma vez que a prática foi orientada e contribuiu de maneira essencial para a nossa formação docente, ao promover não apenas a compreensão teórica, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática docente.

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter reflexivo, fundamentada nas orientações curriculares nacionais e em uma experiência vivenciada durante as reuniões do NID, no campus do Sertão, no ano de 2025, em um exercício de pesquisa que foi motivada por questionamentos acerca de como as aulas de Língua Portuguesa podem ser articuladas à análise linguística

e semiótica, bem como sobre como essa prática poderá ser desenvolvida após a conclusão da minha formação.

Referências

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. Parábola editorial. São Paulo, 2016, p. 13-30.

KOCH, Ingedore. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Veredas, revista de estudos linguísticos**, v.6, n.1, 2002, p. 29 - 42.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 1988. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** Ática, 2011 [1985].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**: análise linguística. Martins Fontes, 1991.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola:** uma questão pública. Entrevista concedida a Marcos Marcionilo. [S. l.]: Parábola Editorial, 2020. 1 vídeo (1 h 27 min 55 s) [01:27:56]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1iXjRXQfJzA. Acesso em: 3 set. 2026.

POLIZELI, Renata Cristina Alves; MARCOS, Antônio Rodrigues; PERES, Sílvia Regina. Concepção de linguagem e variedades linguísticas no eixo de análise linguístico-semiótica: dos conceitos normativos às habilidades. In: BEZERRA, Maria Aline Rodrigues; LIMA, Evanielle Freire. **Práticas de análise linguística na aula de Português (vol. 1)**. Lupa, 2025, p. 40-52.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Território e ensino de língua portuguesa. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia (Org.). **Dicionário do ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2025, p. 378-392.

SABERES FILOSÓFICOS E JURÍDICOS EM DIÁLOGO COM A EXTENSÃO E A PESQUISA: REPENSANDO A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Robson Figueiredo Brito (PUC Minas) [1]
Rafael de Souza Ozias Rodrigues (PUC Minas) [2]

"A diferença entre as pessoas é justamente
o que a gente faz com o que a gente passou a saber (Tenório, 2024, p.173)".

Introdução: saberes filosóficos e jurídicos dialogam com extensão e pesquisa universitárias?

O que nos motivou a desenvolver a reflexão proposta neste capítulo foi uma indagação apresentada por uma estudante, em fase intermediária do curso de Direito, a respeito da aparente ausência de vínculo entre sua formação jurídica e um projeto de extensão desenvolvido junto a uma ocupação composta por cerca de 350 famílias em situação de exclusão, localizada próximo ao *campus* universitário, ou seja, a mesma Instituição onde essa aluna realiza sua graduação. Nós atuamos, respectivamente, um na condição de professor pesquisador/ extensionista e o outro como monitor do referido curso.

A questão levantada pela estudante dizia respeito, especificamente, ao sentido formativo dessa experiência: "em que medida a inserção dos estudantes nesse território e a escuta das crianças pobres que ali vivem poderiam estabelecer relações efetivas com o campo do Direito e, de modo singular, com os temas e desafios que atravessam a formação e a prática profissional de um bacharel

[1] Doutor, PUC Minas, robsonpucminas@gmail.com http://lattes.cnpq.br/3300275539961865
[2] Graduando em Direito, PUC Minas, contato: rafaelrodrigues22345@gmail.com http://lattes.cnpq.br/1383536513927093

nessa área?" Tal inquietação pode indicar uma compreensão ainda limitada acerca do alcance social do Direito e, simultaneamente, evidenciar tensões relativas ao lugar da extensão universitária na formação jurídica, sobretudo quando esta desloca o estudante dos espaços convencionais de aprendizagem para contextos perpassados por vulnerabilidades sociais, conflitos e demandas concretas por justiça. Além disso, essa indagação pode ser compreendida como expressão de uma posição socialmente construída acerca da identidade estudantil em Direito. Nessa direção, à luz das contribuições de Goffman (1986), os dizeres dos sujeitos não constituem manifestações exclusivamente individuais, mas são produzidas em interação com os grupos sociais dos quais participam ou aos quais aspiram pertencer (engajamento em uma Formação Discursiva de Bacharelismo: valorização do formalismo e da retórica sobre o conhecimento científico-poder). Desse modo, seus discursos tendem a reproduzir expectativas, valores e formas de apresentação de si considerados legítimos e socialmente aceitáveis no interior desses coletivos[3].

Essa indagação nos interpelou de maneira significativa, levando-nos a refletir criticamente sobre a pertinência de uma prática extensionista que coloca universitários de Direito em contato com uma realidade social marcada por profundas desigualdades e fragilidades estruturais. Trata-se de um território não organizado por redes formais de apoio e cuidado, marcado pela presença do tráfico de drogas, a ausência de saneamento básico e a indefinição jurídico-territorial. Tal contexto nos coloca diante de um impasse ético, político e formativo: ao adentrarmos um espaço urbano não regularizado, frequentemente identificado sob a lógica da "invasão" e não "ocupação"[4], somos convocados a problematizar os próprios limites entre (i)legalidade e (i)legitimidade, bem como a função do Direito frente às múltiplas expressões da des-proteção social. Nesse sentido, a experiência extensionista revela-se pertinente e, constitutiva de uma formação jurídica comprometida com a complexidade do real,

[3] Vale afirmar que os sujeitos estão sempre tecendo representações sobre o seu próprio eu na vida cotidiana conforme nos indica Goffman (1996).
[4] Recomendamos ao leitor a obra de Fernandes (2007).

enquanto campo territorial social e economicamente situado em uma cidade metropolitana como Belo Horizonte.

Com frequência, os estudantes demonstram uma preocupação imediata em relacionar a prática com a formação profissional, sem investigar de modo mais aprofundado o lugar dos saberes filosóficos e jurídicos[5], particularmente no que se refere aos direitos humanos e fundamentais em um cenário atravessado por tecnologias emergentes.

Propomos uma reflexão teórica e metodológica sobre o significado de responder a demandas imediatas que chegam aos espaços acadêmicos, sobretudo quando os estudantes são convidados a ultrapassar os limites da universidade e a se engajar em ações extensionistas, a partir da perspectiva dialógico-discursiva inspirada no Círculo de Bakhtin, valorizando a escuta, a interação e a construção compartilhada de sentidos.

Essas demandas imediatas (relacionar o curso com algo prático) que emergem do e no discurso dos estudantes encontram-se ancoradas em uma formação discursiva do ensino jurídico no Brasil que ainda mantém forte vinculação ao positivismo jurídico. Nesse contexto, conforme apontam Siquelli e Pereira (2020), não se pode desconsiderar que uma parcela significativa dos estudantes ingressa nos cursos de Direito com a expectativa de, posteriormente, disputar vagas no serviço público, o que também influencia suas percepções sobre o próprio sentido da formação jurídica e seu Poder.

O campo de extensão: pertinência de entrar em contato com a vulnerabilidade social uma questão ética e de justiça?

O mundo contemporâneo apresenta múltiplos desafios à formação universitária, especialmente a necessidade de ultrapassar uma perspectiva estritamente técnica e instrumental do conhecimento jurídico, em um cenário marcado pela emergência da

[5] Nascimento, Durães, Gonçalves e Brito (2025) constroem uma reflexão a respeito de um programa de extensão desenvolvido na ocupação a que nos referimos, e desenham os possíveis desafios de construção de uma formação jurídica comprometida com valores éticos e uma prática verdadeiramente humanitária que possa permitir tanto a professores quanto a estudantes lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Inteligência Artificial, que redefine modos de aprender, produzir conhecimento e tomar decisões. Nesse tempo de profundas transformações, torna-se ainda mais urgente repensar os fundamentos da formação acadêmica, de modo a re-colocar a centralidade da pessoa humana no processo educativo.

Essa problematização encontra ressonância na cultura do encontro proposta pelo Papa Francisco (2016), a qual convoca a educação e, em particular, a formação filosófico-jurídica, a um movimento de abertura ao outro, reconhecendo a dignidade do ser humano como eixo estruturante da vida social e do próprio Direito. Em tempos permeados por incertezas, fragilidades, medos e discursos de ódio, tal ponto de vista reforça a necessidade de uma formação que não se limite à reprodução de técnicas, mas que seja capaz de produzir escuta, sensibilidade ética e compromisso com a alteridade, como na sociedade brasileira marcada por tantas desigualdades.

É nesse horizonte que se inscreve a articulação entre o ensino de Filosofia, Teorias da Justiça, Hermenêutica; Argumentação, Lógica e Lógica Jurídica com a vivência extensionista e a experiência discente na monitoria de Direitos Humanos e Fundamentais. Nesse percurso, o campo da extensão universitária adquire centralidade, sobretudo quando interroga a pertinência de entrar em contato com situações de vulnerabilidade social, colocando em questão se tal inserção constitui apenas uma atividade pedagógica ou se se configura, de fato, como uma exigência ética e de justiça, capaz de dialogar com as complexidades do presente e de sustentar práticas educativas que reconheçam o encontro com o outro, especialmente em contextos de susceptibilidade, como elemento constitutivo do próprio ato de formar-se em Direito, torna-se um bacharel cidadão.

Desde 2024, temos desenvolvido, nas disciplinas de Filosofia — Antropologia, Ética e Direitos Humanos Fundamentais — atividades curriculares de extensão que, por sua própria natureza, oferecem aos estudantes a possibilidade de realizar uma leitura do outro no mundo, como discutem Gonçalves, Sena e Oliveira (2025).

Nessa trajetória, queremos destacar um protocolo aplicado, por nós, em uma turma de Direito, estruturado a partir da seguinte questão: *depois de visitar a ocupação, conversar e perceber as situações vividas pelas crianças nesse contexto, qual é o seu sentimento como*

estudante de Direito? Indique uma palavra que represente esse sentimento.

Entre as respostas registradas, destacamos inicialmente duas: a primeira afirma: *"Diante das condições observadas e das narrativas apresentadas pelas crianças, a palavra que melhor sintetiza esse contexto é vulnerabilidade"* e a segunda enuncia: *"A realidade social evidenciada no espaço visitado e nas experiências relatadas pode ser traduzida pela palavra desigualdade".*

Há, nessas formulações, uma suspensão da subjetividade, marcada por um distanciamento que transforma a experiência concreta em descrição genérica, com indícios de impessoalidade flagrados nos usos dos verbos: "sintetiza" → verbo *sintetizar*, na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Ele produz um efeito de generalização e objetividade, como se a conclusão valesse de modo estável e universal e "é" → verbo *ser*, também na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, estabelecendo uma equivalência direta entre "a palavra" e "vulnerabilidade". E na sequência podemos flagrar o uso de "pode" → verbo *poder*, na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Ele introduz possibilidade, hipótese ou autorização, suavizando a afirmação e de "ser traduzida" → locução verbal, formando uma voz passiva analítica com valor dependente do verbo modal *poder*.

Esse aspecto nos levou a ponderar que tais respostas poderiam ter sido produzidas com auxílio de Inteligência Artificial (IA), hipótese, posteriormente confirmada pela equipe responsável pela condução do Programa Ética e Diálogo (Brito; Resende, 2025).

Em contraste, a terceira resposta apresenta outro movimento discursivo: *"Ao visitar a ocupação e escutar as vivências das crianças, senti de forma muito concreta como a desigualdade atravessa a infância e limita direitos que deveriam ser garantidos. Estar naquele espaço e perceber essa realidade despertou em mim um sentimento de indignação. O que vou fazer para ajudar?"*

Aqui, o enunciado revela o dizer de um estudante afetado pelo encontro e interpelado pela realidade emergente no campo extensionista. A experiência deixa de ser apenas observada e passa a produzir implicação ética.

Esses posicionamentos discursivos (as duas respostas) evidenciam o atravessamento de uma nova mediação no processo formativo: a entrada de ferramentas que "pensam" ou simulam pensamento no momento em que o estudante é convocado a se posicionar sobre sua própria experiência. Essas evidências do uso da IA nos remetem à reflexão de Teixeira (2024), ao questionar o que os seres humanos desejam quando constroem, no século XXI, máquinas que pensam – ou que parecem pensar. Nesse caso, percebe-se a incidência de uma formação discursiva da praticidade: o estudante aciona a IA para responder em seu lugar, abrindo mão de elaborar o próprio olhar sobre o outro. O poder computacional, assim, substitui a sensibilidade e enfraquece o encontro, elemento indispensável para a constituição de práticas extensionistas cujo centro é a pessoa humana e sua abertura ao gênero humano, como preconiza Leão XIV (2026).

Um pouco de fundamentação teórica: mapeamento de conceitos

Para o desenvolvimento desta metapesquisa, foram definidos eixos temáticos que orientam o levantamento, a seleção e a análise da produção científica pertinente ao objeto de investigação, a fim de pelo menos construir um mapeamento de conceitos. Essa etapa fundamenta-se nas orientações metodológicas de Mendes e Mattos (2025), que destacam a importância da explicitação dos referenciais teóricos e dos critérios de busca para assegurar consistência e transparência ao processo investigativo.

Considerando o objetivo de compreender como os saberes filosóficos e jurídicos, articulados à extensão universitária e à pesquisa, têm sido discutidos no contexto da formação universitária, em tempos de Inteligência Artificial, estabeleceram-se descritores específicos para cada eixo temático. Esses descritores orientam a identificação da literatura especializada e possibilitam a construção do referencial teórico que sustentará as análises desenvolvidas nesse estudo:

Quadro 1 – **Estrutura da metapesquisa: eixos temáticos, descritores e objetivos da busca**

Eixo temático	Descritores / Palavras-chave	Objetivo da busca
Formação universitária em Filosofia e Direito	formação universitária; ensino superior; formação crítica; formação ética	investigar as discussões sobre a formação universitária contemporânea, com ênfase na articulação entre Filosofia e Direito.
Saberes filosóficos e jurídicos	filosofia; direito; saber filosófico; saber jurídico; formação filosófica; fundamentos do Direito	analisar a produção científica sobre as interfaces entre os saberes filosóficos e jurídicos na formação acadêmica.
Direitos Humanos	direitos humanos; direitos fundamentais; educação em direitos humanos; justiça social	identificar referenciais teóricos que fundamentam a formação universitária orientada pelos Direitos Humanos.
Extensão universitária	extensão universitária; curricularização da extensão; práticas extensionistas; extensão crítica	examinar estudos que discutem a relação entre universidade, sociedade e formação acadêmica por meio da extensão.
Dialogismo e Bakhtin	Bakhtin; Círculo de Bakhtin; dialogismo; discurso; produção de sentidos	fundamentar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa a partir da concepção dialógica da linguagem.
Teorias da justiça	teorias da justiça; justiça social; equidade; reconhecimento	constituir o referencial filosófico e jurídico para a análise das concepções de justiça presentes na formação universitária.
Vulnerabilidade social	vulnerabilidade social; ocupações urbanas; moradia; exclusão social; desigualdade	contextualizar os cenários sociais que constituem os espaços de atuação das práticas extensionistas.
Ética e compromisso social	ética profissional; responsabilidade social; compromisso ético; formação universitária	investigar a dimensão ética da formação acadêmica e sua relação com o compromisso social da universidade.

Fonte: elaborado pelos autores.

Com o objetivo de mapear os conceitos que estruturam os eixos temáticos da metapesquisa, foram analisados os seguintes campos de investigação: formação universitária em filosofia e direito, saberes filosóficos e jurídicos, direitos humanos e extensão universitária. A análise detectou como esses conceitos são enunciados, articulados e desenvolvidos nos estudos selecionados, evidenciando suas aproximações e especificidades a seguir.

No artigo de Dias (2021), a extensão universitária é enunciada como uma prática acadêmica orientada pelos princípios da legalidade e pelos valores democráticos. O autor a compreende como dimensão constitutiva da formação universitária e reafirma, costumeiramente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento das atividades desenvolvidas pela universidade.

Carvalho e Costa (2023) enunciam a filosofia como uma atividade reflexiva, retomando a tradição grega do amor ao saber e atribuindo-lhe a função de fundamento da formação crítica e humanística. Ao longo do texto, o conceito de filosofia aparece de forma recorrente e sustenta a defesa de uma formação jurídica que ultrapasse o enfoque estritamente técnico. Sob esse enquadre, o Direito é concebido como um campo de formação que integra reflexão crítica, compromisso ético e práxis voltada para a realidade social.

Nascimento, Durães, Gonçalves e Brito (2025) articulam os conceitos de filosofia, direitos humanos fundamentais, ensino e extensão universitária como dimensões interdependentes da formação jurídica. Os autores defendem que essa articulação amplia as possibilidades formativas ao orientar a prática profissional por princípios éticos, pelo reconhecimento da dignidade humana e pela responsabilidade social.

Por sua vez, Verbicaro Soares, Mata, Silva, Souza, Santos e Sibaldo (2026) enunciam o conceito de direito em estreita relação com os Direitos Humanos, enfatizando a construção de práticas profissionais comprometidas com a justiça social, a equidade e a efetivação de direitos. A análise conceitual do artigo concentra-se na extensão universitária como espaço de formação para práticas jurídicas democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas. Diferentemente dos estudos que atribuem centralidade à filosofia, os autores conferem à educação um papel estruturante, compreendendo

a extensão como prática acadêmica que rompe com a lógica verticalizada da transmissão do conhecimento e promove o diálogo entre diferentes saberes.

Os eixos temáticos dialogismo e Bakhtin, teorias da justiça, vulnerabilidade social e ética e compromisso social foram analisados de forma integrada devido às relações conceituais identificadas entre eles na literatura selecionada. Embora correspondam a diferentes campos de investigação, os estudos convergem ao discutir o diálogo como princípio interpretativo, a justiça como prática orientada pelo reconhecimento, a proteção de grupos em condição de exclusão e a dimensão ética da atuação jurídica. A reunião desses eixos permite compreender como tais conceitos se articulam na construção do referencial teórico que sustenta a formação universitária, a extensão e a pesquisa.

Em ordem cronológica, Pinto (2005) desenvolve o conceito de justiça dialógica em articulação com o paradigma da justiça restaurativa. A autora propõe uma compreensão da justiça fundamentada no diálogo entre os sujeitos envolvidos no conflito, deslocando a centralidade da resposta jurídica da punição para a reconstrução das relações sociais. Nesse texto, a justiça dialógica constitui uma alternativa para processos de recomposição social, ao privilegiar a participação, a escuta e a corresponsabilidade dos envolvidos.

Posteriormente, Bunchaft e Moreira (2022) enunciam a filosofia como fundamento das teorias constitucionais do reconhecimento. Os autores argumentam que o pluralismo característico das sociedades multiculturais exige uma jurisdição constitucional comprometida com a efetivação dos direitos fundamentais das minorias e dos grupos em situação de vulnerabilidade. A filosofia assume, assim, uma função articuladora ao oferecer o substrato conceitual que sustenta uma interpretação constitucional orientada pelo reconhecimento da diversidade e pelo comportamento dialógico entre os poderes do Estado na proteção dos direitos fundamentais.

Por fim, Mendonça (2025) aproxima os campos do Direito e da Literatura para discutir a justiça restaurativa a partir da filosofia da pessoa. A autora mobiliza as obras de Dostoiévski e Tolstói para refletir sobre os processos de interpretação e compreensão das experiências

humanas, dos conflitos e das normas jurídicas. Nesse campo, a hermenêutica constitui o horizonte teórico da análise ao evidenciar que a justiça restaurativa pressupõe o reconhecimento da alteridade, a escuta dos sujeitos envolvidos e a construção de respostas éticas voltadas à restauração das relações sociais.

Saberes filosóficos e jurídicos dialogam com extensão e pesquisa universitárias?

A análise desenvolvida nessa metapesquisa permite-nos identificar que os conceitos mapeados evidenciam uma aproximação teórica entre os saberes filosóficos e jurídicos porque esses saberes são continuamente articulados pelos estudos examinados e adquirem maior densidade analítica quando relacionados à extensão universitária e à pesquisa. Contudo, esse resultado conduz a uma questão que ultrapassa o plano conceitual: de que maneira essas construções teóricas chegam ao ensino e, mais especificamente, ao cotidiano da sala de aula? Essa indagação desloca o foco da produção do conhecimento para os processos de formação, buscando compreender se os referenciais que fundamentam a literatura científica também orientam as práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes.

Essa questão constitui o ponto de partida desta investigação, pois as experiências desenvolvidas no âmbito da extensão indicam que estudantes do curso de Direito, mesmo em etapas intermediárias da graduação, ainda mobilizam discursos fortemente orientados por uma racionalidade pragmática e tecnicista. Essa constatação sugere que os fundamentos filosóficos, éticos e humanísticos presentes na produção acadêmica nem sempre se convertem em pontos de vista efetivamente incorporadas ao processo formativo. Desse modo, coloca-se um desafio para docentes, pesquisadores e extensionistas: compreender por que conhecimentos amplamente discutidos na literatura permanecem pouco visíveis nas formas de interpretar problemas sociais concretos.

Esse desafio torna-se evidente quando os estudantes são inseridos em territórios marcados pela fragilidade social, como o contexto de uma comunidade composta por aproximadamente 350

famílias, que residem em uma vila na cidade de Belo Horizonte, ainda sem condições dignas para viver. Nessas experiências, observamos que muitos discentes tendem a compreender sua atuação a partir de uma lógica predominantemente assistencialista, em vez de reconhecer a extensão como um espaço de diálogo, produção compartilhada de conhecimento e defesa de direitos. Além disso, emerge com frequência uma compreensão do Direito sustentada por uma concepção abstrata de igualdade, expressa na ideia de que "todos são iguais perante a lei", sem que sejam consideradas as desigualdades históricas, sociais e econômicas que produzem diferentes condições de acesso aos direitos. Esse ponto de vista tende a homogeneizar os sujeitos (sob o emblema da igualdade) e dificulta o reconhecimento da alteridade e das diferentes formas de risco social, aspectos indispensáveis para uma formação jurídica comprometida com a justiça social e com a efetivação dos direitos humanos.

Considerações finais

As construções teórico-analíticas desenvolvidas neste artigo evidenciam que a aproximação entre os saberes filosóficos e jurídicos amplia as possibilidades de compreensão da formação universitária quando articulada à extensão e à pesquisa. Em um contexto marcado pela valorização da rapidez, do consumo e da lógica da utilidade imediata, torna-se necessário recuperar a dimensão formativa do conhecimento em tempos de IA. Nessa direção, Sandel (2012) problematiza os limites da mercantilização ao demonstrar que determinados valores, experiências e relações humanas não podem ser reduzidos à lógica da compra e da venda, porque nem tudo o dinheiro pode comprar. Essa reflexão permite-nos reafirmar que a formação universitária não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas envolve a constituição de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, reconhecer a dignidade do outro e atuar de forma ética diante das demandas sociais.

Essa perspectiva também dialoga com a reflexão de Chauí (2000) sobre o sentido da pergunta "para quê filosofia?". Longe de restringir-se ao campo filosófico, essa indagação pode ser estendida aos diferentes saberes que compõem a formação universitária, como

o "para quê e para quem é o Direito?" O desafio consiste em construir experiências formativas nas quais o estudante reconheça o conhecimento como condição para compreender, escutar, sentir e pensar o mundo em sua complexidade. Na era da Inteligência Artificial generativa, essa tarefa adquire relevância ainda maior, pois o acesso ampliado à informação não substitui a capacidade humana de dialogar, interpretar, deliberar eticamente e reconhecer a alteridade. Por essa razão, a universidade reafirma seu compromisso com uma formação que integre conhecimento, responsabilidade social e abertura ao encontro com o diferente; e o mais difícil, sensibilizar os estudantes para a percepção das diferenças e desigualdades em um país atravessado por elas em vários segmentos, como é o nosso Brasil.

Referências

BRITO, Robson Figueiredo; RESENDE, Carolina Costa. **Ética e diálogo**: programa de curricularização da extensão: experiências na PUC Minas. São Paulo: Dialética, 2025.

BUNCHAFT, Maria Eugenia; MOREIRA, Eduardo Ribeiro. Teorias dialógicas, minorias e pluralismo: uma reflexão com fundamento na filosofia constitucional do reconhecimento. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito** (RECHTD), São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 219–241, maio/ago. 2022. DOI: 10.4013/rechtd.2022.142.05. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD. Acesso em: 4 jul. 2026.

CARVALHO, Harley Sousa de; COSTA, André Câmara Ferreira da. O ensino de filosofia na formação jurídica contemporânea: a importância das questões fundamentais. **Revista Interagir**, Fortaleza, v. 18, n. 124, ed. suplementar, p. 28-30, out./dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010. 520 p

DIAS, Renato Duro. Extensão universitária nos cursos de graduação em direito. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 21–39, 2021. DOI: 10.12957/rqi.2021.42892. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/42892. Acesso em: 4 jul. 2026.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **(Re)tratos discursivos do sem-terra**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

FRANCISCO, Papa. **Por uma cultura do encontro**: meditações matutinas na Capela da Casa Santa Marta. 13 set. 2016. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2016. Disponível em:https://www.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2016/documents/papa-francesco-cotidie_20160913_cultura-do-encontro.html. Acesso em: 20 jun. 2026.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução Maria Célia Santos Raposo, 3ª. ed. Petrópolis, Vozes, 1996, 233p.

GONÇALVES, André Luís Sena; AVELAR, Edmar; OLIVEIRA, Leônidas Meireles Mansur Muniz de. Curricularização da extensão universitária: a gestão metodológica como instrumento formativo em um projeto piloto na PUC Minas. In: BRITO, Robson

Figueiredo; RESENDE, Carolina Costa (org.). **Ética e diálogo**: programa de curricularização da extensão: experiências na PUC Minas. São Paulo: Dialética, 2025. p. 45-60.

LEÃO XIV, Papa. **Magnifica humanitas**: carta encíclica sobre a salvaguarda da pessoa humana na era da inteligência artificial. Vaticano: Santa Sé, 2026. Disponível em: Vatican.va. Acesso em: 7 jul. 2026.

MENDES, Conrado Moreira; MATTOS, Maria Ângela. Limites e potencialidades de conceitos de desinformação e congêneres acionados em artigos brasileiros sobre covid-19. **E-Compós**, Brasília, v. 28, p. 1-23, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.30962/ec.3056. Acesso em: 4 jul. 2026.

MENDONÇA, Katia Marly Leite**.** Direito e literatura: um diálogo com a justiça restaurativa a partir de Dostoievski e de Tolstói**. Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1–28, 2025.

NASCIMENTO, Ary Fernando Rodrigues do; DURÃES, Marilene Gomes; GONÇALVES, André Luís; BRITO, Robson Figueiredo. Filosofia, antropologia, ética e direitos humanos: laços possíveis no programa Ética e Diálogo. In: BRITO, Robson Figueiredo; RESENDE, Carolina Costa. **Ética e diálogo**: programa de curricularização da extensão: experiências na PUC Minas. São Paulo: Dialética, 2025. p. 95-107.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. Justiça restaurativa e justiça dialógica: uma reflexão sobre tribunais internacionais. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 125–153, jan./jun. 2005.

SANDEL, Michael J. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; PEREIRA, Ricardo Morais. Do positivismo ao positivismo jurídico: reverberações na formação do bacharel em Direito. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-12, e2550028, jan./dez. 2020.

TEIXEIRA, João Fernandes. **Inteligência artificial**. São Paulo: Paulus, 2024.

TENÓRIO, Jeferson. **De onde eles vêm**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

VERBICARO SOARES, Douglas; MATA, Herivania, Silva da; SILVA, Brandon Gabriel da; SOUZA, Vivian Maia; SANTOS, Alice Reis; SIBALDO, Melina Aparecida. Extensão universitária e educação jurídica: uma abordagem teórico-metodológica para a formação crítica e a promoção dos direitos humanos. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 6, p. 177–197, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao. v7i6.679. Disponível em: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.679. Acesso em: 4 jul. 2026.

CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS DE TRABALHO AUTORREFERIDAS POR PROFESSORAS DE REGIÕES DISTINTAS DA PARAÍBA

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

Introdução

A literatura fonoaudiológica tem demonstrado que os distúrbios vocais em professores apresentam origem multifatorial, estando relacionados à interação entre fatores individuais, comportamentais, ambientais e organizacionais. No âmbito organizacional, fatores como carga horária elevada, múltiplos vínculos profissionais, ritmo de trabalho, estresse, falta de tempo para realização das atividades e extensão das demandas profissionais para o ambiente doméstico podem contribuir para o desgaste vocal e para o comprometimento da saúde do trabalhador (Ferreira *et al*., 2007; Lima-Silva *et al*., 2012; Valente; Botelho; Silva, 2015).

Nessa perspectiva, o Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT) deve ser compreendido como um agravo associado às condições em que o trabalho é realizado, não podendo ser explicado

[1] Doutoranda e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling/UFPB), Fonoaudióloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contato: gleicy.nieskier1993@gmail.com

[2] Pós-graduado em Metodologia de Ensino de Biologia, pelo Programa Lato Sensu da Faculdade Focus, Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: napoleao.nascimento1@professor.pb.gov.br

[3] Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling/UFPB). Fonoaudiólogo pela Universidade Federal da Paraíba.
Contato: brunofono24@gmail.com

[4] Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling/UFPB), Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: daniloqueirozjornalismo@gmail.com

exclusivamente pelo uso excessivo da voz. O Ministério da Saúde destaca a necessidade de considerar, na análise do adoecimento vocal, a interação entre características individuais, organização do trabalho, condições ambientais e exigências próprias da atividade profissional (Brasil, 2018). Assim, a investigação das condições de trabalho torna-se relevante para compreender os fatores que podem favorecer o surgimento ou agravamento de alterações vocais em professores.

Entre os instrumentos utilizados para investigar essas condições destaca-se o questionário Condição de Produção Vocal do Professor (CPV-P), desenvolvido para caracterizar aspectos relacionados ao trabalho docente, ao ambiente escolar, à organização do trabalho, ao uso vocal e aos sintomas relacionados à voz. O instrumento surgiu a partir da necessidade de investigar a produção vocal dos professores de maneira contextualizada, considerando que as condições de trabalho constituem elementos importantes para a compreensão do processo de saúde e adoecimento vocal (Ferreira *et al*., 2007). Posteriormente, o CPV-P passou por adaptações e foi empregado em diferentes estudos com professores brasileiros.

Nesse contexto, investigar a percepção das professoras acerca de suas condições vocais e de trabalho possibilita identificar fatores organizacionais que podem estar relacionados ao processo de saúde e adoecimento. As disparidades regionais e operacionais no Estado da Paraíba manifestam-se no cotidiano escolar. De um lado, encontram-se instituições situadas em centros urbanos como a capital, João Pessoa, com modelos organizacionais estruturados como o militar. De outro, situam-se escolas regulares do Alto Sertão paraibano, em municípios como Diamante, marcadas por maior vulnerabilidade socioeconômica e isolamento geográfico.

Diante do exposto, este trabalho objetivo analisar as condições organizacionais de trabalho de professores do ensino fundamental em duas escolas públicas paraibanas situadas em regiões distintas.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como observacional, descritivo, transversal e quali-quantitativo. A amostra foi composta por 14 professoras do ensino fundamental II da rede estadual de ensino da Paraíba, divididas igualmente em dois grupos: sete docentes de uma escola militar em João Pessoa-PB e sete docentes de uma escola regular localizada no município de Diamante-PB (Alto Sertão).

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição de origem, segundo o processo número do CAAE 65750222.1.0000.5188, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a ética na pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

A coleta de dados foi realizada por meio do questionário Condição Vocal do Professor (CPV-P), adaptado para o formato digital no *Google Forms*. Todos os docentes envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. O questionário foi respondido no período de março a maio de 2024. A partir desse instrumento, foram investigadas e categorizadas variáveis sociodemográficas, funcionais e, de modo aprofundado, os aspectos que integram a dimensão da organização do trabalho.

A amostra foi selecionada por conveniência com base nos critérios de exclusão e inclusão. Os critérios de inclusão foram: faixa etária entre 18 e 60 anos, pelo menos um ano de docência e carga horária mínima de 10 horas semanais de aula. Os critérios de exclusão foram: professores afastados, de licença ou sob tratamento fonoaudiológico na área da voz, em licença maternidade e com menos de um ano de atuação como docente.

Para a análise dos dados obtidos, as perguntas foram estruturadas em escala ordinal de quatro pontos (nunca, raramente, às vezes e sempre), aplicou-se uma padronização numérica variando de 0 a 100 pontos:0,0 ponto: pior condição; 33,3 pontos: condição intermediária desfavorável; 66,7 pontos: condição intermediária favorável; 100,0 pontos: melhor condição.

A análise estatística incluiu médias e desvios-padrão (DP). Para a comparação de variáveis contínuas entre as duas escolas, utilizou-

se o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Para variáveis categóricas, aplicou-se o teste Qui-quadrado de associação. Adotou-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Resultados e Discussão Teórica

Participaram deste estudo 14 professoras de duas escolas públicas estaduais da Paraíba, sendo sete docentes de uma escola localizada em João Pessoa e sete de outra situada em Diamante, no sertão paraibano. A média de idade das professoras foi de 41,70 anos (DP=6,45), possuindo as da escola da capital, em média, 40,60 anos (DP=6,65) e as da escola do sertão 42,90 anos (DP=6,54), não diferindo significativamente quanto às idades (p=0,700; teste de Mann-Whitney).

Em relação ao tempo de magistério, as docentes atuavam em sala de aula, em média, há 18,4 anos (DP=7,65), sendo que as da escola de João Pessoa-PB, em média, há 17,10 anos (DP=7,80), e as da escola de Diamante há 19,70 anos (DP=7,89). Essa diferença de tempo de atuação na profissão não foi estatisticamente significante (p=0,701; teste de Mann-Whitney).

A maioria das professoras das escolas analisadas apresentou carga horária semanal de sala de aula entre 11 e 20 horas (35,7%) ou entre 31 e 40 horas (35,7%), não havendo diferença significativa de carga horária entre as escolas (p=0,494; teste de quiquadrado), conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição do quantitativo de professoras quanto à carga horária semanal de sala de aula, de acordo com a escola analisada.

Local de escola		Carga horária semanal					
		Menos de 10h	Entre 11h e 20h	Entre 21h e 30h	Entre 31h e 40h	Mais de 41h	Total
Diamante-PB	n	0	3	1	3	0	7
	(%)	(0%)	(42,9%)	(14,3%)	(42,9%)	(0%)	(100,0%)
João Pessoa-PB	n	0	2	1	2	2	7
	(%)	(0%)	(28,6%)	(14,3%)	(28,6%)	(28,6%)	(100,0%)

Em relação às condições de trabalho, na dimensão que aborda a organização do trabalho, observou-se que, de modo geral, as menores pontuações encontradas foram referentes aos itens *"há supervisão constante?"* (11,9 pontos; DP=16,6) e *"você leva trabalho para casa?"* (11,9 pontos; DP=16,6), de acordo com a Tabela.

Quando comparadas as respostas entre as escolas, houve diferença significativa (p=0,036; teste de Mann-Whitney) na pontuação referente à pergunta *"fatores do trabalho interferem em sua saúde?"*, com média de 19,03 pontos (DP=17,8) para as docentes da instituição da capital e de 42,84 pontos (DP=16,3) para a escola do sertão, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Pontuações referentes à dimensão organização do trabalho em cada item analisado conforme a escola, em uma escala de 0 (pior condição) a 100 pontos (melhor condição).

Perguntas	Pontuação – Organização do trabalho						Valor p*
	João Pessoa-PB			Diamante-PB			
	Média	DP	n	Média	DP	n	
1- Você tem bom relacionamento com:							
a) seus colegas	90,49	16,2	7	95,24	12,6	7	0,591
b) a direção da escola	85,73	17,8	7	95,24	12,6	7	0,290
c) os alunos	90,49	16,2	7	95,24	12,6	7	0,591
d) os pais dos alunos	90,49	16,2	7	90,49	12,6	7	1,000
2- Você tem liberdade para planejar e realizar as atividades?	76,21	16,2	7	90,47	25,2	7	0,110
3- Há supervisão constante?	4,76	12,6	7	19,03	17,8	7	0,125
4- O ritmo de trabalho é estressante?	28,56	35,6	7	33,33	27,2	7	0,633
5- Há material de trabalho adequado?	85,73	17,8	7	76,21	16,2	7	0,334
6- Há material de trabalho suficiente?	76,20	25,2	7	76,21	16,2	7	0,942
7- Você considera seu trabalho monótono?	66,67	27,2	7	80,96	26,2	7	0,338
8- Você considera seu trabalho repetitivo?	47,61	17,9	7	57,16	31,7	7	0,401
9- Você tem tempo para realizar as atividades na escola?	66,69	19,3	7	85,71	26,2	7	0,110
10- Você leva trabalho para casa?	9,51	16,2	7	14,27	17,8	7	0,645
11- Em caso de necessidade, você tem facilidade para se ausentar da escola?	57,16	16,3	7	61,91	23,0	7	0,762
12- Você realiza esforço físico intenso?	47,60	37,8	7	61,90	40,5	7	0,539
13- Você carrega peso com frequência?	47,60	37,8	7	57,14	37,1	7	0,637
14- Há comprometimento dos funcionários com a manutenção e organiza	76,20	37,1	7	95,24	12.6	7	0,259
15- Você tem satisfação na sua função?	85,73	17,8	7	90,49	16.2	7	0,645
16- Há estresse em seu trabalho?	23,80	25,2	7	33,33	27.2	7	0,538
17- Fatores do trabalho interferem em sua saúde?	19,03	17,8	7	42,84	16.3	7	0,036*
PONTUAÇÃO GLOBAL	68,30	7,33	7	69,80	9,90	7	0,654

* Teste de Mann-Whitney (valor de p <0,05)

A análise pormenorizada dos achados revela um panorama analítico em que os dados empíricos dialogam diretamente com a literatura científica especializada, ora confirmando padrões já consolidados na saúde do trabalhador, ora evidenciando especificidades decorrentes das diferentes estruturas institucionais e geográficas avaliadas.

Um aspecto que merece atenção é a carga horária superior a 20 horas semanais apresentada por parte das professoras. A carga horária constitui importante variável na análise do uso profissional da voz, principalmente quando associada à atuação em outras atividades ou instituições. Mota *et al*. (2022) observaram que professores com maior carga horária e maior exposição vocal apresentaram maior frequência de queixas relacionadas ao distúrbio de voz e condições ambientais e organizacionais menos favoráveis.

A atuação docente em outras atividades profissionais também pode representar aumento da demanda global sobre o trabalhador. Além da utilização da voz durante as aulas, tarefas como planejamento, correção de atividades, reuniões, atendimento aos alunos e outras atribuições podem ampliar a jornada real de trabalho. Quando parte dessas atividades é realizada fora do ambiente escolar, como observado no presente estudo, pode haver redução do tempo disponível para repouso e recuperação (Alencar *et al*, 2024).

Ferreira *et al*. (2016) demonstraram associação entre distúrbio de voz e capacidade para o trabalho, enquanto Ferreira *et al*. (2022) evidenciaram a relação entre distúrbio de voz e qualidade de vida. Esses achados reforçam a necessidade de compreender a voz como parte integrante da saúde ocupacional do professor, considerando as condições concretas em que o trabalho é realizado.

Um aspecto importante identificado no presente estudo refere-se à organização do trabalho. O item "levar trabalho para casa" apresentou média de 14,27 pontos (DP = 17,8), indicando condição desfavorável segundo a escala utilizada. Esse resultado sugere que parte das demandas profissionais ultrapassa o espaço físico da escola e se estende ao ambiente doméstico, reduzindo a separação entre tempo de trabalho e tempo destinado ao descanso e à vida pessoal.

A extensão das atividades profissionais para além da jornada formal pode contribuir para o aumento da carga global de trabalho e

para a redução das oportunidades de recuperação física e vocal. Nesse sentido, Valente, Botelho e Silva (2015) identificaram associação entre fatores relacionados ao trabalho e distúrbio de voz em professores da rede pública, reforçando a importância de considerar as características da organização laboral na análise da saúde vocal docente.

O estresse também merece destaque. A questão "há estresse em seu trabalho?" apresentou média de 33,33 pontos (DP = 27,2), revelando uma percepção desfavorável das participantes. Esse resultado dialoga com os achados de Giannini, Latorre e Ferreira (2012), que identificaram associação entre distúrbio de voz e estresse no trabalho docente, especialmente em situações caracterizadas por elevada demanda e baixo controle sobre a atividade profissional.

A relação entre estresse e voz é particularmente importante porque as exigências psicossociais do trabalho podem atuar conjuntamente com fatores físicos e vocais. O professor submetido a demandas elevadas pode apresentar maior tensão durante a produção da voz, menor possibilidade de pausas e recuperação e maior dificuldade para adotar estratégias de conservação vocal. Dessa forma, a presença de estresse não deve ser interpretada isoladamente, mas como parte de um conjunto de condições que podem influenciar a saúde do trabalhador (Cavalcante *et al*, 2020)

O item "fatores do trabalho interferem em sua saúde?" apresentou média de 42,84 pontos (DP = 16,3), indicando que as participantes reconhecem a influência das condições laborais sobre sua saúde. Esse resultado encontra respaldo na literatura que aborda a relação entre organização do trabalho, saúde geral e saúde vocal dos professores. Ferreira *et al*. (2022) destacam que o distúrbio de voz pode repercutir negativamente na qualidade de vida dos docentes, evidenciando que as alterações vocais não constituem apenas uma questão relacionada à produção da voz, mas podem afetar diferentes dimensões da vida do trabalhador.

Os achados relacionados ao trabalho docente também devem ser interpretados considerando a natureza da profissão. O professor utiliza a voz durante grande parte de sua jornada para explicar conteúdos, orientar atividades, chamar a atenção dos alunos, estabelecer interação e administrar situações pedagógicas. Dessa

forma, quando esse uso vocal ocorre em ambiente ruidoso, associado a demandas organizacionais, estresse e extensão da jornada, pode ocorrer aumento da sobrecarga vocal (Masson, Ferreira e Maeno, 2024).

Os resultados também reforçam a importância da atuação fonoaudiológica na promoção da saúde vocal do professor. Entretanto, a intervenção não deve restringir-se à orientação individual sobre hábitos vocais. Embora estratégias de educação e conservação vocal sejam importantes, a promoção da saúde exige também a identificação e o enfrentamento dos fatores ambientais e organizacionais que contribuem para a sobrecarga. Essa perspectiva é coerente com o entendimento do DVRT como agravo relacionado às condições concretas de trabalho (Brasil, 2018).

Assim, a atuação fonoaudiológica junto aos professores deve contemplar ações educativas, acompanhamento dos sintomas vocais, orientação quanto ao uso adequado da voz e participação em estratégias coletivas de promoção da saúde. Paralelamente, torna-se necessário discutir medidas relacionadas à redução do ruído, melhoria das condições acústicas, organização da jornada, estabelecimento de períodos adequados de descanso e redução da extensão das atividades profissionais para o ambiente doméstico.

Por fim, os achados deste estudo devem ser interpretados considerando o número reduzido de participantes e a realização da pesquisa em uma única realidade escolar. Dessa maneira, não é possível generalizar os resultados para todas as professoras do Alto Sertão paraibano especialmente, visto que a região carece de estudos aprofundados e que há muitas pesquisas com voz do professor realizadas na capital paraibana.

Entretanto, os dados permitem identificar condições percebidas pelas participantes que merecem atenção e podem subsidiar futuras investigações com amostras maiores e diferentes municípios da região e do estado da Paraíba.

Conclusões

As condições organizacionais de trabalho das professoras avaliadas revelam fragilidades em ambos os contextos geográficos e

institucionais. Observou-se percepção de forte interferência dos fatores laborais na saúde geral e alta frequência de trabalho levado para casa.

Apesar da semelhança no perfil sociodemográfico e na carga horária semanal entre os grupos, a comparação entre as realidades institucionais apontou disparidades na percepção do impacto do trabalho sobre o bem-estar. As docentes da escola do Sertão manifestaram maior percepção de prejuízos à saúde decorrentes das condições de trabalho em relação às docentes da escola militar da capital, reforçando o papel das especificidades regionais e da infraestrutura local no desgaste ocupacional.

Os achados reforçam a necessidade de intervenções fonoaudiológicas voltadas à promoção da saúde do trabalhador. Recomenda-se a adoção de medidas que contemplem a melhoria da infraestrutura, o redimensionamento das demandas burocráticas e a implantação de programas de conservação vocal nas redes públicas de ensino.

Referências

ALENCAR, G. N. S. V. et al. Percepções das professoras quanto às condições vocais e de trabalho de um município do Alto Sertão Paraibano. **Revista Signos**, Lajeado, v. 45, n. 2, p. 203-220, 2024. DOI: https://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v45i2a2024.3802.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho – DVRT**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.

CAVALCANTE, M. D. S. et al. Relação entre estresse, ambiente de trabalho e voz em professores do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 626-637, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2020v32i4p626-637.

FERREIRA, L. P. et al. Distúrbio da voz relacionado ao trabalho: proposta de um instrumento para avaliação de professores. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 127-136, 2007.

FERREIRA, Léslie Piccolotto; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; ALVES, Nássara Luiza Lanzoni; BRITO, Aline Ferreira de; ANDRADE, Bruna Mateus Rocha de; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Distúrbio de voz e trabalho docente. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 932-940, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-0216201618423915.

FERREIRA, Léslie Piccolotto; PAES, Juliana Cortês; TOZZO, Ana Paula da Silva; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto. Distúrbio de voz e qualidade de vida em professores: um estudo caso-controle. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 34, n. 2, e54095, 2022. DOI: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2022V34I2E54095.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; FERREIRA, Léslie Piccolotto. Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 2115-2124, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012001100011.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; FERREIRA, Léslie Piccolotto. Distúrbio de voz relacionado ao trabalho docente: um estudo caso-controle. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 566-576, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S2317-17822014000100009.

LIMA-SILVA, Maria Fabiana Bonfim de; FERREIRA, Léslie Piccolotto; OLIVEIRA, Iára Bittante de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de; GHIRARDI, Ana Carolina Assis Moura. Distúrbio de voz em professores: autorreferência, avaliação perceptiva da voz e das pregas vocais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 391-397, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-80342012000400005.

MASSON, Maria Lúcia Vaz; FERREIRA, Léslie Piccolotto; MAENO, Maria. Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho: um olhar sobre o passado, o presente e o futuro. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 49, e13, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-6369/39622pt2024v49edcinq9.

MOTA, Aline Ferreira de Brito; PELLICANI, Ariane Damasceno; DORNELAS, Rodrigo; RICZ, Lilian Neto Aguiar. Condição de produção vocal do professor em diferentes situações funcionais. **CoDAS**, São Paulo, v. 34, n. 1, e20200208, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020208.

VALENTE, Ana Maria de Souza Lima; BOTELHO, Clovis; SILVA, Ailton José da. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 40, n. 132, p. 183-195, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0303-7657000088914.

ENTRE DIZERES E SILENCIAMENTOS: O QUILOMBO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA ESCRITA DE BEATRIZ NASCIMENTO

Elaine Pereira Dároz (Unicamp) [1]
Ângela Brasil Claudino Varela (Unicamp) [2]

Introdução

A história da população negra no Brasil não se constitui como narrativa homogênea nem como registro transparente do passado. Sua construção é atravessada por disputas discursivas que regulam os modos de lembrar, narrar e significar a experiência negra, produzindo mecanismos de apagamento que incidem sobre a memória coletiva e a constituição das identidades. Nessa perspectiva, compreender a história implica reconhecer que os sentidos não decorrem dos acontecimentos em si, mas das condições históricas e ideológicas que autorizam determinadas narrativas enquanto relegam outras ao silêncio.

É nesse horizonte que a obra de Beatriz Nascimento adquire singular relevância. Ao romper com leituras que restringem o quilombo à condição de refúgio de pessoas escravizadas, a autora o reinscreve como espaço de organização política, produção cultural e continuidade histórica da população negra. O quilombo deixa, assim,

1 Professora, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/Unicap). Realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (USP/FFCLRP/ FAPESP). Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/CAPES), com estágio doutoral na Universidade Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (CAPES/PDSE). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e graduada em Letras Português/ Inglês pela Faculdade de Letras Dom Bosco.
2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba e Especialista em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná.

de figurar como vestígio de um passado encerrado para afirmar-se como território de memória e resistência, expressão da capacidade de organização e da permanência histórica das experiências negras (Nascimento, 2021).

Essa inflexão aproxima-se dos pressupostos da Análise do Discurso, segundo os quais os sentidos são produzidos na articulação entre língua, história e ideologia, e não como propriedades estáveis dos objetos ou das palavras (Pêcheux, 1997). Nessa perspectiva, o quilombo configura-se como uma materialidade discursiva cuja significação resulta da tensão entre diferentes formações discursivas: de um lado, aquelas que historicamente o associaram à desordem e à marginalidade; de outro, os discursos que o ressignificam como símbolo de resistência, pertencimento e afirmação identitária. A disputa em torno do quilombo evidencia que interpretar a história significa, igualmente, interpretar os processos de produção dos sentidos que a constituem.

As contribuições de Eni Orlandi ampliam essa discussão ao compreender o silêncio como dimensão constitutiva do discurso. Longe de representar ausência de linguagem, o silêncio participa da produção dos sentidos ao delimitar aquilo que pode ser enunciado e aquilo que permanece historicamente interditado (Orlandi, 2007). Sob esse enfoque, o apagamento das experiências quilombolas não decorre de sua inexistência histórica, mas do funcionamento de práticas discursivas que regularam sua inscrição na memória social. Todavia, como demonstra Beatriz Nascimento, aquilo que foi silenciado não desaparece; retorna continuamente em práticas de resistência que desafiam os regimes hegemônicos de significação.

Partindo desse diálogo teórico, este artigo analisa o quilombo como objeto discursivo produtor de sentidos sobre a identidade negra, investigando como memória, silêncio e ideologia participam da constituição de suas formas de significação. Busca-se evidenciar que a escrita de Beatriz Nascimento não apenas revisa a história dos quilombos, mas produz um deslocamento epistemológico que reposiciona a experiência negra como sujeito da própria narrativa histórica, reafirmando a potência da linguagem como espaço de resistência e de produção de novos sentidos.

Memória, discurso e resistência: a ressignificação do quilombo na escrita de Beatriz Nascimento

A reflexão de Beatriz Nascimento produz um deslocamento decisivo na compreensão do quilombo ao romper com interpretações que o restringiram à condição de refúgio de pessoas escravizadas ou de episódio circunscrito ao período colonial. Em sua obra, o quilombo deixa de representar apenas uma territorialidade histórica para afirmar-se como forma contínua de organização política, cultural e simbólica da população negra, deslocando o foco da violência da escravidão para a capacidade histórica de resistência e de produção da liberdade.

Essa inflexão torna-se particularmente evidente quando a autora afirma:

> O quilombo representou, no Brasil, o marco da capacidade de resistência e organização do negro. [...] Durante sua trajetória, o quilombo serve de símbolo que abrange conotação de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares do seu modelo africano. (Nascimento, 2021, p. 166).

Longe de constituir apenas uma definição histórica, esse enunciado produz um deslocamento epistemológico ao romper com a tradição historiográfica que reduziu a experiência quilombola à lógica da fuga. A resistência deixa de ser compreendida como reação episódica ao regime escravista para afirmar-se como princípio organizador da experiência negra, evidenciando que o quilombo produz formas próprias de territorialidade, pertencimento e elaboração política da existência.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a Análise do Discurso de Michel Pêcheux, para quem os sentidos não são propriedades das palavras nem decorrem da intenção dos sujeitos, mas são produzidos nas relações entre língua, história e ideologia (Pêcheux, 1997). O quilombo, enquanto objeto discursivo, constitui-se no interior de formações discursivas que disputam continuamente seus modos de significação. Se, em determinadas condições históricas, foi associado à desordem e à marginalidade, em outras passou a significar resistência, ancestralidade e continuidade histórica. Tal deslocamento

evidencia que a produção dos sentidos acompanha as transformações das condições de produção e das formações ideológicas que atravessam a memória social.

Nessa direção, a escrita de Beatriz Nascimento intervém sobre aquilo que Pêcheux (2010) denomina arquivo, compreendido não como um conjunto neutro de documentos, mas como espaço de circulação e disputa dos sentidos historicamente legitimados. Ao reinscrever a experiência quilombola na narrativa nacional, a autora desloca os critérios de legibilidade da história brasileira e restitui visibilidade a memórias sistematicamente marginalizadas pelos discursos oficiais.

É precisamente nesse ponto que as formulações de Eni Orlandi ampliam a discussão. Ao compreender o silêncio como dimensão constitutiva do discurso, a autora demonstra que a produção dos sentidos depende tanto daquilo que é enunciado quanto daquilo que permanece interditado pelas relações de poder. Como observa:

> O silêncio não deve ser compreendido como simples ausência de palavras ou como vazio de sentido. Ao contrário, ele se inscreve no funcionamento do discurso como condição de produção do dizer. O silêncio significa, delimita e organiza aquilo que pode e deve ser dito em determinada formação discursiva. Há sempre um não dito que sustenta o dito e participa da produção dos sentidos. (Orlandi, 2007, p. 24-25).

Sob essa perspectiva, o apagamento das experiências quilombolas não decorre de sua inexistência histórica, mas de processos discursivos que regularam sua circulação na memória coletiva. O silêncio, portanto, não elimina os sentidos; reorganiza sua visibilidade, produzindo efeitos de evidência que naturalizam determinadas interpretações enquanto relegam outras às margens da história.

Esse funcionamento torna-se ainda mais explícito quando Orlandi afirma:

> [...] a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo [...] o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o "lugar" que

> lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. (Orlandi, 2007, p. 79).

A observação da autora permite compreender que os mecanismos de silenciamento incidem menos sobre acontecimentos do que sobre posições discursivas. Ao restringir quem pode falar e quais memórias podem circular, esses processos produzem efeitos de apagamento que atravessam a constituição da identidade negra. É justamente contra essa lógica que se inscreve a escrita de Beatriz Nascimento, ao deslocar o quilombo da periferia da narrativa nacional para o centro das disputas pela memória.

Nessa interlocução entre Beatriz Nascimento, Michel Pêcheux e Eni Orlandi, o quilombo afirma-se como uma materialidade discursiva em que memória, ideologia e resistência se entrelaçam continuamente. Mais do que recuperar um passado silenciado, sua ressignificação evidencia que a história constitui um campo permanente de disputas pelos sentidos e que interpretar o quilombo implica compreender os processos discursivos que organizam a memória coletiva e a produção da identidade negra.

O quilombo como acontecimento discursivo na produção da memória e da identidade negra

A escrita de Beatriz Nascimento desloca o quilombo do domínio da narrativa historiográfica para inscrevê-lo no campo das disputas pela memória. Mais do que reinscrever na história uma experiência sistematicamente silenciada, sua reflexão desestabiliza os regimes de interpretação que reduziram a experiência negra ao paradigma da escravidão, deslocando o quilombo para o centro das disputas pela memória, pela identidade e pela produção de sentidos. Nesse movimento, o quilombo deixa de figurar como vestígio de um passado encerrado para afirmar-se como uma materialidade histórica e discursiva em permanente produção de sentidos, na qual memória, resistência e identidade se entrelaçam. Não se trata, portanto, de restituir ao quilombo um significado originário, mas de compreender os processos pelos quais seus sentidos foram produzidos, interditados e continuamente reinscritos.

Essa inflexão torna-se evidente quando a autora afirma: "Quilombo é uma história. É uma palavra que tem história." (Nascimento, 2021, p. 164). A aparente simplicidade desse enunciado rompe com uma concepção referencial da linguagem. Ao afirmar que o quilombo é uma palavra que possui história, Beatriz Nascimento desloca o foco do território para os processos de significação que constituem esse território como objeto de memória. O quilombo deixa de ser compreendido como categoria transparente para tornar-se espaço de circulação de diferentes formações discursivas, nas quais se confrontam projetos distintos de interpretação da experiência negra. A palavra passa a condensar memórias, silenciamentos e disputas ideológicas que ultrapassam sua materialidade lexical e evidenciam que todo dizer sobre o quilombo é atravessado por relações de poder.

Essa formulação aproxima-se da concepção pêcheuxtiana segundo a qual os sentidos não pertencem às palavras, mas são produzidos nas relações entre língua, história e ideologia (Pêcheux, 1997). O interdiscurso, entendido como memória dos dizeres que antecedem toda enunciação, impede que qualquer palavra inaugure sentidos absolutamente novos. Cada gesto de dizer reinscreve formulações anteriores, produzindo deslocamentos que respondem às condições históricas de produção. Nessa perspectiva, o quilombo não possui uma essência semântica; constitui-se como objeto discursivo permanentemente reconfigurado pelas disputas que atravessam sua inscrição na memória social.

É precisamente nesse ponto que a escrita de Beatriz Nascimento realiza seu gesto político mais significativo. Ao deslocar o quilombo da condição de refúgio para a de experiência histórica de organização coletiva, a autora altera as próprias condições de interpretação da história brasileira. Seu gesto não consiste apenas em acrescentar novos fatos ao arquivo nacional, mas em intervir nos critérios que definem quais memórias podem tornar-se inteligíveis. Como observa: "Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotação de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares do seu modelo africano." (Nascimento, 2021, p. 166).

A potência desse enunciado reside justamente na ruptura com uma leitura cronológica da história. O quilombo não permanece

porque suas estruturas materiais sobreviveram ao tempo, mas porque seus sentidos continuam sendo atualizados na memória coletiva. A resistência deixa de significar apenas enfrentamento ao regime escravista e passa a constituir um princípio de continuidade histórica, por meio do qual práticas de pertencimento, territorialidade e ancestralidade permanecem produzindo efeitos de sentido. O símbolo, nesse caso, não remete a uma representação abstrata, mas à permanência de uma memória que se reinscreve em diferentes conjunturas históricas.

Essa dinâmica evidencia o funcionamento da memória discursiva. Conforme Pêcheux (1997), o já-dito nunca retorna de forma idêntica; ele reaparece deslocado pelas novas condições de produção, produzindo simultaneamente continuidade e ruptura. A escrita de Beatriz Nascimento opera exatamente nesse intervalo entre repetição e deslocamento: reinscreve o quilombo em outra rede de significação, rompendo com os efeitos de evidência produzidos pelo discurso colonial e instaurando novos gestos de interpretação sobre a história da população negra.

Esse movimento também permite compreender o papel constitutivo do silêncio. Ao contrário de uma concepção negativa, o silêncio participa da própria produção dos sentidos, delimitando aquilo que pode ser dito e aquilo que permanece interditado pelas formações ideológicas. Como afirma Orlandi:

> "O silêncio não deve ser compreendido como simples ausência de palavras ou como vazio de sentido. Ao contrário, ele se inscreve no funcionamento do discurso como condição de produção do dizer. O silêncio significa, ele delimita, ele organiza o que pode e deve ser dito em determinada formação discursiva. Nesse sentido, o silêncio é constitutivo, pois participa da produção dos sentidos, indicando que há sempre um não-dito que sustenta o dito, operando na relação entre linguagem, sujeito e ideologia." (Orlandi, 2007, p. 24-25).

Sob essa perspectiva, o apagamento das experiências quilombolas não decorre de sua inexistência histórica, mas da produção de uma memória oficial que estabilizou determinadas narrativas enquanto interditava outras. O silêncio não elimina os sentidos; reorganiza sua circulação. Aquilo que permanece ausente da

história institucional continua operando no interdiscurso e pode retornar sempre que novas condições de produção tornam possível sua reinscrição. É precisamente essa possibilidade de retorno que atravessa a escrita de Beatriz Nascimento, cuja obra faz emergir memórias historicamente marginalizadas sem concebê-las como simples recuperação do passado.

A aproximação entre Beatriz Nascimento, Michel Pêcheux e Eni Orlandi evidencia, portanto, que o quilombo não constitui apenas um objeto da história, mas um acontecimento discursivo cuja historicidade permanece em aberto. Sua significação resulta das disputas entre memória e esquecimento, entre arquivo e silêncio, entre repetição e deslocamento dos sentidos. Interpretar o quilombo implica reconhecer que a história não se organiza como sucessão linear de acontecimentos, mas como espaço de conflitos simbólicos em que diferentes gestos de interpretação disputam a produção da memória coletiva. Nesse horizonte, a escrita de Beatriz Nascimento ultrapassa a denúncia do apagamento histórico para produzir um gesto de resistência discursiva que reinscreve a população negra como sujeito da própria narrativa, deslocando os limites do dizível e instaurando outras possibilidades de significar a experiência negra na história do Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas e fundamenta-se na Análise do Discurso de orientação francesa, tomando como principais referências as formulações de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Distanciando-se de uma concepção instrumental da linguagem, parte-se do pressuposto de que o discurso constitui uma materialidade histórica e ideológica na qual os sentidos são produzidos em condições determinadas de produção, sempre atravessados pela memória discursiva e pelas relações de poder que regulam o dizer (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015).

O estudo possui natureza bibliográfica e interpretativa, desenvolvendo-se a partir da interlocução entre a produção intelectual de Beatriz Nascimento e os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso. A escolha desse corpus decorre da compreensão

de que sua escrita produz um deslocamento dos regimes de inteligibilidade da história brasileira ao reinscrever o quilombo como categoria política, histórica e simbólica da experiência negra. Nesse sentido, mais do que objeto de investigação, sua obra constitui uma materialidade discursiva privilegiada para analisar os processos de produção de sentidos sobre memória, resistência e identidade.

Na perspectiva discursiva, o corpus não é concebido como um conjunto de textos previamente delimitado, mas como uma construção teórico-metodológica resultante do gesto de interpretação do pesquisador (Orlandi, 2015). Assim, foram selecionados recortes discursivos da obra de Beatriz Nascimento que tematizam o quilombo como espaço de resistência, territorialidade, ancestralidade e continuidade histórica da população negra, privilegiando enunciados nos quais se evidenciam disputas em torno da memória, da identidade e dos processos de significação.

A construção do dispositivo analítico orienta-se pelas noções de formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva, condições de produção, ideologia e silêncio, compreendidas não como categorias descritivas aplicadas ao texto, mas como operadores teóricos que possibilitam interpretar o funcionamento dos sentidos inscritos na materialidade discursiva (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015). Nessa perspectiva, a análise não busca revelar um significado oculto do texto, mas compreender os processos pelos quais determinados sentidos se estabilizam, são deslocados ou permanecem em disputa no interior da história.

O gesto analítico dirige-se, portanto, às condições de produção dos enunciados, examinando como diferentes formações discursivas participaram da constituição dos sentidos historicamente atribuídos ao quilombo. Busca-se compreender, de um lado, os efeitos ideológicos que o associaram à marginalidade e à desordem no interior do discurso colonial e, de outro, os deslocamentos produzidos pela escrita de Beatriz Nascimento, que o reinscreve como espaço de resistência, memória coletiva e afirmação da identidade negra.

Nesse sentido, a noção de silêncio, formulada por Orlandi (2007), assume papel central no dispositivo interpretativo ao evidenciar que os processos de significação se constituem tanto pelo dito quanto pelo não dito. O silêncio, compreendido como dimensão

constitutiva do discurso, permite analisar os mecanismos pelos quais determinadas experiências foram historicamente interditadas, sem que isso implicasse seu desaparecimento da memória discursiva. Ao contrário, tais sentidos permanecem inscritos no interdiscurso e podem ser reatualizados em novas condições de produção, produzindo deslocamentos interpretativos capazes de tensionar narrativas historicamente estabilizadas.

Por fim, esta investigação assume que teoria, *corpus* e análise constituem instâncias indissociáveis do trabalho discursivo. Conforme os pressupostos da Análise do Discurso, o gesto de interpretação não ocupa uma posição exterior ao objeto investigado, mas também se encontra atravessado pelas condições históricas e ideológicas que tornam possível a produção do conhecimento (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015). Nessa perspectiva, o quilombo é compreendido não como um objeto histórico de significação estável, mas como uma materialidade discursiva cuja historicidade se produz nas relações entre linguagem, memória, ideologia e resistência, tornando visíveis as disputas que atravessam a constituição da experiência negra no Brasil.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o quilombo ultrapassa a condição de categoria histórica circunscrita ao período escravista para constituir-se como uma materialidade discursiva atravessada por disputas de memória, ideologia e poder. Sob a perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa, verificou-se que os sentidos atribuídos ao quilombo não são naturais nem estáveis, mas produzidos nas relações entre linguagem, história e sujeito, sendo continuamente tensionados pelas condições de produção que regulam o dizer e seus efeitos de sentido.

Nesse percurso analítico, as contribuições de Michel Pêcheux revelaram-se decisivas para compreender que a linguagem não opera como simples instrumento de representação da realidade. Ao contrário, ela constitui o espaço em que a ideologia se materializa e onde os sujeitos se inscrevem em formações discursivas que produzem, deslocam e estabilizam sentidos. A partir dessa

perspectiva, tornou-se possível evidenciar que os discursos sobre o quilombo se constituem na relação com a memória discursiva, fazendo retornar dizeres historicamente sedimentados ao mesmo tempo em que produzem novas possibilidades de significação. O quilombo, portanto, não comparece como evidência histórica acabada, mas como acontecimento discursivo cuja historicidade permanece em permanente processo de reinscrição.

É precisamente nesse ponto que a obra de Beatriz Nascimento assume singular relevância. Sua escrita não apenas revisita a história da população negra brasileira, mas desloca os próprios fundamentos a partir dos quais essa história foi narrada. Ao romper com interpretações que restringiram o quilombo à condição de refúgio de pessoas escravizadas, a autora reinscreve essa experiência como expressão da continuidade histórica da resistência negra, afirmando o quilombo como território de memória, de pertencimento e de produção política da existência. Seu gesto intelectual constitui, ele próprio, um gesto discursivo de resistência, pois intervém na memória social brasileira ao desafiar sentidos cristalizados e restituir centralidade às vozes historicamente silenciadas.

A interlocução entre Beatriz Nascimento e Michel Pêcheux mostrou-se particularmente fecunda porque ambos recusam a naturalização dos sentidos. Enquanto Pêcheux demonstra que todo dizer é atravessado pela memória e pela ideologia, Beatriz Nascimento evidencia que a própria história do quilombo é resultado de disputas permanentes de significação. Nessa convergência teórica, compreende-se que interpretar o quilombo significa analisar os movimentos pelos quais determinados discursos buscaram produzir seu apagamento, ao passo que outros promoveram sua reinscrição como símbolo da resistência negra. O que está em disputa não é apenas a interpretação de um acontecimento histórico, mas a própria possibilidade de enunciação da experiência negra como constitutiva da história do Brasil.

As reflexões de Eni Orlandi igualmente ampliaram essa compreensão ao demonstrar que o silêncio não corresponde à ausência de sentidos, mas integra o funcionamento da linguagem como dimensão constitutiva do discurso. Os processos históricos de silenciamento que incidiram sobre a população negra não eliminaram

sua memória; produziram, antes, formas específicas de circulação dos sentidos, preservadas no interdiscurso e continuamente reativadas em novas condições de produção. Nessa perspectiva, a resistência não se manifesta apenas naquilo que é explicitamente enunciado, mas também na persistência das memórias que atravessam o não dito e retornam como possibilidade de novos gestos de interpretação.

Dessa forma, este estudo reafirma a potência epistemológica da Análise do Discurso para compreender fenômenos sociais e históricos cuja complexidade ultrapassa abordagens meramente descritivas. O dispositivo teórico proposto por Michel Pêcheux possibilita evidenciar que a linguagem participa ativamente da constituição das relações de poder, das identidades e das memórias coletivas, permitindo compreender o quilombo como um espaço de produção de sentidos no qual se confrontam projetos distintos de sociedade, de história e de pertencimento.

Conclui-se, portanto, que a obra de Beatriz Nascimento produz um significativo deslocamento epistemológico ao reinscrever o quilombo como categoria histórica, política e discursiva. Ao romper com leituras que o reduziram à condição de refúgio de pessoas escravizadas, a autora o afirma como espaço de memória, resistência e produção identitária, reposicionando a experiência negra como sujeito da própria história.

Em diálogo com a Análise do Discurso, evidencia-se que os sentidos do quilombo não são naturais nem estáveis, mas constituídos nas relações entre linguagem, memória e ideologia. À luz de Michel Pêcheux, compreende-se que o quilombo se configura como uma materialidade discursiva na qual se confrontam diferentes regimes de significação, revelando que interpretar a história é também interpretar as disputas pelos sentidos que a constituem. Assim, a interlocução entre Beatriz Nascimento e a Análise do Discurso reafirma a potência da linguagem como espaço de resistência e de produção de novos sentidos, permitindo compreender o quilombo não apenas como herança histórica, mas como uma memória discursiva que continua a interpelar o presente e a ressignificar a experiência negra na sociedade brasileira.

Referências

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CARTOGRAFIAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA: DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E TENSIONAMENTOS NO NORTE DO BRASIL

Luiz Fernando Correia de Almeida (UFAM) [1]

Introdução

A entrada acelerada da inteligência artificial generativa (IA) na pesquisa não ocorre apenas pela incorporação de uma nova ferramenta ao repertório técnico dos pesquisadores. Ela tem alterado as condições de produção, expressão, avaliação e circulação do conhecimento. Sistemas capazes de resumir literatura, traduzir, redigir, gerar códigos, organizar dados e simular interlocuções passam a participar de etapas antes associadas quase exclusivamente ao trabalho intelectual humano. Por isso, o problema institucional não se limita a perguntar se a IA pode ou não ser usada: envolve definir o que será reconhecido como autoria, evidência, transparência, originalidade, responsabilidade e integridade científica.

Nos últimos anos, organizações internacionais, agências de fomento, associações universitárias, programas de pós-graduação e periódicos científicos começaram a produzir recomendações, portarias, instruções normativas e políticas editoriais. A UNESCO (2023)[2] propôs uma abordagem humanocentrada, ética, segura, equitativa e significativa. A Comissão Europeia (2026)[3] organizou

[1] Doutor em Educação. Docente do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (INC/UFAM). E-mail: luizfernanalmeida@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7375347450143773.

[2] MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa

[3] EUROPEAN COMMISSION. *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research*. 3. ed. Brussels: Directorate-General for Research and Innovation, 2026. Documento completo em

recomendações para pesquisadores, instituições e financiadores com base em confiabilidade, honestidade, respeito e responsabilidade. No Brasil, a CAPES[4] publicou um texto para discussão sobre IA na pesquisa e no fomento; a Andifes[5] elaborou diretrizes para as instituições de ensino superior; e o CNPq[6] instituiu, em 2026, uma Política de Integridade na Atividade Científica que inclui deveres explícitos de declaração do uso de IA.

Esses documentos não possuem o mesmo estatuto. O texto da CAPES subsidia o debate e não constitui posição normativa da agência. As diretrizes da Andifes têm caráter estratégico e orientador. A portaria do CNPq produz obrigações no âmbito das atividades apoiadas pelo Conselho. Em escala institucional, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR)[7] aprovou uma instrução normativa aplicável à pós-graduação, enquanto periódicos da Universidade Federal do Pará (UFPA)[8] e da Universidade Federal do Amazonas

PDF: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en?filename=ec_rtd_ai-guidelines.pdf

[4] BRASIL, André. ***A inteligência artificial na pesquisa e no fomento**: desafios e oportunidades*. Brasília, DF: Documento completo em PDF: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23042025_Relatorio_2575649_A_inteligencia_artificial_na_pesquisa_e_no_fomento.pdf

[5] ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Diretrizes para o uso de inteligência artificial nas instituições de ensino superior do Brasil*. Brasília, DF: Andifes, 2025. A Andifes registrou oficialmente a apresentação do documento durante sua 208ª Reunião Ordinária do Conselho Pleno, em novembro de 2025: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/11159/1/DIRETRIZES%2018%20NOV%20-%20Revisada.pdf

[6] CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 47, p. 4, 11 mar. 2026. Texto integral no Diário Oficial da União: https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-cnpq-n-2.664-de-6-de-marco-de-2026-691779232

[7] UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação. **Instrução Normativa nº 001/2026–PROPESQ/UNIR, de 17 de fevereiro de 2026**. Documento completo em PDF: https://propesq.unir.br/uploads/76767676/arquivos/SEI_2521799_Instrucao_Normativa_1_468027509.pdf

[8] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Cadernos CEPEC: política de uso responsável da Inteligência Artificial Generativa**. Política editorial: https://periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/about/editorialPolicies

(UFAM)[9] passaram a formular políticas editoriais próprias. Na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)[10], a criação de uma comissão sobre IA e plágio evidencia uma fase ainda preparatória da governança. Há, portanto, uma normatividade em construção, distribuída por diferentes escalas e intensidades.

A questão que orienta este artigo é: que lógicas de produção do conhecimento são territorializadas pelos documentos institucionais sobre IA e quais tensionamentos elas produzem na comunicação científica, especialmente nas universidades federais da Região Norte? O objetivo é analisar como esses textos compõem regimes emergentes de autoria, transparência, controle e responsabilidade, identificando linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga. A ênfase amazônica não funciona como ilustração periférica de um debate nacional. O território modifica o próprio problema: conectividade desigual, multicampia, distâncias fluviais, diversidade linguística e cultural, dependência de infraestruturas externas e posição periférica na geopolítica da ciência tornam diferentes os custos, os riscos e as possibilidades da IA.

O argumento central é que as diretrizes atuais realizam um movimento necessário de responsabilização humana, mas permanecem tensionadas por uma imagem instrumental da IA, frequentemente apresentada como auxílio neutro. Uma cartografia permite observar que a escrita científica emerge de agenciamentos entre pesquisadores, bases de dados, plataformas, modelos, políticas editoriais, redes de telecomunicações, línguas e regimes de avaliação. Reconhecer essa agência distribuída não significa atribuir personalidade moral ou autoria às máquinas; significa tornar visíveis as mediações materiais e políticas que os documentos tendem a condensar sob expressões como uso responsável e revisão humana.

---

[9] UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos — Política de Uso da Inteligência Artificial**. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/politicaeditorial

[10] UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Portaria nº 0026/2024**, de 5 de janeiro de 2024. Institui a Comissão de Recomendações de Uso de Inteligência Artificial e Plágio. Portaria completa em PDF: https://www2.unifap.br/cambientais/files/2024/01/Portaria-0026-2024-Comissao-de-Inteligencia-Artificial-e-Plagio-CCAMB.pdf

cartografia, território e agenciamentos da escrita científica

Em Deleuze e Guattari (1987), cartografar não equivale a representar um objeto já estabilizado, o mapa acompanha conexões, rupturas, intensidades e transformações, que é aberto, desmontável e suscetível a novas entradas. Aplicada ao presente objeto, a cartografia não procura produzir uma classificação definitiva das normas sobre IA. Ela acompanha um campo que se fabrica ao mesmo tempo em que as tecnologias, as práticas acadêmicas e os receios institucionais se modificam. O documento deixa de ser simples fonte que espelha uma decisão prévia e passa a ser entendido como intervenção que cria sujeitos, deveres, infrações e modos legítimos de pesquisar.

Portarias, instruções, guias e políticas editoriais operam como agenciamentos coletivos de enunciação. Neles se articulam vocabulários jurídicos, éticos, técnicos e pedagógicos; distribuem-se posições entre autor, orientador, editor, parecerista, agência de fomento, universidade e plataforma; definem-se condutas declaradas, permitidas, não recomendadas ou proibidas. O enunciado segundo o qual a IA não pode ser autora, por exemplo, preserva a responsabilidade humana, mas também estabiliza uma fronteira institucional: de um lado, o sujeito imputável; de outro, o dispositivo técnico que deve ser declarado e supervisionado.

A noção de território é decisiva, em que territorializar é produzir certa estabilidade em meio a fluxos: criar marcas, fronteiras, ritmos e códigos. A exigência de declarar ferramenta, versão, finalidade e partes do texto constitui uma territorialização da escrita assistida por IA. Ela torna rastreável uma prática que poderia permanecer invisível. A desterritorialização ocorre quando a IA desloca formas consolidadas de redigir, revisar e avaliar. A reterritorialização aparece quando instituições recompõem essas práticas por meio de formulários, sanções, metadados e responsabilidades. O processo não é linear: uma regra pode proteger a integridade e, simultaneamente, transformar transparência em ritual burocrático ou vigilância.

A análise mobiliza três tipos de linhas. As linhas duras ou molares segmentam com nitidez o permitido e o proibido, o humano e o artificial, a autoria e a fraude. As linhas flexíveis ou moleculares negociam usos contextuais: correção linguística, tradução, síntese,

programação, organização preliminar de ideias e apoio analítico. As linhas de fuga abrem possibilidades de reorganizar a produção científica: infraestruturas públicas, modelos abertos, repositórios de prompts e códigos, multilinguismo, formação crítica e participação comunitária. Entretanto, linhas de fuga podem ser capturadas. A promessa de democratização, quando depende de plataformas proprietárias, pode reterritorializar a ciência sob contratos, centros de dados e modelos desenvolvidos fora do território.

Essa chave dialoga com a compreensão sociotécnica de Latour (2005), para quem a ação é distribuída em redes heterogêneas. Na comunicação científica, a IA não é um agente isolado; ela é efeito de corpus de treinamento, trabalho humano invisibilizado, infraestrutura computacional, políticas de acesso, interfaces e decisões empresariais. A responsabilidade final deve permanecer humana e institucional, mas a análise precisa ultrapassar a figura do pesquisador individual que escolhe uma ferramenta. Caso contrário, problemas estruturais — dependência tecnológica, colonialidade dos dados, concentração empresarial e desigualdade de acesso — são convertidos em falhas morais privadas.

Percurso Metodológico e Corpus Documental

O estudo é uma pesquisa documental qualitativa, exploratória e cartográfica. Foram realizadas buscas em páginas oficiais de organismos internacionais, agências federais, universidades e periódicos, utilizando combinações dos termos inteligência artificial, inteligência artificial generativa, pesquisa, comunicação científica, integridade, autoria, pós-graduação e diretrizes. O recorte temporal acompanha a emergência pública das IAs, de 2023 a 20 de julho de 2026. A seleção foi intencional: reuniu documentos de diferentes escalas regulatórias e exemplos do Norte capazes de revelar modos distintos de institucionalização.

O corpus não pretende representar exaustivamente todas as universidades federais da região. A ausência de um repositório nacional específico e a dispersão das políticas entre conselhos, pró-reitorias, programas, editais e periódicos impedem afirmar que instituições não localizadas estejam silenciosas. O que se cartografa é

um conjunto de marcas públicas: textos globais e nacionais que circulam como referências; uma norma institucional de pós-graduação; políticas editoriais amazônicos; uma comissão local; e a participação nortista na formulação das diretrizes da Andifes.

A leitura foi orientada por uma matriz com seis perguntas: qual o estatuto do documento; que concepção de IA ele produz; quais usos autoriza ou restringe; como distribui autoria e responsabilidade; como trata dados, sigilo e infraestrutura; e se reconhece desigualdades territoriais. Em seguida, os achados foram relacionados às linhas de segmentaridade, flexibilidade e fuga. A cartografia, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009), exige atenção aos processos e à posição implicada do pesquisador; por isso, as conclusões são apresentadas como composição provisória e não como fechamento do campo.

Quadro 1 – Documentos e marcas cartográficas do corpus

Escala/documento	Estatuto	Núcleo regulatório	Marca cartográfica
UNESCO (2023); Comissão Europeia (2026)	Orientação internacional	Centralidade humana, transparência, proteção de dados e responsabilidade	Plano de referência que circula entre escalas
CAPES (2025)	Texto para discussão; não normativo	Riscos e oportunidades da IA em pesquisa, avaliação e fomento	Linha flexível de problematização
ANDIFES (2025)	Diretriz estratégica; não vinculante	Ética, ensino, pesquisa, infraestrutura, equidade e soberania	Articulação entre governança e projeto nacional
CNPq, Portaria n. 2.664/2026	Norma no âmbito do CNPq	Declaração obrigatória; autoria humana; responsabilização; sanções	Linha dura de integridade e rastreabilidade
UNIR, IN n. 1/2026	Norma interna da pós-graduação	Usos de apoio, vedações,	Reterritorialização local e atualizável

		declaração pré-textual e supervisão	
UFPA/UFAM – políticas editoriais	Regulação em periódicos	Transparência, originalidade, autoria e avaliação editorial	Capilarização molecular da norma
UNIFAP – comissão sobre IA e plágio	Instância preparatória local	Estudo e formulação de recomendações	Governança em formação

Fonte: elaboração do autor (2026).

Da orientação à sanção: a escala macropolítica da governança

Os referenciais internacionais organizam um vocabulário que reaparece nos documentos brasileiros. A UNESCO (2023) assinala que a velocidade de lançamento das ferramentas supera a adaptação regulatória e deixa instituições despreparadas para validar tecnologias e proteger a privacidade. Sua resposta é humanocentrada e combina regulação, desenvolvimento de capacidades e desenho pedagógico. A Comissão Europeia (2026), por sua vez, trata a IA como oportunidade para tradução, síntese, recuperação de literatura e codificação, mas destaca desinformação, propriedade intelectual, proteção de dados, impactos ambientais e dependência de ferramentas proprietárias. Suas diretrizes são não vinculantes e adaptáveis, enfatizando confiabilidade, honestidade, respeito e accountability.

Na comunicação científica, há convergência internacional em três pontos: sistemas de IA não assumem autoria; o uso substantivo deve ser informado; e pesquisadores respondem pelos resultados. A World Association of Medical Editors (Wame, 2023) também sustenta que apenas humanos podem ser autores e alerta para vieses, referências inventadas, plágio e quebra de confidencialidade. Essa convergência funciona como uma linha molar transnacional que recompõe a autoria humana ameaçada pela indistinção estilística entre texto humano e texto sintético.

A literatura científica ajuda a compreender por que essa fronteira é necessária, mas insuficiente. Bender *et al.* (2021) mostraram que grandes modelos de linguagem produzem sequências plausíveis

sem compreensão semântica equivalente à humana e carregam custos ambientais e vieses dos dados. Birhane *et al.* (2023) alertaram para opacidade, homogeneização, exploração de trabalho e concentração de poder. Messeri e Crockett (2024) denominam ilusões de entendimento as situações em que a automação eleva a sensação de domínio enquanto estreita perguntas, métodos e perspectivas, favorecendo monoculturas científicas. Logo, declarar a ferramenta é apenas o primeiro passo; é preciso avaliar como ela interfere na formação do problema, no campo teórico e na pluralidade epistêmica.

No Brasil, o texto de André Brasil (2025), hospedado pela CAPES, ocupa posição intermediária. Não é uma normativa da agência, mas um dispositivo de problematização que aproxima pesquisa, fomento e avaliação. Ao registrar experiências internacionais e riscos de fraude, viés, confidencialidade e reprodutibilidade, prepara o terreno para decisões futuras. Cartograficamente, sua força não está em obrigar, mas em criar uma linguagem institucional comum e tornar a IA um objeto legítimo da política de pós-graduação.

As Diretrizes da Andifes (2025) ampliam a questão. O documento afirma que a incorporação da IA é projeto ético-político sobre produção, compartilhamento e aplicação do conhecimento público. Diferentemente de orientações centradas apenas na fraude textual, articula ensino, pesquisa, extensão, gestão, proteção de dados, justiça algorítmica e soberania científica. Na pesquisa e comunicação científica, distingue apoio técnico — resumos, revisão de estilo, tradução, gráficos — do uso que compromete autenticidade intelectual, e rejeita detectores como prova única. Também propõe custódia pública de dados, soluções abertas e auditáveis, arranjos federados, cláusulas contra treinamento não autorizado e cooperação Sul-Sul.

A presença de dirigentes da UFAM e da UFT no grupo de trabalho da Andifes é relevante para a cartografia do Norte: a região não aparece apenas como destinatária passiva de uma norma produzida no Centro-Sul. Entretanto, participação formal não garante que assimetrias amazônicas sejam inteiramente traduzidas em infraestrutura, orçamento e protocolos locais. A diretriz abre uma linha de fuga ao nomear soberania e desigualdade territorial, mas sua efetivação depende de decisões materiais: contratação pública, redes

acadêmicas, capacitação, servidores especializados e condições de acesso nos campi do interior.

A Portaria CNPq n. 2.664/2026 endurece o regime, a política de integridade vale para usuários, proponentes, beneficiários e agentes vinculados ao fomento do Conselho. O uso de IA não é proibido, mas deve ser declarado em qualquer fase da pesquisa, com identificação da ferramenta e da finalidade. É vedado apresentar conteúdo gerado como se fosse humano, autores permanecem responsáveis por plágio e imprecisões, e o uso de IA em pareceres científicos não é recomendado. O texto combina educação, prevenção, apuração e sanção, e atribui às instituições científicas responsabilidade compartilhada pela cultura de integridade.

Essa política produz uma linha necessária: estabelece imputabilidade e impede que a opacidade técnica funcione como desculpa. Ao mesmo tempo, a expressão qualquer fase amplia enormemente o objeto declaratório. Uma consulta exploratória, uma tradução de termo e uma análise automatizada complexa podem ser colocadas sob a mesma obrigação genérica. Sem protocolos proporcionais, a transparência corre o risco de se converter em confissão indiferenciada. A tarefa institucional é transformar o princípio amplo em categorias compreensíveis, distinguindo usos triviais, assistivos e epistemicamente substantivos.

Linhas nortistas: norma, periódico e governança em formação

A Instrução Normativa n. 1/2026 da UNIR é o exemplo mais completo de reterritorialização institucional localizado no corpus. Aplicável à pós-graduação lato e stricto sensu, define responsabilidade, transparência, originalidade, integridade e proteção de dados. Permite revisão gramatical, tradução, referências, quadros, programação, estatística e organização preliminar de ideias, desde que haja análise crítica humana. Proíbe autoria de IA, geração automatizada sem revisão substancial, fabricação de dados, plágio, manipulação e inserção de pesquisas inéditas em plataformas que comprometam sigilo ou propriedade intelectual.

A obrigatoriedade de uma Declaração de Uso de Ferramentas de IA como elemento pré-textual em monografias, dissertações, teses,

qualificações e trabalhos de disciplinas é uma operação cartográfica concreta: inscreve a mediação técnica na anatomia do texto acadêmico. Ferramenta, datas, partes afetadas e impacto nos resultados tornam-se metadados da pesquisa. A norma também distribui responsabilidades aos orientadores e reconhece que detectores automatizados não constituem prova conclusiva, exigindo registro da suspeita e direito de manifestação. Aqui, a linha dura da obrigação é atravessada por uma linha garantista de devido processo.

A escolha institucional por uma instrução normativa, em vez de resolução, foi justificada pela necessidade de atualização diante da rápida mudança tecnológica. Esse detalhe revela a temporalidade do agenciamento: a universidade busca normatizar sem congelar. A norma precisa ter estabilidade suficiente para orientar e flexibilidade suficiente para não se tornar obsoleta. Essa tensão é especialmente relevante em instituições multicampi, onde um único texto deve alcançar áreas disciplinares e condições infraestruturais heterogêneas.

Na UFPA, a normatização capilariza-se em políticas editoriais. A revista Gênero na Amazônia exige informação explícita sobre IA e veda usos que comprometam autoria intelectual, originalidade, integridade ou ética; pareceristas podem avaliar transparência e responsabilidade. Cadernos CEPEC e Novos Cadernos NAEA, vinculados a debates socioeconômicos e territoriais amazônicos, adotam políticas alinhadas à Portaria CNPq n. 2.664/2026 e solicitam dados detalhados sobre ferramenta, versão, modelo, origem, parâmetros e papel desempenhado. O Caderno 4 Campos também incorpora a declaração do uso em qualquer fase da pesquisa.

Essas políticas mostram a propagação molecular da norma. O comando nacional não desce intacto; é traduzido por comunidades editoriais, escopos disciplinares e fluxos de submissão. No campo das humanidades e das ciências sociais aplicadas, a exigência de transparência não pode ser reduzida à correção de fatos. A linguagem constitui o próprio gesto analítico. Um modelo que reorganiza categorias, sugere interpretações ou uniformiza a escrita intervém na construção do objeto, mesmo quando não fabrica dados. Por isso, políticas editoriais precisam indagar não apenas quanto texto foi gerado, mas que decisões conceituais foram delegadas.

Na UFAM, a participação da Reitoria no grupo da Andifes, a hospedagem pública das diretrizes e a emergência de políticas específicas em periódicos, como a Revista Decifrar e a Revista da FAARTES, indicam que a discussão começa a atravessar a instituição por diferentes entradas. Não foi localizada, no recorte, uma resolução geral da UFAM equivalente à norma da UNIR. Esse dado não autoriza falar em ausência institucional absoluta, pois orientações podem estar em elaboração ou circular em unidades e eventos. Ele revela, contudo, uma governança ainda distribuída, na qual periódicos e grupos assumem funções experimentais antes de uma política universitária abrangente.

Na UNIFAP, a Comissão de Recomendações sobre Inteligência Artificial e Plágio, criada no curso de Ciências Ambientais em 2024, representa outra modalidade: a governança por comissão. Antes da regra, forma-se uma instância para estudar, recomendar e construir consenso. Essa forma pode ser lenta, mas permite participação disciplinar e evita respostas precipitadas. O risco é permanecer indefinidamente na fase de diagnóstico enquanto práticas e conflitos se acumulam. Cartograficamente, a comissão é um território provisório, no qual as linhas ainda não se fixaram em deveres ou sanções.

O conjunto nortista mostra velocidades distintas: norma abrangente na pós-graduação, políticas editoriais específicas, participação em diretriz nacional e comissões locais. Essa heterogeneidade não deve ser tratada como atraso em relação a um modelo único. Ela expressa a maneira como cada instituição negocia autonomia, capacidade administrativa, cultura acadêmica e urgência. O problema emerge quando a heterogeneidade se torna desigualdade de proteção: estudantes e pesquisadores podem encontrar regras incompatíveis entre programa, periódico, agência e instituição, sem formação ou infraestrutura correspondente.

Comunicação científica, humanidades e território amazônico

A IA atravessa toda a cadeia da comunicação científica: descoberta de literatura, seleção de referências, tradução, escrita, visualização, revisão, parecer e divulgação pública. Van Dis *et al.* (2023)

defendem prioridade para transparência, responsabilização, pesquisa aberta e avaliação independente. Todavia, a simples aceleração de tarefas não equivale a ampliação do conhecimento. Quando resultados sintéticos são aceitos por sua fluência, referências inventadas e vieses podem entrar no texto; quando os mesmos modelos orientam perguntas, resumos e avaliações, a diversidade científica pode contrair-se.

Nas humanidades, na educação e nas ciências sociais aplicadas, a tensão é particularmente intensa. Nessas áreas, escrever não é etapa posterior à pesquisa; é operação de interpretação, elaboração conceitual e posicionamento. Uma ferramenta que sugere categorias, reconstrói argumentos ou oferece sínteses participa do método. A declaração responsável deveria registrar essa participação epistemológica, e não apenas a quantidade de frases geradas. Para a formação de mestres e doutores, o ponto central não é preservar uma pureza artesanal da escrita, mas assegurar que o pesquisador possa justificar escolhas, reconstruir o percurso e responder criticamente pelo que afirma.

É nesse sentido que a cartografia desloca a política de detecção para uma política de formação. A Andifes e a UNIR reconhecem limitações dos detectores. Modelos de detecção podem produzir falsos positivos, especialmente contra textos de pessoas que escrevem em segunda língua ou adotam estilos mais padronizados. Uma universidade que substitui leitura acadêmica por escore algorítmico cria um novo problema de integridade: transfere a decisão para sistema opaco e enfraquece o contraditório. Avaliações processuais, versões comentadas, diários de pesquisa, defesas orais e demonstração de procedimentos oferecem evidências mais robustas de autoria e compreensão.

No território amazônico, a regulação encontra uma materialidade específica. Dados do IBGE mostram que, em 2025, a Região Norte permaneceu com a menor proporção regional de banda larga fixa entre domicílios conectados, 86,2%, embora tenha registrado o maior crescimento anual. Nas áreas rurais brasileiras, a rede móvel funcionava para internet ou telefonia em 68% dos domicílios, contra 96,1% nas áreas urbanas (IBGE, 2026). Esses percentuais não capturam integralmente instabilidade, latência, custo e intermitência em cidades

e comunidades acessíveis por rios, mas indicam que acesso formal não significa condição equivalente de uso acadêmico intensivo.

A infraestrutura territorial aparece de forma quase literal no Programa Norte Conectado: cabos subfluviais percorrem rios e transformam o leito do Solimões em suporte de circulação digital. A Infovia 02, projetada para ligar Tefé a Tabatinga, mostra que a rede não paira sobre a Amazônia; ela segue rios, licenças ambientais, contratos, balsas, estações e decisões federais. Em Benjamin Constant, Tabatinga e demais municípios do Alto Solimões, a possibilidade de acessar modelos, bases e ambientes de pesquisa depende dessa geografia técnica. O território emana efeitos sobre o que pode ser produzido, em que tempo e a que custo.

Por isso, uma mesma norma de declaração pode produzir efeitos desiguais. Pesquisadores de centros com licenças institucionais, computadores potentes e conexões estáveis conseguem experimentar, comparar modelos e preservar registros. Pesquisadores que dependem de celular, pacotes de dados e versões gratuitas encontram limites de tamanho, privacidade e qualidade. A proibição de inserir dados inéditos em plataformas externas é correta, mas precisa ser acompanhada por ambientes seguros, armazenamento institucional e alternativas públicas. Sem isso, a política enuncia responsabilidade sem oferecer condições materiais para exercê-la.

A dimensão geopolítica é igualmente decisiva. Modelos dominantes são produzidos por corporações do Norte Global, treinados com corpus cuja composição é pouco transparente e nos quais português brasileiro, línguas indígenas e conhecimentos amazônicos têm presença desigual. Mohamed, Png e Isaac (2020) propõem uma perspectiva decolonial que examina quem define problemas, controla recursos e suporta danos. No campo científico, a dependência de modelos externos pode uniformizar vocabulários, hierarquizar fontes em inglês e tornar saberes locais invisíveis ou convertê-los em dados extraíveis.

A Amazônia é simultaneamente território pesquisado e território produtor de conhecimento. Políticas de IA devem proteger dados de comunidades indígenas, ribeirinhas e tradicionais contra apropriação, reidentificação e treinamento não autorizado. Nem toda abertura é eticamente desejável: ciência aberta exige abertura tão

ampla quanto possível e proteção tão restritiva quanto necessária. Prompts, transcrições, dados etnográficos e documentos comunitários não podem ser enviados a plataformas comerciais em nome de conveniência. A soberania informacional envolve consentimento, governança compartilhada, protocolos comunitários e respeito às formas locais de conhecimento.

Ao mesmo tempo, a IA pode abrir linhas de fuga: tradução e acessibilidade, descrição de imagens, simplificação de linguagem, apoio à escrita multilíngue, organização de acervos e ampliação da circulação de pesquisas amazônicas. Para que essas possibilidades não sejam capturadas pela dependência, é necessário fomentar modelos abertos e auditáveis, corpus regionais construídos com governança ética, infraestruturas acadêmicas federadas e cooperação Sul-Sul. Universidades, bibliotecas, editoras, repositórios e programas de pós-graduação podem constituir um plano comum de experimentação pública, em vez de apenas contratar soluções fechadas.

A articulação entre ciência aberta e IA deve, portanto, ir além da publicação de uma declaração. Recomenda-se registrar ferramenta, versão, data, finalidade, partes afetadas e procedimentos de verificação; preservar códigos, parâmetros e saídas relevantes quando não houver risco ético; informar limitações e intervenções humanas; e garantir que dados sensíveis não sejam expostos. A transparência precisa ser proporcional: suficientemente detalhada para permitir avaliação e reprodutibilidade, mas sem obrigar a divulgação de informações protegidas ou converter todo uso mínimo em burocracia.

Considerações finais: por uma política territorializada da IA na ciência

A cartografia mostrou que os documentos institucionais sobre IA constituem um território regulatório emergente, composto por escalas e estatutos distintos. Referenciais internacionais oferecem princípios; a CAPES problematiza pesquisa e fomento; a Andifes articula ética, soberania e universidade pública; o CNPq estabelece obrigações e sanções; a UNIR traduz princípios em procedimentos; e periódicos e comissões nortistas experimentam formas locais de governança. Não há uma política única, mas um agenciamento em expansão.

As linhas duras — autoria humana, declaração, proibição de fabricação e responsabilização — são indispensáveis para preservar integridade e confiança. As linhas flexíveis — usos de apoio, proporcionalidade e atualização — evitam que a norma se torne proibição tecnofóbica. As linhas de fuga — infraestrutura pública, ciência aberta responsável, formação crítica, multilinguismo e soberania — permitem imaginar a IA não como serviço importado, mas como campo de produção coletiva e interesse público. O risco permanente é a captura: a abertura pode alimentar plataformas privadas; a transparência pode virar vigilância; a produtividade pode produzir monocultura; e a inclusão pode limitar-se ao acesso desigual a versões gratuitas.

Para universidades federais do Norte, uma política adequada deve ser multicamada. Princípios nacionais precisam conviver com protocolos institucionais, disciplinares, editoriais e comunitários. A governança deve incluir pesquisadores, estudantes, bibliotecários, editores, profissionais de tecnologia, comitês de ética e representantes de povos e comunidades quando seus dados e saberes estiverem implicados. Detectores não devem operar como prova única; sanções requerem devido processo; e deveres de proteção de dados devem vir acompanhados de infraestrutura segura e capacitação.

No Alto Solimões e em outros territórios interiores da Amazônia, a política só será efetiva quando reconhecer que conectividade, energia, equipamentos, línguas e distâncias fazem parte da epistemologia da pesquisa. Não se trata de adaptar posteriormente uma norma universal, mas de produzir a norma a partir do território. A questão decisiva não é se a IA entrará na comunicação científica — ela já entrou —, mas quais relações, dependências e possibilidades serão territorializadas. Uma política amazônica de IA precisa transformar integridade em formação, transparência em rastreabilidade justa e inovação em soberania científica compartilhada.

Referências

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Diretrizes para o uso de Inteligência Artificial nas Instituições de Ensino Superior do Brasil**. Brasília, DF: Andifes, 2025. Disponível em:

https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/11159/1/DIRETRIZES%2018%20NOV%20-%20Revisada.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

BENDER, Emily M. et al. **On the dangers of stochastic parrots:** can language models be too big? In: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2021. **Proceedings [...].** New York: ACM, 2021. p. 610-623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.

BIRHANE, Abeba et al. Science in the age of large language models. **Nature Reviews Physics**, v. 5, p. 277-280, 2023. DOI: 10.1038/s42254-023-00581-4.

BRASIL, André. **A inteligência artificial na pesquisa e no fomento:** desafios e oportunidades. Brasília, DF: CAPES, 2025. (Textos para Discussão). Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-dav-e-grupos-de-trabalho/textos-para-discussao. Acesso em: 20 jul. 2026.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Portaria CNPq nº 2.664, de 2026:** institui a Política de Integridade na Atividade Científica. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-publica-portaria-que-institui-politica-de-integridade-na-atividade-cientifica. Acesso em: 20 jul. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A thousand plateaus:** capitalism and schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

EUROPEAN COMMISSION. **Living guidelines on the responsible use of generative AI in research**. 3. ed. Brussels: Directorate-General for Research and Innovation, 2026. Disponível em: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en. Acesso em: 20 jul. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Internet chega a 95% de domicílios do país em 2025**. Agência de Notícias IBGE, 2 jul. 2026. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/47410-internet-chega-a-95-de-domicilios-do-pais-em-2025. Acesso em: 20 jul. 2026.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social:** an introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MESSERI, Lisa; CROCKETT, M. J. Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. **Nature**, v. 627, p. 49-58, 2024. DOI: 10.1038/s41586-024-07146-0.

MOHAMED, Shakir; PNG, Marie-Therese; ISAAC, William. Decolonial AI: decolonial theory as sociotechnical foresight in artificial intelligence. **Philosophy & Technology**, v. 33, p. 659-684, 2020. DOI: 10.1007/s13347-020-00405-8.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Revista da FAARTES: diretrizes éticas – uso de inteligência artificial**. Manaus: UFAM, 2026. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/faartes/diretrizes-eticas. Acesso em: 20 jul. 2026.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Revista Decifrar**: política de uso de inteligência artificial generativa. Manaus: UFAM, 2026. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/politica-ia. Acesso em: 20 jul. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 20 jul. 2026.

UNIFAP – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Portaria nº 0026/2024: Comissão de Inteligência Artificial e Plágio (RUIAP), Curso de Ciências Ambientais**. Macapá: UNIFAP, 2024. Disponível em: https://www2.unifap.br/cambientais/comissoes-internas/. Acesso em: 20 jul. 2026.

UNIR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Instrução Normativa nº 01/2026/PROPESQ/UNIR: uso de inteligência artificial na pós-graduação**. Porto Velho: UNIR, 2026. Disponível em: https://www.unir.br/noticia/exibir/11899. Acesso em: 20 jul. 2026.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Cadernos CEPEC:** política de uso responsável da inteligência artificial generativa. Belém: UFPA, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/about/editorialPolicies. Acesso em: 20 jul. 2026.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Revista Científica Gênero na Amazônia: diretrizes para autores**. Belém: UFPA, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/about/submissions. Acesso em: 20 jul. 2026.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Novos Cadernos NAEA: política de uso responsável da inteligência artificial generativa**. Belém: UFPA, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/about/editorialPolicies. Acesso em: 20 jul. 2026.

VAN DIS, Eva A. M. et al. ChatGPT: five priorities for research. **Nature**, v. 614, p. 224-226, 2023. DOI: 10.1038/d41586-023-00288-7.

WAME – WORLD ASSOCIATION OF MEDICAL EDITORS. **Chatbots, generative AI, and scholarly manuscripts**. 2023. Disponível em: https://wame.org/page3.php?id=106. Acesso em: 20 jul. 2026.

DIRETRIZES PARA O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CARTOGRAFIA DOCUMENTAL

Andrews Matheus Fernandes Braga (UEA) [1]
Fabiane Maia Garcia (UFAM) [2]
Luiz Fernando Correia de Almeida (UFAM) [3]

Introdução

O conceito de Inteligência Artificial (IA) pode ser definido como sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecer padrões, compreender uma linguagem ou tomar decisões. É um termo bem amplo e aparece em diversos contextos, como em jogos, aplicativos e máquinas (Carraro, 2025).

Porém, o que hoje é comumente chamado de IA nada mais é do que uma Inteligência Artificial Generativa baseada em *Large Language Models* (LLMs). LLMs são modelos de Aprendizado de Máquina (*Machine Learning*) projetados para processar e gerar texto humano (Barbosa; Portes, 2023).

Ferramentas como ChatGPT, Gemini e DeepSeek funcionam a base da Arquitetura *Transformer*, onde os programas recebem o texto do usuário e dão "Atenção" a palavras-chave do texto. Por exemplo,

[1] Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Professor e Pedagogo na Secretaria Municipal de Educação (SEMED - Manaus); E-mail: andre322379@gmail.com; Lattes: http://lattes.cnpq.br/25888 96620495312.
[2] Doutora em Educação pela Universidade de Minho (Portugal); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); E-mail: fgarcia@ufam.edu.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/0062882509525303.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Docente do Instituto de Natureza e Cultura da UFAM; E-mail: luizfernanalmeida@gmail.com; Lattes: http://lattes.cnpq.br/7375347450143773.

na frase “O gato, que estava cansado, deitou-se no sofá”, as partes consideradas importantes são “Gato” e “Deitou-se”.

Então, pelo fato de a base de dados ser treinada com milhões de informações diferentes (como livros, artigos, filmes, músicas), o algoritmo entende que o usuário está falando sobre o animal “Gato”, que são mamíferos, são peludos, que tem bigodes, além de saber também que a palavra “Deitou-se” é um verbo, que tem como significado ficar relaxado em uma sofá / cama, e que humanos fazem isso para dormir a noite etc.

Ao mesmo tempo, os LMMs possuem várias camadas de neurônios artificiais. As primeiras camadas entendem padrões simples, como palavras individuais. As camadas intermediárias entendem frases e estruturas gramaticais. E por fim, as camadas mais profundas entendem contextos complexos, como intenções, sentimentos e relações entre ideias (Medeiros *et al*., 2024).

Ou seja, se a pergunta “Qual é a capital da França?” for enviada, as primeiras camadas vão detectar a palavra “França” como sendo a parte importante. Depois, as camadas intermediárias vão detectar também o termo “Capital” e ligar à “França”. E por fim, as camadas profundas vão olhar o contexto geral da frase e vão compreender que é uma pergunta, e baseando-se na sua própria base de dados, ela vai afirmar (possivelmente) que a capital da França é Paris.

O termo “Possivelmente” foi utilizado pois dependendo do material utilizado para treinar a base de dados da IA, ela pode gerar informações falsas ou preconceituosas, além de também, a ferramenta ser passível de erros pois pode não compreender certas nuances em textos que humanos compreenderiam.

Assim, essas ferramentas, popularizadas em massa devido ao lançamento público do ChatGPT em 2022, trouxeram a possibilidade de conversar, perguntar, realizar tarefas, pesquisar, gerar imagens, músicas e vídeos rapidamente, sendo visto como uma das principais revoluções no ramo da tecnologia nos últimos anos.

Com isso, o objetivo geral do estudo é Investigar de que forma os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) de Instituições de Ensino Superior Brasileiras regulamentam o uso de Inteligência Artificial (IA) em suas diretrizes. Como objetivos específicos, tem-se: Realizar uma análise documental das diretrizes dos PPGEs em busca de

menções e regras sobre o uso de IA e analisar o uso de IA em programas de pós-graduação em educação, para compreender as implicações na pesquisa em educação.

Dessa forma, a relevância acadêmica desse estudo está não só em preencher uma lacuna de estudos voltados à PPGEs e IA, como também, essa pesquisa ajudará a fomentar discussões acerca das diretrizes sobre o uso de ferramentas de IA no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação.

Já para a relevância social, o estudo além de dialogar com o fato dos estudantes e professores dos PPGEs já utilizarem IAs, seja para uso pessoal ou acadêmico, a pesquisa também pode ajudar os PPGEs que não possuem diretrizes específicas sobre o uso dessas ferramentas para que adicionem regras específicas para orientar os membros do PPG, diminuindo insegurança por parte dos estudantes ao apresentarem suas pesquisas e serem surpreendidos com a frase "Aqui não permitimos isso".

Discussão Teórica

As menções à IA em diretrizes dos PPGEs

De acordo com a última Avaliação Quadrienal da CAPES publicada em 2026 (CAPES, 2026), o Brasil conta com 190 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Para essa análise sobre as menções à IA presentes em diretrizes e documentos oficiais, foi investigado apenas PPGEs com nota 5 ou acima, que tinham tanto Mestrado quanto Doutorado, e que fossem da Modalidade Acadêmico.

Importante mencionar que os dados foram levantados no dia 20 de julho de 2026, então no futuro esses dados podem não refletir mais o atual estado de cada PPGE em relação a esse tema. Assim, o filtro realizado resultou em 58 PPGEs que foram analisados e tiveram seus resultados compilados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Relação de IES com PPGEs analisados

IES com PPGEs	Sigla	Menções à IA	Posicionamento
Universidade Federal Do Amazonas	UFAM	Não	
Universidade Federal Do Amapá	UNIFAP	Não	
Universidade Federal Do Pará	UFPA	Não	
Universidade Federal Do Pará	UFPA	Não	
Universidade Federal Do Piauí	UFPI	Não	
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	UFRN	Não	
Universidade Federal De Pernambuco	UFPE	Não	
Universidade Federal De Sergipe	UFS	Não	
Universidade Federal Da Bahia	UFBA	Sim, em "Guia Ético de Inteligência Artificial da Universidade Federal da Bahia (2024)"	Obrigatório declarar onde e como foi usado no texto (incluindo as ferramentas utilizadas); Autor assume responsabilidade sobre todo o trabalho (até partes geradas por AI).
Universidade Federal Do Espírito Santo	UFES	Não	
Universidade Federal Do Rio De Janeiro	UFRJ	Não	
Universidade Federal De Minas Gerais	UFMG	Sim, em "Recomendações do Grupo de Trabalho sobre IA (2023)"	Obrigatório declarar onde e como foi usado no texto (incluindo as ferramentas utilizadas); É enfatizado a importância da transparência e supervisão humana com essas ferramentas.
Universidade Federal De Juiz De Fora	UFJF	Não	
Universidade Federal De Ouro Preto	UFOP	Não	
Universidade Federal De São Carlos	UFSCAR	Não	
Universidade Federal De São Paulo	UNIFESP	Não	
Universidade Federal Do Paraná	UFPR	Não	

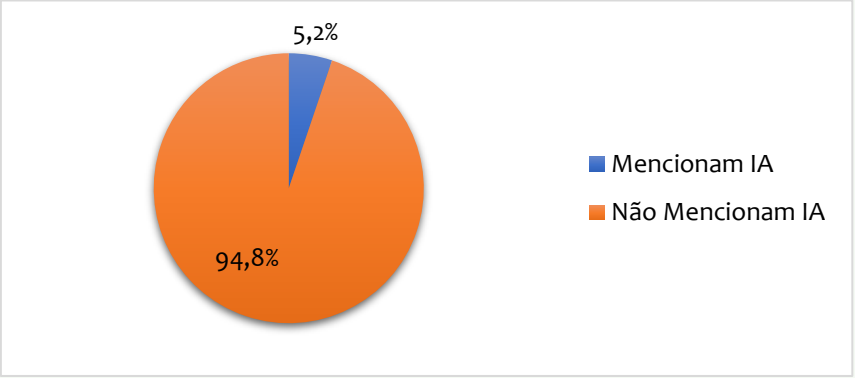
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	UFRGS	Não	
Universidade Federal De Santa Maria	UFSM	Não	
Universidade Federal De Pelotas	UFPEL	Não	
Universidade Federal De Mato Grosso	UFMT	Não	
Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	UFMS	Não	
Universidade Federal Da Grande Dourados	UFGD	Não	
Universidade Federal De Goiás	UFG	Não	
Universidade De Brasília	UNB	Não	
Universidade Estadual Do Ceará	UECE	Não	
Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	UERJ	Não	
Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	UERJ	Não	
Universidade Estadual De Campinas	UNICAMP	Não	
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Marília	UNESP-MARÍLIA	Não	
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente	UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE	Não	
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Rio Claro	UNESP-RIO CLARO	Não	
Universidade Estadual De Londrina	UEL	Não	
Universidade Estadual De Maringá	UEM	Não	
Universidade Estadual De Ponta Grossa	UEPG	Não	
Fundação Universidade Do Estado De Santa Catarina	UDESC	Não	
Universidade Cidade De São Paulo	UNICID	Não	
Universidade Tuiuti Do Paraná	UTP	Não	
Universidade Regional De Blumenau	FURB	Não	
Instituto Federal De Educação, Ciência E	IFRN	Não	

Tecnologia Do Rio Grande Do Norte			
Universidade Do Oeste Paulista	UNOESTE	Não	
Universidade Do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Não	
Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	PUC-RIO	Não	
Pontifícia Universidade Católica De Campinas	PUC-CAMPINAS	Não	
Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	PUC-PR	Sim, em "Resolução 274/2024 (Conselho Univ.)"	Obrigatório declarar onde e como foi usado no texto (incluindo as ferramentas utilizadas); Proibido incluir IA como coautor; É recomendado revisar todo o conteúdo gerado por IA (Evitar plágio e vieses).
Universidade Da Região De Joinville	UNIVILLE	Não	
Universidade Do Oeste De Santa Catarina	UNOESC	Não	
Universidade Do Sul De Santa Catarina	UNISUL	Não	
Universidade Comunitária Da Região De Chapecó	UNOCHAPECÓ	Não	
Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	PUCRS	Não	
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	UNISINOS	Não	
Universidade De Caxias Do Sul	UCS	Não	
Universidade De Passo Fundo	UPF	Não	
Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões	URI	Não	
Universidade De Santa Cruz Do Sul	UNISC	Não	
Universidade La Salle	UNILASALLE	Não	
Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul	UNIJUÍ	Não	
Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Não	

Fonte: Elaborado pelos Autores (2026).

Além do Quadro 1, também foi elaborado um gráfico do tipo pizza para melhor visualizar a proporção de PPGEs contendo diretrizes mencionando IA, comparado àqueles que não mencionaram em suas diretrizes públicas. O gráfico está disponível na Figura 1 abaixo.

Figura 1 Quantidade de Menções à IA em Diretrizes dos PPGEs



Fonte: Elaborado pelos Autores (2026).

Ao analisar esses dois elementos, pode-se notar que dos 58 PPGEs filtrados para a análise, apenas 3 tiveram documentação e diretrizes claras em relação ao uso de IA. Um dado importante a ser relembrado é que essa informação é de Julho de 2026, ou seja, cerca de 4 anos depois do grande pico de popularidade que o campo das Inteligências Artificiais atingira após o lançamento público do Chatgpt em 2022.

Ou seja, mesmo após tanto tempo depois do lançamento dessa ferramenta e com o Chatgpt, junto de outras IAs generativas como Gemini e Deepseek, já estarem inseridas no dia a dia de muitas pessoas, apenas 5,2% dos PPGEs analisados apresentam diretrizes e regras claras sobre o uso de IA.

Outro dado que chama atenção é que dos 3 PPGEs que publicaram documentos norteadores, todos permitem o uso de IA. Porém, todos tornaram obrigatório que os autores deixem explícito o uso de ferramenta de IA.

Não só isso, também é necessário explicar ao leitor do texto qual ferramenta foi usada e como ela foi usada, informando por exemplo com qual prompt foi usado para gerar determinado texto. Também, as

3 diretrizes recomendarem a revisão total do texto gerado por IA, pois essas ferramentas de IA podem gerar resultados enviesados e informações incorretas, sendo de total responsabilidade dos autores checarem a informação, sendo esse motivo um dos motivos que as IAs são proibidas de serem colocadas como coautoras em estudos (como citado nas diretrizes da PUC-PR).

Já para o restante dos PPGEs das instituições que não disponibilizaram ou criaram regras sobre o uso de IA, a prática de utilizar as ferramentas de IA em textos acadêmicos podem se encaixar nas diretrizes voltadas à ética e à autoria de textos.

Aspectos éticos no uso de IA em ambientes acadêmicos

Antes das ferramentas de inteligência artificial, as discussões no meio acadêmico envolvendo ética giravam em torno principalmente sobre o plágio, fabricação de dados falsos e autoria indevida (Du Boulay, 2023). Mas, atualmente elas passam a incorporar também questões relacionadas ao uso de ferramentas como ChatGPT, Gemini, Claude, DeepSeek e outras IAs generativas na elaboração de textos no meio acadêmico.

Com o tempo, diversas instituições de ensino superior vêm elaborando diretrizes que norteiam o uso de IA em estudos acadêmicos. No Brasil, um dos marcos recentes foi a Portaria CAPES nº 2664/2026, que estabelece diretrizes relacionadas ao uso ético da Inteligência Artificial no âmbito da pós-graduação e da pesquisa científica. A portaria não proíbe a utilização dessas ferramentas (como também visto nas 3 diretrizes apresentadas no Quadro 1). Além disso, reforçar os princípios de transparência, responsabilidade, integridade científica e supervisão humana durante todo o processo de escrita dos estudos.

Em todos os casos analisados, o autor permanece sendo o responsável total pelo conteúdo produzido no estudo, devendo informar quando a IA foi utilizada, qual ferramenta foi utilizada e como ela foi utilizada no trabalho. Ao analisar as diretrizes disponíveis e a Portaria CAPES nº 2664/2026, nota-se que existe uma tendência de permissão no uso de IA, sendo um uso ético, responsável e publicizado.

Outro aspecto importante envolve a propriedade intelectual. As ferramentas de IA generativa são treinadas utilizando enormes bases de dados compostas por livros, artigos científicos, imagens, códigos e diversos outros dados produzidos por pessoas. Consequentemente, surgem discussões sobre direitos autorais, reprodução de conteúdos protegidos e sobre quem efetivamente tem a autoria desses materiais produzidos com auxílio dessas tecnologias (Braga; Braga, 2025).

Além disso, como os modelos generativos podem produzir informações incorretas, referências inexistentes e interpretações enviesadas, a responsabilidade pela veracidade dos dados aumenta ainda mais para o pesquisador, visto que ele fica responsável por tudo que foi escrito e explicado no texto, independentemente do nível de uso de IA na construção do texto (Medeiros *et al*., 2024).

Com isso, a utilização de IA no meio acadêmico tem benefícios, pois pode auxiliar na revisão gramatical, tradução de textos, organização de ideias, elaboração de resumos, identificação de lacunas na literatura, auxílio na programação, sistematização de dados e até na elaboração inicial de estruturas textuais.

Porém, o uso indiscriminado e não orientado dessas ferramentas também apresenta riscos, como a dependência excessiva da IA (que pode comprometer o desenvolvimento da escrita científica, da argumentação e da capacidade crítica dos pesquisadores), e a possibilidade de ser gerado informações falsas, citações inexistentes e vieses em análises de dados, ferindo a ética da escrita acadêmica (Barbosa; Pontes, 2023). Por esse motivo, todos os documentos analisados enfatizam que nenhuma ferramenta de IA deve substituir a análise e revisão crítica do pesquisador.

Assim, mais do que discutir o uso ou não da IA na escrita acadêmica, o debate atual parece concentrar-se na construção de diretrizes éticas que orientem a utilização de forma responsável, preservando a integridade científica e a credibilidade da produção acadêmica dos pesquisadores.

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo é uma análise documental, de natureza quali-quantitativa, com fins exploratórios. A escolha desse tipo de

investigação se justifica pelo fato de que o objetivo do estudo é investigar de que forma os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) de Instituições de Ensino Superior regulamentam o de Inteligência Artificial (IA), em suas diretrizes.

A pesquisa documental permite acessar informações institucionalizadas, formalizadas e registradas, possibilitando identificar menções explícitas ou implícitas à IA, bem como normas, recomendações, proibições ou orientações relacionadas ao seu uso no contexto da pós-graduação. Além disso, esse tipo de pesquisa permite compreender como os PPGEs se posicionam diante de um tema muitas vezes polêmico no âmbito acadêmico.

Com isso, o conceito de pesquisa documental adotado neste estudo dialoga com a definição apresentada por Fontana e Pereira, onde:

> A pesquisa documental, enquanto técnica qualitativa, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno (social ou natural) localizados em um determinado período, esclarecendo, assim, inquietações despertas no pesquisador (que, na maioria das vezes, foram sistematizadas em uma proposição de pesquisa (Fontana; Pereira, 2023, p. 48).

Já a natureza quali-quantitativa, muitas vezes chamada de mista, foi escolhida pois:

> (...) é mais do que uma simples coleta e análise de dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (Creswell, 2021, p. 27).

Ou seja, a parte qualitativa da pesquisa se evidencia na interpretação dos conteúdos presentes nos documentos analisados, buscando compreender sentidos e os posicionamentos adotados pelos PPGEs em relação à Inteligência Artificial. Já a parte quantitativa se manifesta no levantamento e na sistematização de dados numéricos, como a quantidade de programas que mencionam a IA e os tipos de regulamentação encontrados.

Para a análise dos documentos, foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016) apud Valle;

Ferreira (2025). Essa técnica permite examinar de forma sistemática e organizada o conteúdo presente nos documentos, possibilitando compreender os sentidos, posicionamentos e orientações adotados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação em relação ao uso da Inteligência Artificial. A análise foi desenvolvida a partir dessas três etapas baseadas nessa técnica:

(1) **Pré-Análise:** Realizar um levantamento e coleta de documentos institucionais dos PPGEs selecionados;

(2) **Exploração do Material:** Organizar, ler e categorizar os materiais coletados;

(3) **Tratamento dos Resultados:** E por fim, realizar uma análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos.

Nesse estudo, ao invés de "Sujeitos" da Pesquisa, foi utilizado o termo "Contexto" da Pesquisa. O motivo se dá pois, assim como no estudo de Lima (2024), ao utilizarmos esse termo, não focamos exclusivamente em apenas um único elemento da pesquisa, e conseguimos dar atenção a diversas nuances que antes não seriam possíveis com a rigidez do termo "Sujeitos". Considera-se, assim, que o foco da investigação será sobre os dispositivos normativos e institucionais dos PPGEs, e não sobre indivíduos, justificando assim o uso do termo "Contexto da Pesquisa".

Com isso, o Contexto da Pesquisa foi composto por Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), todos da modalidade acadêmica, que ofertam simultaneamente cursos de Mestrado e Doutorado, e que estão com notas acima de 5 seguindo o mais recente levantamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2026). Assim, o estudo englobou 58 PPGEs que atendem esses requisitos.

Os documentos analisados compreenderam regulamentos internos, diretrizes, resoluções, normas acadêmicas, manuais do discente e demais documentos institucionais disponíveis nos sites oficiais dos PPGEs, com orientações relacionadas à elaboração de trabalhos acadêmicos e ética na pesquisa.

A coleta dos documentos foi realizada por meio de busca sistemática nos sites dos programas e, quando necessário, em páginas das universidades às quais os PPGEs estão vinculados. Após a coleta, os documentos foram organizados e categorizados, buscando

identificar menções diretas à Inteligência Artificial, referências a ferramentas digitais de escrita, orientações sobre autoria, plágio e ética acadêmica, bem como a ausência de regulamentação explícita sobre o tema.

Esses dados serão convertidos em gráficos e quadros, para que tanto os aspectos qualitativos (de que forma os PPGEs permitem o uso de IA por exemplo) quanto quantitativos (quantos PPGEs permitem o uso de IA em relação a quantos PPGEs o proíbem) fossem analisados.

Já para a fundamentação teórica, foram utilizados livros, teses, dissertações, artigos científicos e monografias publicados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico entre 2021 e 2026, sendo as pesquisas disponíveis na íntegra e em língua portuguesa e/ou inglesa.

Por fim, a limitação do estudo vem do fato de a análise ser focada apenas em documentos disponíveis publicamente nos sites institucionais dos PPGEs, o que pode não refletir práticas internas não formalizadas desses programas ou práticas que estejam desatualizadas.

Considerações Finais

Assim, esse estudo ajudou a mostrar como as ferramentas de Inteligência Artificial estão sendo regulamentadas nos PGGEs. Com apenas 3 dos 58 PPGEs tendo diretrizes sobre o uso de IA em seus estudos, torna-se importante que esses programas criem suas diretrizes pois ajudam não só o aluno, que utiliza essas ferramentas no cotidiano, como também os professores, pois assim, conseguem ser transparentes e objetivos sobre o uso, ou não, dessas ferramentas.

Em resumo, a análise indicou que não houve nenhuma proibição sobre o uso de IA, porém, todos os documentos analisados mostraram que a IA é um recurso que permanecerá e que o pesquisador deve utilizá-la de forma consciente, responsável, ética e publicizada.

Longe de esgotar a temática, deixa-se como sugestão para futuros estudos a análise não só de diretrizes específicas de IA, mas também, aquelas voltadas à ética e à integridade nos PPGEs. Não só isso, é possível expandir essa temática para outros Programas de Pós-Graduação, ou realizando uma pesquisa com um número maior de PPGEs.

Agradecimentos

Por fim, gostaríamos de agradecer a CAPES, FAPEAM, CNPQ e UFAM pelo contínuo suporte à pesquisa e à educação. E também, é importante mencionarmos que a pesquisa utilizou a ferramenta Chatgpt na construção do Quadro 1, onde utilizando a função "Pesquisa Profunda", a ferramenta ajudou na busca de diretrizes e regulamentos nos sites dos PPGEs. Toda a informação está correta e foi manualmente checada pelos autores.

Referências

BARBOSA, Lucia Martins; PORTES, Luiza Alves Ferreira. A inteligência artificial. **Revista Tecnologia Educacional** [on line], Rio de Janeiro, n. 236, p. 16-27, 2023. Disponível em https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf #page= 16. Acesso em 12 jul. 2026.

BRAGA, Isaías Emmanuel Nunes; BRAGA, Tiago Emmanuel Nunes. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: UMA DISCUSSÃO SOBRE AUTORIA. **Enancib**, v. 4, n. 1, 2025. Disponível em https://enancib.ancib.org/enancib/article/view/1183. Acesso em 17 jul. 2026.

CAPES. Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação. **Plataforma Sucupira**, 2026. Disponível em https://sucupira-v2.capes.gov.br/painel. Acesso em 12 jul. 2026.

CARRARO, Fabrício. **Inteligência Artificial e ChatGPT:** Da revolução dos modelos de IA generativa à Engenharia de Prompt. São Paulo: Casa do Código, 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.

DATAFOLHA. **Consumo e uso da Inteligência Artificial no Brasil**. São Paulo: Instituto Datafolha, 2025.

BOULAY, Benedict. Inteligência artificial na educação e ética. RE**@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, p. e202303-e202303, 2023. Disponível em https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/32242. Acesso em 17 jul. 2026.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa Documental. In ÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

LIMA, Kátia de Oliveira. **Lideranças Quilombolas No Amazonas:** "A Gente Só Era Gente, Mas Hoje A Gente Sabe Que Faz Parte De Um Grupo, Um Grupo Que Faz Parte Da História Do Brasil". Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2024. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10720/10/TESE_KatiaLima_PPGE.pdf. Acesso em 12 jul. 2026.

MEDEIROS, Luciando Frontino de et al. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES E APLICAÇÕES. In ALVES, Alceli Ribeiro; LIMA, Desire

Luciane Dominschek; FERRO, Jeferson (Orgs.). **Educação e Tecnologias:** conectando saberes e práticas na era digital. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 65.
VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf. Acesso em 12 jul. 2026.

A NECESSIDADE DA INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS SEMIÓTICOS NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Iranilde dos Santos Rocha (UFS) [1]
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno (UFS) [2]

Introdução

Este trabalho é resultado dos estudos da disciplina "Discurso, Semiologia e História" referente ao Doutorado; e das reflexões da disciplina "Laboratório para o ensino de Gêneros Textuais" referente ao Tirocínio do Curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Nesse contexto, entre as várias discussões sobre gêneros textuais, surgiu a necessidade de discutir o ensino de gêneros textuais semióticos sendo exigido pela BNCC e também inevitável considerando os avanços tecnológicos. Contudo, muitos professores se queixam de não ter estudado a disciplina semiologia na formação inicial e nem continuada para estarem aptos a fazer uma análise linguística/semiótica exigida pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no governo do ex-presidente Michel Temer em 2017 e sua implementação escolar se deu como exigência a partir de 2021.

> Cumpre ainda dizer que, na BNCC, a organização das práticas de linguagem é feita em quatro eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, os quais demonstram a importância da contextualização do conhecimento escolar e, simultaneamente, devem mostrar-se em situações significativas para os estudantes (Malfacini, 2021, p. 38).

Assim, chegamos a esse tema "A Necessidade de Inserção dos Gêneros Textuais Semióticos na Perspectiva do Novo Ensino Médio" que tem o objetivo de apresentar e discutir as diversas semioses

presentes na inserção dos gêneros textuais semióticos na perspectiva do novo ensino médio. A escolha do tema dentro da perspectiva do Novo Ensino Médio se deu por ser a etapa da educação que vem sendo mais discutida desde a implantação do novo ensino médio e também porque os jovens estão na faixa etária mais adequada para discussão e inserção de textos digitais e usam com mais frequência as diversas tecnologias.

Além disso, ainda há uma problemática na base da formação docente e, dessa forma, percebe-se um impasse, a *BNCC* exige uma análise linguístico-semiótica dos textos sem a maioria dos professores nunca ter estudado semiótica na sua formação inicial.

> A grande questão é que, a nosso ver, é mister debater a negligência da Semiótica nos currículos dos cursos de formação de professores pelo país afora. Ver um documento da relevância da BNCC falar sobre semiose e multissemioses e não ver, em boa parte dos cursos de graduação, espaço para a discussão dos multiletramentos e de textos multissemióticos é, no mínimo, controverso. Afinal, é papel das universidades oferecer esse cabedal teórico ao professor, principalmente de uma área tão transdisciplinar como a de Linguagens, dando a ele condições necessárias para cumprir sua tarefa de ser o multiprofessor que a escola e a sociedade cobram dos profissionais do ensino no século XXI (Malfacini, 2021, p.42-43).

Percebe-se que a inclusão da disciplina semiótica nos cursos de graduação é uma discussão necessária e de urgente atualização da matriz curricular das universidades que ainda não ofertam essa disciplina, visto que é uma cobrança da *BNCC* na prática didática-pedagógica.

Além disso, os procedimentos metodológicos se embasam em Paiva (2019) e Nunes (2021) sobre revisão bibliográfica e abordagem qualitativa; sobre a concepção de gêneros textuais, multimodalidade e novas possibilidades comunicativas e educacionais trazidas com as recentes tecnologias, em Marcuschi (2010) e Dionísio (2006 e 2011); e os documentos legais na *BNCC* e *PCNs*, e o uso de tecnologias no espaço escolar de Dorigoni e Silva (2023). Nesse percurso, o estudo foi dividido em mais duas partes: discussão teórica, que será discutido sobre os avanços tecnológicos no ensino de língua portuguesa, os gêneros textuais semióticos, multimodais e multissemióticos; as

dificuldades dos professores para inserir os gêneros textuais semióticos sem nunca ter estudado na sua formação e uma sugestão de análise linguística/semiótica de uma propaganda a respeito da disciplina Projeto de Vida do Novo Ensino Médio; e as conclusões, que será feito um resumo das principais discussões e uma proposta de intervenção para a problemática.

Antes do século XXI, os *PCNs* já mencionavam a importância da tecnologia para o ensino e, recentemente, em 2017, a *BNCC* ressaltou ainda mais essa exigência que eclodiu em 2020 com a pandemia do Covid-19, um momento decisivo para escola pública, pois teve que oferecer o ensino remoto por meio do uso das tecnologias, celulares, tablet, notebook e computadores, sem que todos os professores tivessem domínio tecnológico e alguns ainda resistissem ao uso da tecnologia.

> as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web (Brasil, 2018, p. 68).

Outrossim, vivemos num contexto atual de interação entre os diversos gêneros textuais e o uso da tecnologia, fato que nos incentiva a saber lidar com os textos semióticos e multimodais para não ficarmos desatualizados, ou seja, analfabetos digitais.

> É difícil imaginar nosso cotidiano hoje sem as tecnologias. Inúmeras práticas, possíveis, a partir do uso de determinadas tecnologias, passaram a ser normalizadas socialmente. Lemos jornais na internet. Fazemos compras pela rede. Checamos e-mail praticamente todos os dias. Trabalhamos no computador. Mantemos contatos pessoais através de mensagens instantâneas. Não apenas isso: o acesso ao mercado de trabalho exige dos cidadãos o que costumamos chamar de "alfabetização digital". Não dispor de noções básicas de informática e não ter acesso às informações disponíveis na rede se tornou mais uma modalidade de exclusão social, denominada "analfabetismo digital" (Mazzola; Gregolin, 2012, p. 17).

Podemos dizer que os gêneros digitais/semióticos são textos contemporâneos surgidos a partir do avanço das tecnologias, são novos espaços de escrita associado ao uso da internet que proporcionam a comunicação em tempo real associando imagem, som e texto, criando links de textos dentro de outros textos, o que chamamos de hipertexto ou textos multimodais e ainda multissemióticos.

> A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais." (Bunzen; Mendonça, 2013, p. 19).

Percebe-se que não é possível negar essa diversidade de textos em diversos lugares e contextos sociais, além disso, os *PCNs* abordam essa ideia de um ensino inovador, diga-se de passagem, um pouco utópico, considerando a precariedade estrutural e pedagógica de algumas escolas, assim como o peso ideológico do ensino tradicional e a ideia de inovação no ensino que é histórica, sempre vem se propondo um ensino inovador mesmo que em moldes anteriores.

Dessa forma, os professores de linguagens são pressionados a transmitir um ensino inovador a partir dos recursos tecnológicos e inserindo os diversos textos semióticos, multimodais ou multissemióticos no ensino de língua portuguesa, sem a maioria ter passado por uma formação inicial ou continuada e algumas escolas não oferecerem condições necessárias para tais inovações.

Discussão Teórica

Percebe-se que houve um avanço gigantesco nas formas de ensino, antes do século XXI, o ensino era baseado em material impresso, as pesquisas eram feitas em bibliotecas públicas e os professores e alunos tinham um diálogo próximo sobre ensinar e

aprender. Com o passar do tempo, as pesquisas foram se expandindo para as Lan House e, atualmente, os alunos têm suas pesquisas em tempo real na palma da mão através do uso do celular.

> [...] Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (Marcuschi, 2010, p. 20).

Nos anos 90, os *PCNs* já sinalizavam o uso das tecnologias no ensino, incipiente ainda, porém, trouxe a noção de tecnologias como todas as práticas de acesso e troca rápida de informação, produtos e serviços. Nesse sentido, nota-se que a tecnologia vai ter uma função diferente em cada contexto de atuação e integração como é o caso da educação, e isso é inegável, mas é preciso cautela.

> Para efetivar a aplicação das tecnologias de informação e comunicação na escola, após a constatação de sua importância e necessidade, é preciso criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação evitando o deslumbramento ou o uso indiscriminado da tecnologia por si e em si. Portanto, é imprescindível enfatizar o cunho pedagógico em detrimento das virtualidades técnicas, fugindo do discurso ideológico procedente da indústria cultural (Dorigoni; Silva, 2023, p. 7).

Para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, que é o nosso objetivo, a inserção da tecnologia acontece por meio dos gêneros textuais que é toda forma de comunicação que circula na sociedade com uma função social.

> Os gêneros textuais são textos materializados em situações de comunicação recorrentes encontradas em nosso cotidiano, os quais apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, estilos realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais, técnicas etc. São incontáveis e podem expressar-se sob designações diversas, constituindo-se sob formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2002, p. 155).

Por muito tempo, diversos pesquisadores e professores vêm defendendo o ensino contextualizado através dos gêneros textuais, mais especificamente por meio de sequências didáticas ensinar a função social dos gêneros textuais do cotidiano e também os aspectos gramaticais presentes nos textos para que eles tenham sentido para o aprendiz.

Mas, os gêneros textuais também foram se expandindo com as mudanças da língua que é heterogênea e multifacetada e também com os avanços tecnológicos, os quais já falamos acima. Nesse sentido, foram surgindo outros gêneros textuais ou adaptando os já existentes. Por exemplo, surgiram os textos do *facebook*, *instagram*, *whatsapp*, entre outros, e pode-se dizer que a carta foi adaptada para a versão digital e recebeu o nome de e-mail. Esses gêneros textuais foram chamados de gêneros digitais, midiáticos, modais, multimodais, semióticos e multissemióticos.

Nessa perspectiva, a proposta da BNCC assume a sua centralidade na fundamentação do trabalho em aula, relacionando-o a seus contextos de produção e a habilidades quanto ao "uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual em mídias e semioses diversas" (Brasil, 2017, p. 67). Nesse sentido, a Língua Portuguesa, segundo a BNCC, deve proporcionar aos estudantes práticas que ajudem a ampliação dos letramentos, assim possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais compostas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017).

De acordo com o que foi apresentado, percebe-se que o objetivo é que o aluno mobilize conhecimentos de natureza ortográfica, discursiva e sintática. Assim, é importante que o professor tenha uma base sobre semiótica e ensino contextualizado por meio de gêneros textuais e sequências didáticas para que os objetivos de ensino fiquem bem claros nas diversas formas de aprendizagem.

Nesses novos gêneros digitais, percebe-se uma nova estrutura textual, na qual várias semioses se misturam para dar sentido ao que está exposto, tem-se a linguagem verbal, não verbal e links que vão se abrindo em várias janelas, já não é possível analisar os novos textos como se fazia antigamente, é necessário uma outra forma de análise que a *BNCC* se valeu do termo semiótica, exigiu uma análise

linguístico/semiótica dos textos nas suas diversas modalidades e apresenta as possibilidades de atividades. Por exemplo, depois de ler um livro ou assistir a um filme, pode-se comentar em redes sociais, seguir diretores, autores, escritores; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, dentre muitas possibilidades". (Brasil, 2018).

Outrossim, A *BNCC* traz exemplos de atividades a serem trabalhadas através do uso das tecnologias e os gêneros textuais digitais. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais digitais é uma realidade, não dá para fugir, mas muitos professores ainda precisam se atualizar não só sobre o conhecimento dos novos gêneros midiáticos, mas também sobre o uso das tecnologias e da forma de análise por meio da semiótica.

A semiologia (semiótica) surgiu entre 1970 e 1980, do termo *sêmeîon*, de raiz indo-européia, significa interpretação dos sintomas, sinais, inicialmente ligada à área médica. A Semiótica é a doutrina formal dos signos, a ciência dos signos e processo significativo (semiose) na natureza e na cultura (Nöth, 1995, p. 17), tendo como objeto de investigação todas as linguagens possíveis – artes visuais, músicas, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência etc. "Semiótica – do grego semeion – é o estudo dos signos, que, por sua vez, são a representação de uma determinada coisa – a qual não está lá". (Santaella, 2006, p. 17).

Além disso, a Semiótica é um saber muito antigo que adquiriu novos contornos, sobretudo com os estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914), pai da Semiótica, para o qual o signo é composto por signo/objeto/interpretante; e Ferdinand de Saussure (1857-1913), precursor da Semiologia. Na visão de Saussure, o signo pode ser definido por suas partes constituintes – significante/significado – em uma relação arbitrária. Como uma folha de papel sulfite, os signos teriam duas faces: a primeira, a do significante, seria a base para a expressão de uma ideia. A face do significado é a própria ideia ou o conteúdo intelectual apresentado, ao qual se refere o significante.

Segundo Sargentini (2011), a noção de semiologia, como uma ciência dos sinais e dos indícios, irá valorizar a análise não apenas no aspecto quantitativo, mas também no aspecto da relevância dos pequenos traços, muitas vezes abandonados pelo olhar do analista.

Assim, Barthes, ator de elementos da semiologia, recorre a Saussure (tornando sua obra como fundadora) para se referir a um sistema semiológico inscrito nos objetos, nas imagens e nas tradições do cotidiano.

> Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social, e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego *sêmeîon*, "signo"). Ela nos ensina em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão (Saussure, 2002, p.23-24).

Barthes (1975, p. 13) define a semiologia como uma "parte da linguística que se encarrega das grandes unidades significantes do discurso". Já a semiologia histórica é um conceito dividido, ainda em construção, que abriga os signos e os sinais. E Coutine aproxima a semiologia histórica aos estudos dos discursos "ao indicar a semiologia histórica como uma abordagem que leva em conta as contribuições de Foucault [...] oferece-nos uma perspectiva de análise que se articula às reflexões dos estudos dos discursos". (SargentinI, 2011, p.116).

Segundo Mazzola e Gregolin (2012), o enunciado verbal é linear e composto por signos linguísticos; o enunciado não verbal requer outros gestos para sua interpretação, pois, para reconhecer, descrever e interpretar uma pintura, utilizamos traços, cores, formas, tons, superfícies, entre outros. Já as modalidades de imagens fixas, fotografias, pintura, entre outras, são enunciados não verbais; as propagandas e o fotojornalismo combinam enunciados verbais e não verbais, chamados de linguagem mista. Assim, os enunciados verbais e não verbais ou simplesmente não verbais (cuja natureza semiológica é evidente) necessitam efetuar a articulação entre a teoria discursiva e a teoria semiológica para maior amplitude analítica.

Sabe-se que o ensino dos gêneros semióticos perpassa por diversas semioses, principalmente, no ensino médio, por exemplo, a dificuldade e resistência de alguns professores de usar as tecnologias; a falta de estrutura e suporte de algumas escolas; a falta de capacitação dos professores; a inserção da disciplina semiótica e o conhecimento dessa teoria na graduação. Além disso, o avanço da

tecnologia modificou ou/e adaptou os gêneros textuais para digitais; e a análise linguístico-semiótica exigida pela *BNCC*, tudo isso traz a necessidade dessa discussão e de apresentar uma análise linguístico-semiótica de um gênero digital para que seja constatada a importância da semiótica/semiologia para o ensino em sala de aula no Ensino Médio.

Nessa linha, a análise da propaganda a seguir corresponde à exigência da *BNCC* a respeito de uma análise linguística/semiótica com o objetivo de mostrar que a interpretação responde a questões históricas presentes na natureza semiológica do objeto de análise. Assim, as reflexões vindas da semiologia orientam nossas análises e indicam-nos um caminho de estudo" (Sargentini, 2011, p. 117).



Fonte:https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsae.digital%2Fprojeto-de-vida-sae-digital%2F&psig=AOvVaw1kouLqhee_ECQlpc5N6BWw&ust=1708653815672000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBIQjRxqFwoTCIiNg4vtvYQDFQAAAAAdAAAAABAE.

A imagem anterior, selecionada dentre o corpus de materialidade campanha publicitária, refere-se à propaganda sobre o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio criado pela Escola de Inteligência em 2022. Como se sabe, no discurso escolar, há uma produção pensada da imagem do negro como representante da diversidade. No caso de produções imagéticas no discurso escolar, imagens de estudantes negros posando com notebook com desenhos relacionados à tecnologia são relativamente comuns, com o objetivo de mostrar a diversidade de alunos relacionando-os a um ensino inovador através da tecnologia, que foi o objetivo da mensagem a ser transmitidas aos jovens estudantes pelo novo ensino médio.

Nessa perspectiva, no enunciado "O Melhor Projeto de Vida Agora na sua Escola", evoca-se um conjunto diversificado e fragmentado que mistura várias temporalidades: há um eco do passado que historicamente inscreve-se no termo "agora" ao criticá-lo que antes não havia um projeto de vida, ao mesmo tempo em que evoca um tempo presente, aquele da fragmentação em que hoje tem o melhor projeto de vida, ou seja, uma preocupação com o futuro dos jovens. "Tal leitura é desencadeada pelo enunciado discursivo que não se reduz ao enunciado linguístico, e sim, inseparáveis - língua e imagem -, produzem sentidos" (Sargentini, 2011, p. 124).

Além disso, a análise linguística a respeito de uma interpretação superficial sobre o enunciado verbal, pode-se dizer que a propaganda é bem direta no seu objetivo que é convencer sobre uma ideia de que a escola tem o melhor projeto de vida com a implantação do Novo Ensino Médio, ênfase dada através do destaque em amarelo e no tamanho maior do adjetivo de superioridade "O Melhor", visto que o Projeto de Vida é obrigatório nesse novo formato de ensino.

Já na análise semiótica, serão consideradas imagens, cores, expressões faciais, gestos, entre outros, e a sua descrição, um rapaz negro de "cabelo rastafari" está feliz usando um notebook e atrás dele um fundo colorido nas cores roxo, amarelo, azul claro, branco, azul escuro e laranja com vários desenhos simbolizando tecnologia, videogame, celular, relógio, wi-fi, notebook e Óculos de Realidade Virtual (VR), na cabeça do jovem negro uma coroa e através da imagem do QRcode é possível abrir um link no qual vai informar sobre um vídeo com alguns membros de escola de inteligência falando sobre o Projeto de Vida do novo ensino médio.

Dessa forma, esse tipo de texto é chamado de multissemiótico, pois engloba várias modalidades como texto verbal (escrita), texto não-verbal (imagens, cores, desenhos, fotografia e vídeos) e links. Assim, Simões (2004, p. 66) complementa dizendo que "a análise em perspectiva semiótica integra o texto entre tudo o que o homem constrói como representação de sua captação e percepção das coisas que o envolvem, do seu entorno".

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa interpretativa, pois se propõe a interpretar fenômenos de uma realidade social. A abordagem qualitativa tem como objetivo "investigar e entender a natureza dos fenômenos sociais, possibilitando maior nível de profundidade e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos" (Nunes, 2021, p. 13). Já para Paiva (2019), a qualidade da pesquisa qualitativa é avaliada por critérios, isso exige do pesquisador a descrição de objetivos claros, contexto de investigação, suporte teórico e os procedimentos de geração e análise.

Além disso, para desenvolver a pesquisa, foi necessária uma revisão e discussão sobre os gêneros textuais; e a leitura e análise conjuntural do corpus sobre os avanços tecnológicos no ensino. Assim, além da introdução e metodologia, o estudo foi dividido em duas partes: discussão teórica, que será discutido sobre os avanços tecnológicos no ensino de língua portuguesa, os gêneros digitais; as dificuldades de alguns professores para inserir os gêneros textuais semióticos sem nunca ter estudado na sua formação; a precariedade estrutural e pedagógica de algumas escolas e uma possibilidade de análise linguístico-semiótica de uma propaganda sobre o novo ensino médio; e as conclusões, será feito um resumo das principais discussões e uma proposta de solução para a problemática.

Conclui-se que existe uma arsenal textual e tecnológico que não estão em lados opostos, na verdade precisa de um olhar reflexivo sobre a prática docente e a necessidade de mudança para associar os diversos textos e tecnologias como complementares.

Conclusões

Pretendemos com este trabalho apresentar e discutir as diversas semioses presentes na inserção dos gêneros textuais semióticos na perspectiva do novo ensino médio e vimos a possibilidade de inovar o ensino, beneficiando os alunos e cumprindo com as exigências da *BNCC*. Nesse sentido, ressaltamos a importância de os professores repensarem suas práticas de ensino e iniciarem o processo aos poucos,

pois é necessário que esse ensino, contextualizado com as tecnologias/ gêneros digitais, chegue às escolas e que seja prazeroso e de qualidade.

A escola também pode propiciar o acesso a diversos tipos de textos, privilegiando o professor como condutor e mediador desse processo, o qual tem autonomia de selecionar os textos de acordo com a realidade e contexto social do alunado. Mas, como dissemos anteriormente, é uma prática pouco utilizada ou talvez uma utopia para algumas escolas considerando as semioses destacadas.

Espera-se que na discussão fique evidente o quanto a presença da semiótica é imprescindível na atuação didático-pedagógica. E ressalta-se que o material usado como referência em âmbito nacional se vale do termo e assevera a necessidade de se realizar esse tipo de análise, é de suma importância que os cursos de formação de professores a ofertem em suas matrizes curriculares, pois a interpretação de texto é também base não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas escolares.

Enfim, propomos uma discussão mais aprofundada sobre a temática, por meio das referências e outros estudos. Nesse sentido, nosso desejo maior é seguirmos nos educando e aprimorando o saber mediante a teoria-prática-ação-reflexão comungando dos melhores frutos para um ensino de qualidade para as novas gerações e sem exigir tanto dos professores, ao invés disso, oferecer meios através da formação inicial e continuada e condições ideais para o ensino inovador tão esperado e cobrado.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação do Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. **Mídia e Educação***:* o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf. Acesso em agosto de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAZZOLA, Renan Belmonte; GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso, Semiologia, Ciberespaço: problematizações contemporâneas. In: GREGOLIN. M. R. V. KOGAWA, J. M. (Org.). **Análise do Discurso e Semiologia**: problematizações contemporâneas. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012 (Série Trilhas Linguísticas, n.20). p. 245-269. ISBN: 978-85-7983-244-4.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. ***BNCC e Semiótica***: um diálogo mais que necessário. In: *Caderno Seminal* - Estudos de língua: Visões Semióticas (Homenagem à Darcilia Simões) – e-ISSN 1806-9142, n. 37, 2021.

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia Científica Universitária em 3 tempos**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARGENTINI, Vanice. Contribuições da Semiologia Histórica à Análise do Discurso. In: SARGENTINI, Vanice; CURCINO, Luzmara; e PIOVEZANI, Carlos. **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011, p.107-126.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SIMÕES, Darcilia (Org.). **Estudos Semióticos**. Papéis Avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

EDUCAÇÃO EM DIABETES NO CONTEXTO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Sheila Graziele Acosta Dias (IDB) [1]

Introdução

O Diabetes Mellitus Tipo 1 (DM1) é uma condição autoimune crônica cujo número de casos em crianças e adolescentes tem crescido no Brasil e no mundo. Ao contrário de outras condições de saúde, o DM1 não permite pausas: o manejo é contínuo, atravessa todo o dia e não para quando a criança entra na escola. É justamente nesse espaço que uma das tensões mais difíceis se instala. A escola acolhe, mas não tem obrigação legal de cuidar, e entre o acolhimento e o cuidado há uma lacuna que nenhuma lei preencheu completamente.

Este capítulo nasce dessa lacuna. A partir de uma experiência construída junto ao Instituto Diabetes Brasil (IDB) desde 2023, este relato traz as principais dificuldades que famílias de crianças com DM1 encontram no ambiente escolar e apresenta a Educação em Diabetes como um caminho possível de mediação entre família e escola. Quem escreve é uma pedagoga, mestre em Educação e educadora em diabetes, que também é mãe de uma criança com DM1, e que conhece esse cenário de dentro.

O capítulo se insere no eixo temático desta obra, da tradição à inteligência artificial, ao registrar como a prática foi se transformando: de um modelo artesanal e presencial para uma modalidade online, onde as tecnologias digitais passaram a ter papel crescente na produção e personalização dos materiais educativos.

[1] Mestre em Educação. Instituto Diabetes Brasil (IDB). E-mail: sheilagad@hotmail.com. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3529289761492977

A opção pelo relato de experiência como metodologia se justifica pela natureza do que foi feito: atendimentos individualizados, organizados em protocolo educativo próprio, realizados online com famílias de diferentes estados. Esse formato permite unir a vivência prática à reflexão crítica, contribuindo para um campo ainda pouco explorado na intersecção entre Educação Inclusiva, Políticas Educacionais e Educação em Saúde.

O texto está organizado em cinco seções: a situação do DM1 no ambiente escolar; a análise da lacuna legal e institucional; a Educação em Diabetes como estratégia de mediação; o relato da experiência propriamente dita, incluindo o papel das tecnologias digitais; e as considerações finais, com implicações para políticas e práticas educacionais.

O diabetes Mellitus tipo 1 e o ambiente escolar

O Diabetes Mellitus Tipo 1 é uma doença autoimune em que as células beta do pâncreas, responsáveis pela produção de insulina, são destruídas. Isso significa que a pessoa com DM1 precisa tomar múltiplas decisões diárias de autogestão e realizar cuidados contínuos ao longo de todo o dia. No Brasil, segundo o IDF Diabetes Atlas de 2024, aproximadamente 99.000 crianças e jovens na faixa etária de 0 a 19 anos vivem com DM1, colocando o país em quarto lugar no ranking mundial de prevalência da doença nessa faixa etária (ICD-RS, 2024). Em termos globais, a incidência de DM1 cresceu entre 3% e 4% nas últimas três décadas, com projeções que indicam um aumento de 8,8 milhões de crianças afetadas em 2020 para 17,4 milhões em 2040 (SBD, 2024). Dados do DATASUS registram ainda tendência de crescimento nas internações por diabetes em crianças de 0 a 9 anos entre 2013 e 2023, com variação percentual anual de 3,38% e aumento expressivo após 2019 (Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2024). Esse quadro torna a escola um espaço cada vez mais central no manejo da doença.

Uma criança com DM1 na escola precisa de monitoramento glicêmico regular, de acesso à alimentação adequada nos horários certos, da possibilidade de ingerir carboidratos rápidos quando a glicose cai e, em alguns casos, da administração de insulina. Essas necessidades não esperam o intervalo. Elas aparecem durante a aula,

no recreio, na aula de educação física, o tempo todo, e exigem que a equipe escolar tenha ao menos um conhecimento mínimo sobre como agir diante delas. Na maioria das vezes, esse preparo não existe.

A produção acadêmica brasileira já vem documentando esse cenário há anos. Famílias de crianças com DM1 relatam dificuldades recorrentes: professores que não reconhecem os sinais de hipoglicemia e hiperglicemia, cardápios escolares inadequados, exclusão de atividades físicas por falta de conhecimento (Gonçalves, 2015; Camargo; Carvalho, 2020). Turatti (2011) já registrava, há mais de uma década, a distância entre os direitos garantidos em lei e os cuidados efetivamente praticados nas escolas. Essa distância continua.

Incluir o estudante com DM1 vai muito além de garantir a matrícula ou abrir a porta da escola. Significa criar condições reais de permanência com segurança, de participação em todas as atividades e de suporte qualificado às necessidades específicas de saúde. No caso do DM1, isso só é possível com uma articulação contínua entre escola, família e sistema de saúde.

A Lacuna entre direito, responsabilidade e prática institucional
Marco normativo nacional

O estudante com DM1 não chega à escola desprotegido do ponto de vista legal. Há um conjunto de normas que ampara sua presença, seus direitos e a necessidade de acolhimento no ambiente escolar e que, embora não resolva por si só os desafios da prática, constitui base fundamental para a garantia de acesso, permanência, inclusão e cuidado.

No campo propriamente educacional e da inclusão, asseguram o direito à educação e ao atendimento educacional especializado a Lei n.º 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), o Decreto n.º 7.611/2011 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que reforça a formação inicial e continuada de professores; a Base Nacional Comum Curricular, embora não seja lei, valoriza o respeito à diversidade e a convivência democrática (Brasil, 1996; 2011; 2014; 2015). A esse conjunto soma-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que, mesmo sem tratar especificamente do diabetes, sustenta práticas de acolhimento e

apoio individualizado, e a Nota Técnica MEC/SECADI n.º 055/2013, voltada a estudantes com condições de saúde que demandam acompanhamento contínuo (Brasil, 2013; 2015).

Na interface entre educação, saúde e alimentação, a Lei n.º 11.947/2009 e a Lei n.º 12.982/2014 garantem a alimentação escolar adequada às condições de saúde do estudante, mediante comprovação, e a Lei n.º 11.347/2006 dispõe sobre a distribuição gratuita, pelo SUS, dos medicamentos e materiais necessários ao tratamento do diabetes, o que repercute diretamente no cuidado cotidiano da criança e do adolescente com DM1 (Brasil, 2006; 2009; 2014).

Apesar desse arcabouço, a legislação não atribui de forma clara à escola a realização de procedimentos clínicos, como a aplicação de insulina ou o monitoramento glicêmico. Na prática, essa lacuna faz com que tais cuidados continuem recaindo, em grande medida, sobre a família, gerando sobrecarga e descontinuidade no tratamento da diabetes.

Referências internacionais

As dificuldades relacionadas ao manejo do diabetes no contexto escolar não são exclusivas do Brasil. A *American Diabetes Association* (ADA) publica orientações específicas para o ambiente educacional e recomenda que cada estudante com diabetes tenha um plano de cuidados escolares elaborado em conjunto com a família e com a equipe de saúde. O programa KiDS, sigla para *Kids and Diabetes in Schools*, desenvolvido pela International Diabetes Federation (IDF) e aplicado em diversos países, disponibiliza materiais educativos voltados a professores, pais e estudantes, constituindo uma referência internacional para iniciativas de formação em diabetes no ambiente escolar. No Brasil, esses materiais podem ser encontrados em versão traduzida para o português, disponibilizada pela Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD).

Essas referências internacionais mostram que há um caminho em construção no cenário global. Existe acúmulo de conhecimento e de boas práticas que pode e deve ser incorporado à formulação de políticas públicas nacionais. No entanto, o Brasil ainda avança na

consolidação de protocolos claros, na formação adequada dos profissionais e na oferta de suporte real às escolas e às famílias.

O horizonte político: a Lei n.º 15.439/2026

Mais recentemente, esse cenário normativo foi atualizado. Sancionada em junho de 2026, a Lei n.º 15.439/2026 ampliou os direitos das pessoas com diabetes mellitus tipo 1 nas áreas da saúde, educação e trabalho. No ambiente escolar, assegura o porte e uso de equipamentos de monitoramento e de insulina, pausas para controle da glicemia e alimentação, cardápios adequados e apoio psicossocial. Registra-se sua existência como parte do debate atual sobre os direitos do estudante com DM1, sem aprofundar seus efeitos, que fogem ao escopo deste relato e ainda dependerão de regulamentação.

Educação em diabetes como estratégia de mediação

Diante desse quadro, a Educação em Diabetes ocupa um papel que vai além da transmissão de informações clínicas. Ela se torna uma estratégia de mediação entre família, escola e sistema de saúde. A *American Diabetes Association* a define como um processo colaborativo, dinâmico e contínuo, que envolve o educador, a pessoa com diabetes, seus familiares e cuidadores, abrangendo ensino e aprendizagem, ajuste e adaptação (ADA, 2023). Mourão e Silva (2023) reforçam que os comportamentos de autocuidado no diabetes não surgem espontaneamente: dependem de um processo educativo estruturado, que desenvolve habilidades e autonomia ao longo do tempo.

O Centro de Referência Diabetes nas Escolas (CRDE), projeto do Instituto de Ensino e Pesquisa da Santa Casa BH, oferece gratuitamente o curso online Diabetes nas Escolas, organizado em nove módulos voltados a professores, gestores e equipes escolares. O curso vai desde a fisiopatologia do DM1 até as condutas práticas diante de hipoglicemia e hiperglicemia, passando por monitorização glicêmica, alimentação escolar, educação física e o Plano de Manejo do Diabetes nas Escolas (PMDE), documento preenchido pelo médico e pela família com todas as informações do tratamento do aluno, para

ser mantido acessível pela equipe escolar (Instituto de Ensino e Pesquisa Santa Casa BH, 2023).

A SBD disponibiliza materiais específicos para o contexto escolar, como o manual "Desmistificando a alimentação do aluno com diabetes nas escolas" e o "Manual da Criança com Diabetes", voltados a famílias e profissionais que precisam de orientações práticas sobre alimentação, monitorização e cuidados no cotidiano escolar (SBD, 2023). As próprias Diretrizes SBD reconhecem que as ferramentas digitais e a telemedicina têm papel importante na ampliação do alcance das práticas educativas em diabetes, especialmente onde o acesso a serviços especializados é limitado.

Relato de experiência
Contexto e origem da experiência

Esta experiência não começou de forma planejada. Em 2020, a autora deste capítulo vivenciou o diagnóstico de Diabetes Mellitus Tipo 1 em sua filha, que tinha oito anos de idade. E, como tantas outras famílias brasileiras, precisou aprender e contar com a parceria família e escola para receber e apoiar adequadamente uma criança com DM1. Essa vivência pessoal tornou-se o ponto de partida para uma formação específica, que resultou na conclusão da especialização em Educação em Diabetes pela Universidade Paulista em 2022 e na certificação como Educadora em Diabetes pela Associação Nacional Brasileira de Educadores em Diabetes (ANBED).

Antes disso, a autora já atuava como servidora pública efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como pedagoga escolar, com responsabilidades que incluíam orientação de alunos e famílias, acompanhamento pedagógico de professores e articulação com serviços de saúde e assistência social. Ser, ao mesmo tempo, mãe de uma criança com DM1 e pedagoga escolar abriu uma perspectiva dupla sobre o problema: foi possível ver, de dentro das duas realidades, o quanto a lacuna entre as necessidades das famílias e a capacidade de resposta das escolas era real e cotidiana.

Inserção no Instituto Diabetes Brasil

Em abril de 2023, após mudança para Brasília-DF, a autora entrou em contato com o Instituto Diabetes Brasil, organização sem fins lucrativos fundada em 2020, que atua na orientação e defesa de pessoas com diabetes e seus familiares por meio de programas educativos, campanhas de conscientização e defesa de direitos. O instituto conta com mais de mil associados e realiza atendimento mensal de aproximadamente 200 pessoas, o que evidencia uma demanda ativa e crescente por apoio especializado. A equipe reunia médicos, enfermeiros, nutricionistas e advogados. Diante disso, a autora assumiu esse espaço de forma voluntária, tornando-se pedagoga e educadora em diabetes do instituto.

A proposta inicial era de atendimentos presenciais na sede em Brasília. O que aconteceu foi diferente: a divulgação dos serviços trouxe uma demanda que não estava prevista, com famílias de outros estados buscando orientação. Isso forçou uma adaptação rápida para o formato online, via WhatsApp vídeo, plataforma escolhida pela sua acessibilidade, pela familiaridade que a maioria das famílias brasileiras já tem com ela e pela possibilidade de manter os atendimentos sem depender de deslocamento ou de condições financeiras específicas. Cada sessão tem duração de 40 minutos. A meta operacional do projeto é de até dezesseis atendimentos mensais, sendo quatro por semana, com acesso por demanda espontânea por meio do site do instituto.

O protocolo de atendimento

Os atendimentos são individualizados e seguem um protocolo organizado em quatro etapas: avaliação diagnóstica inicial, elaboração de plano de ação educativa, acompanhamento contínuo e reavaliação dos objetivos. Cada etapa tem um propósito claro, e o percurso é construído junto com a família, não para ela. Não há número fixo de sessões: o encerramento do acompanhamento ocorre quando a família demonstra habilidades sólidas para o autocuidado diário, avaliado pela educadora em conjunto com a família, e a porta de retorno permanece sempre aberta para novas demandas.

Todos os dados coletados nos atendimentos são tratados com sigilo e observam os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 13.709/2018, LGPD). Para fins acadêmicos, como este capítulo, são utilizados exclusivamente dados sem qualquer identificação da pessoa atendida.

Para dar conta desse processo, a autora criou instrumentos próprios: uma ficha de anamnese que levanta o perfil da criança, adolescente ou adulto atendido, os conhecimentos prévios da família, as dificuldades concretas no manejo cotidiano, o contexto familiar, a situação escolar e as influências culturais que impactam o tratamento. Também são utilizadas uma ficha de plano de intervenção com as metas educativas; uma ficha de acompanhamento para registrar a evolução de cada caso. O protocolo abrange controle glicêmico, hipoglicemia e hiperglicemia, uso de medicação, alimentação, atividade física e organização da rotina de tratamento, com atenção especial à orientação para o ambiente escolar.

A demanda escolar nos atendimentos

Ao longo dos atendimentos, foi possível perceber que parte significativa das dúvidas das famílias dizia respeito ao ambiente escolar. Algumas equipes escolares ainda tinham pouca familiaridade com os sinais de hipoglicemia e hiperglicemia, ou não contavam com um protocolo claro para situações de emergência. Também era comum surgirem dúvidas sobre a adequação da merenda escolar. Em alguns casos, mães relatavam precisar se ausentar do trabalho com certa frequência para apoiar o manejo do diabetes da filha na escola, o que parecia refletir uma insegurança ainda presente entre os profissionais quanto a esse cuidado.

Diante desse cenário, um dos encaminhamentos que passou a fazer parte dos atendimentos foi justamente a orientação voltada à escola. Foram desenvolvidos materiais educativos específicos para o ambiente escolar: carta de orientação aos professores e à equipe escolar com as informações necessárias sobre os cuidados com o aluno com DM1; cartaz de protocolo para situações de hipoglicemia e hiperglicemia, em linguagem acessível e visual; carteirinha de identificação do estudante com DM1 para uso no cotidiano da escola;

orientações para colegas de sala, com linguagem adaptada à faixa etária; e modelos de solicitação de merenda escolar adaptada.

Quando pertinente, as famílias também eram orientadas sobre o Plano de Manejo do Diabetes nas Escolas (PMDE), documento preenchido pelo médico responsável pelo tratamento junto com a família, que reúne todas as informações necessárias para a equipe escolar (Instituto de Ensino e Pesquisa Santa Casa BH, 2023). O IDB disponibiliza ainda uma cartilha específica voltada aos profissionais da educação, reforçando o compromisso da instituição com a interface entre saúde e escola. Todos os materiais foram distribuídos gratuitamente às famílias.

O que a experiência foi mostrando, ao longo do tempo, é que o problema vai além do preparo dos professores. A escola não tem obrigação legal de realizar procedimentos clínicos, e o profissional da educação tem razões legítimas para se sentir inseguro diante de algo para o qual nunca foi formado. Culpar a escola não resolve. O que falta é uma definição clara de responsabilidades, formação adequada e suporte institucional. Enquanto isso não existe, a lacuna continua.

Monitoramento e avaliação

O projeto conta com um sistema de monitoramento e avaliação organizado em dois níveis. Os indicadores de processo incluem o número de famílias atendidas por mês, com meta mínima de oito atendimentos, a taxa de adesão às consultas agendadas, com meta de 80% ou mais, o número de escolas que receberam orientações e materiais e o volume de materiais educativos distribuídos. Os indicadores de resultado incluem avaliação de conhecimento sobre DM1 aplicada no início e ao final do ciclo de acompanhamento, escala de autoconfiança da família no manejo do tratamento. Os indicadores de processo são revisados mensalmente e os de resultado semestralmente, com elaboração de relatório anual de impacto.

Da tradição às tecnologias digitais: o online como avanço e a IA como necessidade identificada

A passagem dos atendimentos presenciais para o formato online não foi apenas uma mudança de canal. Ela trouxe consigo uma reconfiguração de toda a lógica de produção e entrega dos materiais educativos. No modelo presencial, cada instrumento era criado e adaptado individualmente, em sessões face a face, com uma família de cada vez. Funcionava, mas tinha um alcance restrito.

Com a chegada das famílias de outros estados, esse modelo foi sendo substituído por algo que exige mais. Os atendimentos online, ainda em andamento, alcançam contextos muito diferentes entre si: famílias de diferentes regiões do país, com rotinas escolares distintas, tecnologias de monitoramento variadas, glicosímetro convencional ou monitor contínuo de glicose, e realidades culturais e socioeconômicas diversas. Personalizar para cada uma dessas situações, dentro do modelo artesanal, é cada vez mais difícil.

É aí que a inteligência artificial generativa aparece como uma necessidade identificada na prática, ainda não incorporada ao fluxo de trabalho dos atendimentos. Produzir cartas escolares personalizadas, adaptar materiais da SBD para diferentes perfis de famílias e educadores, criar roteiros de orientação para situações específicas, como festas escolares, atividades físicas e excursões: cada uma dessas tarefas consome tempo considerável de escrita e revisão. Ferramentas de IA generativa poderiam ampliar o alcance dessas ações, liberando a educadora para o que tecnologia nenhuma substitui: a escuta, o vínculo com a família e a responsabilidade ética sobre o que é ensinado. As Diretrizes SBD já reconhecem que as plataformas digitais disruptivas representam a próxima fronteira do cuidado em doenças crônicas, sobretudo quando articuladas a processos educativos (Damaceno *et al*., 2023).

Os atendimentos seguem. A incorporação das ferramentas de IA ao fluxo de trabalho é um horizonte que se apresenta como necessário e viável, e seus desdobramentos práticos poderão ser documentados em produções futuras. Por ora, a transição do modelo presencial para o online, sustentada por protocolo próprio e materiais educativos personalizados, já é, em si, um avanço concreto na direção de uma

Educação em Diabetes mais acessível e comprometida com a inclusão escolar.

A literatura sobre tecnologias digitais na educação indica que a integração da inteligência artificial potencializa o engajamento e a construção do conhecimento por meio de abordagens mais individualizadas e responsivas. No contexto dos atendimentos online em Educação em Diabetes, essas ferramentas poderiam favorecer a personalização da aprendizagem, adaptando ritmo e método às necessidades específicas de cada família.

Para a elaboração de materiais educativos, diferentes recursos digitais podem apoiar a geração e a simplificação de conteúdos, a produção de tutoriais e vídeos explicativos e a criação de simulações, quizzes e módulos interativos, além de ferramentas de análise de dados que geram indicadores para orientar decisões pedagógicas e de recursos de acessibilidade, como a legendagem automática.

Conclusão

O presente relato evidencia que a inclusão escolar da criança com Diabetes Mellitus Tipo 1 constitui um desafio que ultrapassa os limites da sala de aula, revelando uma lacuna estrutural na interface entre educação, saúde e política pública que não se resolve isoladamente por nenhum dos agentes envolvidos.

A atuação como educadora em diabetes junto ao Instituto Diabetes Brasil mostrou que é possível construir pontes onde a política pública ainda não chegou. Orientações, materiais educativos personalizados, comunicação direta com as famílias e mediação do diálogo com as escolas: essas ações não substituem a necessidade de regulamentação, mas ajudam as famílias a atravessar o dia enquanto o debate legislativo avança.

A transição para o modelo online já representa um passo importante. E a identificação da inteligência artificial generativa como recurso necessário para ampliar o alcance e a personalização dos materiais aponta para um horizonte promissor. Tecnologia e cuidado humano não se excluem: bem articulados, se somam.

Do ponto de vista das políticas educacionais, o que a experiência evidencia é a necessidade de formação continuada para equipes

escolares sobre o manejo do DM1, de protocolos institucionais de acolhimento, de reconhecimento legal da especificidade dessa condição no ambiente escolar e de incorporação da Educação em Diabetes como prática educativa, não apenas clínica, no âmbito dos sistemas de ensino.

Referências

AMERICAN DIABETES ASSOCIATION. **Diabetes Self-Management Education and Support:** declaração de posição conjunta ADA/AADE/AND. [S. l.]: ADA, 2023. Disponível em: https://www.anad.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Diabetes-Self-management.pdf. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 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: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 11.347, de 27 de setembro de 2006.** Dispõe sobre a distribuição gratuita de medicamentos e materiais necessários à sua aplicação e à monitorização da glicemia capilar aos portadores de diabetes mellitus. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11347.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Decreto n.° 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SECADI n.° 055/2013:** orientação aos sistemas de ensino sobre a atenção a estudantes com condições de saúde que requerem medicação contínua no ambiente escolar. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei n.° 12.982, de 28 de maio de 2014.** Determina o fornecimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12982.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.° 2, de 1.° de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cnecp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.° 15.439, de 26 de junho de 2026.** Dispõe sobre direitos das pessoas com diabetes mellitus tipo 1. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

CAMARGO, Linamary Chiti; CARVALHO, Denise. Conhecimentos da equipe escolar sobre diabetes mellitus tipo 1. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 15, n. 2, p. 619-630, 2020.

CAMARGO, Linamary Chiti. **A criança com Diabetes Tipo 1 na sala de aula:** proposta de objeto virtual de aprendizagem inclusivo. 2023. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES. Perfil epidemiológico e tendência das internações por Diabetes Mellitus em menores de 10 anos: uma análise de 2013 a 2023. **Contribuciones a las Ciencias Sociales,** [s. l.], out. 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11475. Acesso em: 15 maio 2026.

COSTA, Anna Paula Cesar; WANZELLER, Cinndy. **Cartilha Diabetes Mellitus Tipo 1 (DM1) para Profissionais da Educação.** Brasília, DF: Instituto Diabetes Brasil, [s. d.]. Disponível em: https://institutodiabetesbrasil.com.br/informacoes/. Acesso em: 15 maio 2026.

DAMACENO, Laerte; VALENTE, Fernando; DUARTE, Glaucia; CASTILHO, Sonia de. Ferramentas digitais em diabetes. In: BERTOLUCI, Marcello (ed.). **Diretriz da Sociedade Brasileira de Diabetes 2023.** São Paulo: SBD, 2023. DOI: 10.29327/5238993.2023-9. Disponível em: https://diretriz.diabetes.org.br/ferramentas-digitais-em-diabetes/. Acesso em: 15 maio 2026.

GONÇALVES, Cristina Borim Coda Dias. **O aluno com diabetes:** avaliação dos pais sobre o ambiente escolar. 2015. 60 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Diabetes) – Faculdade de Saúde Santa Casa BH, Belo Horizonte, 2015.

INSTITUTO DA CRIANÇA COM DIABETES DO RIO GRANDE DO SUL (ICD-RS). **Dados de Diabetes.** [Porto Alegre]: ICD-RS, 2024. Disponível em: https://icdrs.org.br/dados-de-diabetes/. Acesso em: 15 maio 2026.

INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA SANTA CASA BH. **Diabetes nas Escolas:** Centro de Referência Diabetes nas Escolas (CRDE). Curso online gratuito. Módulos 1 a 9. Belo Horizonte: Santa Casa BH, 2023. Disponível em: https://diabetesnasescolas.com.br. Acesso em: 15 maio 2026.

MOURÃO, Denise Machado; SILVA, Edson da (org.). **Os 7 comportamentos do autocuidado no diabetes:** da teoria à prática. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. E-book. ISBN 978-65-5939-710-5. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97112.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Desmistificando a alimentação do aluno com diabetes nas escolas.** São Paulo: SBD, 2023a. Disponível em: https://lp.diabetes.org.br/desmistificando-a-alimentacao-do-aluno-com-diabetes-nas-escolas. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Manual da criança com diabetes.** São Paulo: SBD, 2023b. Disponível em: https://diabetes.org.br/e-book/manual-da-crianca-com-diabetes/. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Casos de diabetes tipo 1 aumentam em todo o mundo.** São Paulo: SBD, 2024. Disponível em: https://diabetes.org.br/casos-de-diabetes-tipo-1-aumentam-em-todo-o-mundo/. Acesso em: 25 maio 2026.

TURATTI, Cristini da Rosa. **Educação e saúde:** um olhar sobre direitos e cuidados do aluno com diabetes mellitus tipo 1. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

ESCRITA ACADÊMICA E AUTORIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Valéria Brisolara (UNISINOS) [1]

Introdução

Estamos na era da inteligência artificial generativa, dos LLMs (*Large Language Models*), dos novos sistemas de produção e circulação cultural, de uma mudança total de paradigma quando nos sentamos para escrever ou ler qualquer coisa que seja. Textos gerados por Inteligência Artificial (IA) têm se tornado cada vez mais utilizados em diversos contextos, incluindo os jornalísticos, os empresariais e até mesmo os acadêmicos (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

Nesse contexto de ampliação do uso de ferramentas de IA, há uma preocupação crescente com a prevalência do uso de dessas ferramentas nas diversas etapas da escrita acadêmica. Essa preocupação tem afligido, em especial, os professores que, como eu, atuam em disciplinas dedicadas ao ensino e à prática da escrita acadêmica que têm, como no meu caso, percebido uma crescente ampliação do uso dessas ferramentas por parte dos alunos, e, geralmente, sem perceber a necessidade de reconhecer ou informar o seu uso.

Algumas ferramentas de IA parecem ter a capacidade de produzir textos convincentes nos diversos gêneros acadêmicos, parecendo realizar os movimentos argumentativos da escrita acadêmica, o que poderia indicar uma falta de necessidade de desenvolver e praticar atividades de escrita acadêmica, como muitos sites e posts sugerem e alguns alunos parecem acreditar. No entanto, como pode ser identificado, as ferramentas de IA generativa, tais como o ChatGPT e o Claude, produzem textos simulando a escrita

[1] Doutora em Letras. Professora da Unisinos (Universidade do Vale do Rio do Sinos). Curso de Letras. E-mail: valeriabrisolara@gmail.com.

acadêmica a partir da escrita de outros, mas não sem equívocos, ou risco de plágio, alucinações ou erros. Não pode ser esquecido que para que possam produzir textos, como os acadêmicos, ou mesmo supostamente corrigi-los ou melhorá-los, precisam dos comandos ou *prompts* adequados produzidos por humanos, ou seja, dos parâmetros para realização de uma dada tarefa.

Outro aspecto relevante é que considerando que a tendência é que os modelos de IA se tornem ainda mais aprimorados e prevalentes, é premente que se discuta nos ambientes acadêmicos os riscos de um uso generalizado dessas ferramentas a médio ou longo prazo, levando à possível perda de competências ou capacidades. Além disso, questiona-se se esse uso poderia causar uma ampliação de desigualdades e assimetrias com a repetição de vieses através do uso de algoritmos e o possível apagamento da diversidade, seja ela de gênero, sexual, étnico-racial, geracional, de capacidade, de origem, etc., considerando que as tecnologias de IA são treinadas com dados gerados por humanos. Além disso, paralelamente, poderia levar também a um silenciamento de vozes e autorias dissidentes. Em tempos de cancelamentos e polarizações, se faz necessário discutir e chamar a atenção para estratégias que garantam uma pluralidade de perspectivas nas práticas tanto discursivas quanto educacionais assim como os aspectos éticos envolvidos no uso dessas ferramentas.

Nesse contexto de crescente uso de ferramentas de IA para realização de tarefas de escrita por parte de alunos, e da consequente dificuldade trazida por essas práticas para a revisão e a avaliação das tarefas, o interesse deste artigo recai sobre a questão da autoria e da construção da autoria nessa escrita acadêmica assombrada pelo uso da IA, tomando por base as teorias da autoria, no escopo das quais a autoria tem a ver com autorizar um texto e responsabilizar-se por ele (Foucault, 2007). A fim de atingir os objetivos propostos, algumas práticas enfocando questões autorais realizadas em salas de aula de uma disciplinas de Produção Textual Acadêmica oferecida para cursos do ensino superior são apresentadas e discutidas a fim de contribuir com um uso consciente de tecnologias e/ou ferramentas de IA. Salienta-se que este artigo apresenta as considerações iniciais sobre essas práticas que são apresentadas em forma de um relato

comentado e que merecem ser detalhadas e analisadas mais profundamente em outros estudos.

Autoria e escrita acadêmica

Em qualquer acesso a redes sociais ou plataformas, temos nossas páginas invadidas por listas recomendando as ferramentas de IA que são "as melhores" para escrever textos acadêmicos, as que "não podemos deixar de usar" para revisar textos, e até às que nos "salvarão da árdua tarefa" de avaliar os textos de nossos alunos. Sites também anunciam como fazer um artigo ou um trabalho de conclusão de curso com ferramentas de IA e até vendem o trabalho já feito por IA. Se antigamente se comprava um trabalho redigido por um *ghost writer*, hoje o processo se simplificou. Temos ferramentas que atuam como *ghost writers* ao toque de nossos dedos, ou melhor dizendo, à criação de um usuário e senha. Essas ferramentas são capazes de fazer com que um texto possa ser revisado para ficar no estilo, ou com a voz, do autor que quisermos. Podem corrigir e melhorar nossos textos e fazer com que pareçam ser de outro; no entanto, tudo isso somente depois de clicarmos "Eu concordo" e cedermos nossos dados. Assim, como lembra-nos Brasil, "O uso não autorizado de textos produzidos por outros não é novidade, mas o plágio hoje está mais sofisticado por conta de ferramentas de IA, como ChatGPT, que facilitam a produção de textos convincentes" (Brasil, 2026).

É inegável que as ferramentas têm capacidade de produzir textos nos moldes científicos convincentes, utilizando os movimentos argumentativos da escrita acadêmica, contanto que os parâmetros e modelos a serem seguidos sejam fornecidos de maneira clara e completa. A partir disso, o que as IAs fazem é seguir instruções. E os resultados dessas produções chegam às nossas avaliações: "Alunos podem usar essas ferramentas para rapidamente reunir informações e produzir textos impressionantes, sendo muito difícil detectar a fraude" (Brasil, 2026). Nesse tocante, cabe perguntar o que poderia ser realmente considerado fraude e até que ponto e de que maneira os alunos que utilizam essas ferramentas podem ser considerados autores.

Como já esclareci em textos anteriores (Brisolara, 2016), a autoria tem a ver com *auctoritas*, ou seja, com autorizar a circulação discursiva de um texto, e, consequentemente, responsabilizar se por ele (Foucault, 2007). Ainda, Foucault, *A Ordem do discurso*, define autor como "o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações", o que o colocaria como "responsável pelo texto que produz". Nessa abordagem, ser autor seria tomar uma determinada posição discursiva, uma determinada perspectiva com relação às palavras que enunciamos.

Nos textos gerados por ferramentas de IA, cabe perguntar quem tem responsabilidade pelo conteúdo do texto ou seus efeitos. Uma ferramenta de IA, como o ChatGPT, enquanto máquina, não tem e nem pode ter responsabilidade. Se não pode ter responsabilidade, pode ser autor? Quem é o autor do que o ChatGPT ou o Claude escrevem e nos é apresentado como um trabalho acadêmico?

Diversos conceitos têm sido criados na tentativa de dar conta dos novos processos de escrita com o uso de IA. Um dos conceitos mais divulgados é o de "autoria híbrida" (Pimentel, Azevedo, Carvalho, 2023). Para Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023), a autoria se tornará híbrida, as "obras serão cocriadas, coproduzidas com a inteligência artificial".

Rodrigues e Rodrigues (2023) propõem questionamentos interessantes a respeito do impacto do uso dessas ferramentas e também de estratégias pedagógicas para evitar a dependência do uso das ferramentas:

> Qual o impacto do uso de ias que geram textos no processo de escrita acadêmica de estudantes da graduação? Como identificar textos produzidos por IA em trabalhos acadêmicos desses estudantes? Que estratégias podem ser usadas para criar atividades em disciplinas de graduação que exijam participação ativa, interpretação e originalidade dos estudantes, evitando a dependência de ferramentas de IA?

Uma das questões mais relevantes é relacionada à identificação da autoria em textos, em especial os do ambiente acadêmico, submetidos à avaliação. Esse tema foi amplamente trabalhado por Possenti em dois de seus artigos Indícios de Autoria e Notas sobre a questão da autoria, ambos publicados antes do advento da IA. No

entanto, no momento atual, suas teorizações parecem mais atuais do que nunca. Na perspectiva de Possenti, o domínio de um texto banal, simples, não implicaria autoria. Isso porque "o aluno que faz boas redações é um (bom) aluno, não um autor" (Possenti, 2013, p. 243). Para Possenti, o texto poderia apresentar "indícios de autoria", que poderiam ser identificados e analisados.

Elaborando essa concepção de indícios de autoria, Possenti destaca que "a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido" (2002, p. 109). Ainda, segundo o autor, em termos discursivos, trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição" (2002, p. 109).

Com relação a textos que careceriam de marcas autorais, Possenti os descreve como: "falta ao texto um mínimo de densidade, o que se traduz na falta de caracterização mínima de objetos e lugares; falta vida à personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos, com crenças" (2002, p. 117). A esse respeito, é possível identificar que seriam textos genéricos e sem relação com o contexto sócio-histórico de quem os produziria, ou aproximando as considerações de Possenti do nosso contexto, produzidos por não-humanos, tais como ferramentas de IA.

Além disso, um dos indícios de autoria identificados por Possenti seria "dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor" (2002, p. 113), ou seja, é a maneira que costuramos o nosso discurso ao dos outros, deixando claro quanto é a nossa voz e quando é a do outro. Assim, pode-se dizer que seria a construção de uma voz autoral que controlaria o texto e regeria as outras vozes trabalhando para a sua voz ou argumentação.

Ainda, outro indício de autoria seria um "léxico que implique uma avaliação do autor" (2002, p. 113). A esse respeito, Possenti ainda afirma que "Locutores/enunciadores se constituem enquanto tais, em boa medida, por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores" (2002, p. 114).

Em conclusão, para Possenti, há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos

pessoalmente (2002, p. 121), ou seja, quando o texto apresenta marcas pessoais da passagem do autor. Possenti ainda reforça essa concepção afirmando que a ênfase seria o "como" o autor agencia esse discurso (2002, p. 121).

Possenti ainda nos lembra de que "As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática" (2002, p. 112). Ele ainda reforça esse ponto afirmando que: "a noção de autor é Discursiva", remetendo a Foucault (2002, p. 107).

Apartir das noções de Possenti, conclui-se que a escrita acadêmica exige também um processo de inscrição. O texto deve indicar as marcas desse processo, deve ter rastros, indícios. Por isso, a crescente preocupação com a escrita acadêmica em face do uso generalizado dessas tecnologias por parte dos alunos, em especial nas disciplinas em EAD nas quais é mais difícil acompanhar o trabalho de escrita dos alunos.

O mais adequado seria avaliar o trabalho do aluno ao longo do processo de produção textual, mas nas disciplinas na modalidade EAD, em especial, é mais difícil acompanhar o trabalho de escrita dos alunos. Acabamos vendo o resultado e não o processo de escrita.

Metodologia

A fim de entender o cenário enfrentado em uma sala de aula, na primeira aula do semestre foi feita uma sondagem com os 30 alunos de uma disciplina de Produção Textual Acadêmica que congregava alunos de diversos cursos de graduação. Os alunos receberam um questionário por meio da ferramenta FORM perguntando se utilizavam alguma ferramenta de IA para apoiar a sua escrita, em caso positivo, se utilizava qual era o nome da ferramenta e com qual finalidade a utilizavam. A partir da constatação de que mais de 80% dos alunos de utilizavam ferramentas de IA para suas tarefas acadêmicas de disciplinas diversas, incluindo as de escrita, foi elaborado um plano de ação.

Em um primeiro momento, foi feito um trabalho de sensibilização com os alunos, a partir do uso de dois textos para análise, um escrito por IA (Texto 1) e o outro por uma professora (Texto 2). Foram apresentados os dois textos e os alunos foram

solicitados a identificarem qual dos textos parecia ter sido gerado por IA e por quê. De todos os alunos, somente um, aluno do curso de ciência da computação, afirmou ter certeza de que o Texto 1 era o gerado por IA, referindo ao caráter generalista do texto e a sua simetria em todos os parágrafos. Todos os outros alunos ou equivocaram-se ou tiveram dúvidas, sendo que muitos deles afirmaram considerar o primeiro texto "muito mais claro" e "mais bem escrito".

Após essa discussão inicial, foi feita a apresentação dos textos e o esclarecimento da informação sobre qual texto havia sido produzido por uma professora e qual havia sido produzido após solicitação da professora com o uso de um prompt retirado do outro texto. Os alunos foram então convidados a realizar uma nova análise dos textos, tendo a seguinte pergunta em mente: "Como marcamos os nossos textos?" Os alunos foram solicitados a identificar possíveis marcas ou indícios de autoria nos textos, a partir das teorizações de Possenti de como identificar a presença discursiva do autor no texto.

Nessa segunda rodada, os alunos identificaram outros aspectos relevantes com relação aos textos. Foi comentado que o texto produzido por IA apresentava citações, mas não apresentava aspas. Isso levou ao questionamento do que seria uma citação direta e uma paráfrase e, também, do que poderia ser considerado plágio. Também perceberam que não havia modalizadores opinião ou referências ao nosso contexto sócio-histórico, o que fez com que um aluno comentasse: "Esse texto poderia ter sido escrito por qualquer um em qualquer lugar e em qualquer época".

A partir das discussões em sala de aula, decidiu-se elaborar um questionário simples, para auxiliar os alunos e para também facilitar que eles reportassem o uso de IA durante ou após a realização das tarefas escritas. A ideia não é que o uso das ferramentas de IA seja banido, mas sim realizado de maneira crítica após a percepção por parte dos alunos de que o uso da IA não exclui a participação dos sujeitos na escrita, mas exige uma consciência crítica. Como defendido por Brasil, o foco deve ser a "proteção do papel humano no processo" (Brasil, 2025).

O questionário gerado e incluía as seguintes perguntas, mas pretende-se melhorá-lo em práticas futuras.

Você usou alguma IA para auxiliar na realização da tarefa?
Qual?
Em que etapa do processo? Com que finalidade?
A IA auxiliou? Você obteve os resultados esperados? Em que medida?
O que aprendeu com o uso da IA na realização da tarefa?

Considerações Finais

O trabalho colaborativo realizado em sala de aula com a participação da docente e dos estudantes, ao identificar textos que possuíam características que sugeriam que poderiam ter sido criados por ferramentas de IA, como o Chat GPT, possibilitou diversas discussões relacionadas à autoria e às questões éticas em ambiente acadêmico. Uma próxima etapa seria a realização de tarefas de escrita acadêmica solicitando que os estudantes deixassem marcas ou indícios de sua autoria nos seus textos, acompanhada do uso do questionário.

Considerando que muitos dos alunos eram alunos do primeiro semestre, ou seja, adentrando a universidade, essas discussões que remetem a um letramento acadêmico e digital têm especial relevância. A esse respeito, Pimentel, Azevedo e Carvalho defendem que "precisamos rever os textos que pedimos para nossas/os estudantes escreverem, incluindo trabalho escolar/universitário, redação, artigo, revisão de literatura, TCC/dissertação/tese etc" (2023).

Produções textuais com implicações subjetivas, tarefas que exijam que os alunos se reportem ao seu contexto parecem dificultar o uso IA em oposição a atividades padronizadas, que possam ser meramente ou facilmente copiadas. Esse parece ser o ponto central nas nossas práticas de sala de aula. É necessário planejar práticas enfocando questões autorais para que sejam realizadas e discutidas nas salas de aula, com os alunos, a fim de contribuir com um uso consciente de ferramentas de IA. Nesse tocante, a adoção de um questionário, uma ferramenta como a apresentada, pode ser extremamente útil, pois pode nos ajudar a melhorar não só o resultado final, mas também o nosso processo de escrita.

Outro ponto relevante é que muitos de nós atuando nas universidades temos uma leitura crítica devido à história de leitura que temos. Isso pode facilitar que saibamos utilizar uma ferramenta de IA para nos auxiliar na escrita e não realizar a escrita por nós. No entanto, a maior parte de nossos alunos não tem ou não terá esse histórico de leitura que temos. Assim, precisamos ajudá-los, mostrando que uma autoria se constrói durante a escrita, que é um processo complexo de construção de sentido e posicionamento discursivo de um sujeito frente ao mundo como apontado por Possenti (2002), e que esse sujeito precisa ter responsabilidade ética pelos dados, fatos, exemplos, afirmações, ou até citações apresentadas.

Referências

BRASIL, André. **A inteligência artificial na pesquisa e fomento**: desafios e oportunidades. Brasília: CAPES, 2025.

BRISOLARA, Valéria. Escrever é arriscar: autoria e ética. In: NUTO, João Vianney Cavalcanti (org.). **Personas autorais:** prosarias e teoremas. Brasília: Sigla Viva, 2016.

FOUCAULT, Michel. ***A Ordem do Discurso***: aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PIMENTEL, Mariano; AZEVEDO, Viviane; CARVALHO, Felipe. ChatGPT substituirá professoras e professores? **SBC Horizontes**, 10 mar. 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-substituira-professoras-e-professores>. Acesso em: 08 jun. 2026.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/ viewFile/10411/9677. Acesso em: 01 jun. 2026.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, pp. 239-250. Disponível em: <Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga32/arqs/matraga32a13.pdf >. Acesso em: 01 jun. 2026.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, v. 16, e45997, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/. Acesso em: 15 jan. 2025.

CINEMA & LITERATURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Arthur Neves Sousa Pereira (UESB) [1]
Tauana Lucena Novaes (UESB) [2]
Zeneide Paiva Pereira Vieira (UESB) [3]

Introdução

O estudo proposto traça conversas com os estudos do Letramento, referenciado, neste trabalho, como *Letramentos* por entendermos que, com base na multiplicidade que o mundo contemporâneo exige de cada sujeito, não é possível discutirmos em um só *Letramento*. Em vista disso, defendemos uma perspectiva multissociocultural do ato de *letrar*.

Asseveramos que, se a prática social da *linguagem* que fundamenta o trabalho docente é, por meio da atividade social e para esta, que o planejamento didático-metodológico do docente deve ser pensado, é aí que reside o foco central deste trabalho ao propormos a ideia de que, *por meio da linguagem fílmica e(m) enlaces com a linguagem literária, torna-se possível apresentar paralelos didáticos, metodológicos e, sobretudo, de ensino-aprendizagem para, em aulas de Língua Portuguesa, propor uma sequência didática que possa, ao mesmo passo que trabalha com o social – por meio do recurso cinematográfico e literário – argumentar em favor do trabalho com um gênero textual como, no caso deste artigo, a resenha*.

Para além do trabalho do "filme por ele mesmo" e, também, da "literatura pelo livro", projetamos, nesse cenário, a possibilidade de

[1] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Licenciado em Letras Vernáculas. E-mail: arthurnspereira@gmail.com.
[2] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Licenciada em Letras Vernáculas. E-mail: tauanalucenanovaes@gmail.com.
[3] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. E-mail: zeneide.paiva@gmail.com.

uma sequência didática que sustenta a atividade metodológica de construção de trabalhos com um gênero textual adequado à série que o docente pode vir a, posteriormente, (re)adequar o protótipo didático proposto. Por isso, defendemos que é de extrema importância que o professor esteja adequado para a apresentação da obra literária, não só para o seu uso "tecnicista/escolarizado", mas de maneira integral e com vistas a explanar a "[...] sua função e o contexto social, detalhes sobre o/a autor/a, seus objetivos e seu público-alvo. Por essa razão é imprescindível utilizar a obra completa, e não, apenas de recortes" (Leal, 2015, p. 13). Nessa senda, consideramos os *letramentos* como um uso social tanto da leitura quanto da escrita e, em virtude disso, o enlace teórico-prático do letramento literário com o letramento cinematográfico propõe, na esfera educacional, uma importância à formação do sujeito-aluno.

O artigo organiza-se em quatro seções: inicialmente, apresenta-se a introdução, com a contextualização da temática; em seguida, discute-se a relação entre os letramentos cinematográfico e literário na educação básica; posteriormente, apresenta-se uma sequência didática para a 2ª série do Ensino Médio, fundamentada na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e em sua adaptação cinematográfica; por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

Discussão teórica

Na contemporaneidade, observa-se uma maciça discussão sobre a *práxis* pedagógica no contexto da educação básica. Assim, ao consideramos o Letramento por meio da sua dimensão social, leva-nos a articularmos, de forma fulcral, com práticas docentes que se alinhem a uma perspectiva de prática social da língua(gem) em contextos educacionais. Soares (2003), referência nos estudos do Letramento, ao discorrer sobre essa questão, nos informa que:

> [...] o Letramento não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. É o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressista,

> "liberal" (versão "fraca") e uma perspectiva radical, "revolucionária" (versão forte) (Soares, 2003, p. 72).

Para tanto, em defesa de práticas significativas ao público discente que, nesse trabalho, propomos dialogar com as noções do *Letramento Cinematográfico* e *Letramento Literário* para, dessa forma, pensarmos em um projeto de letramento que, dentro da educação básica, esteja ligada com a formação do sujeito. Se entendemos, pois, os *Letramentos* como instrumento formativo, logo, asseveramos em favor de que seu uso seja situado e contextualizado à realidade de um determinado público. Em outras palavras, isso significa dizer que, para que o estudante aprenda com profundidade, é preciso mais do que o uso de *apenas* textos dentro da sala de aula e, por isso, é preciso aprender a partir de ações ligadas ao cotidiano.

Isto posto, entendemos, então, como que o Letramento – a partir da esfera do cinema – pode colaborar na formação discente, a partir de uma metodologia ativa e que, de forma (in)direta, está presente em práticas corriqueiras da vida. É, aí, que se encontra o ponto-alto desse trabalho ao propormos o enlace com o Letramento Literário pois, dentro da sala de aula, muitos docentes trabalham com obras da Literatura Brasileira, mas em uma perspectiva de "a obra por si" e descontextualizada da realidade discente.

Por ser os filmes um espaço que apresenta elementos da ordem do verbo-visual, e que atrai o alunado, ao pensarmos em mecanismos didáticos para o trabalho com o *cinema* dentro da sala de aula, levamos, por assim dizer, o aluno a "[...] várias possibilidades de refletir sobre a linguagem, evidenciando o caráter híbrido e multissemiótico dos textos, tal como sua multiculturalidade" (Ciavonella, 2019, p. 83).

Nessa perspectiva, o letramento cinematográfico passa a encontrar solo firme na sala de aula quando entra em diálogos com o letramento literário para, em virtude disso, tecer meios para a formação (inter)subjetiva e sociocultural do discente, posto que ele é levado a trabalhar como uma dinamicidade incontável, além de ser possível um trabalho com um gênero textual.

Por entendermos que o *cinema* "[...] tornou-se pouco a pouco uma linguagem, isto é, um processo de conduzir uma narrativa e de

veicular ideias." (Martin, 2007, p.22) defendemos, aqui, o seu trabalho dentro do espaço educacional. Dentro desse espectro, há, por assim dizer, o cinema como um parâmetro que colabora com os alunos a aprenderem, a conhecerem, a processarem informações e, principalmente, a trabalharem com a diversidade que os circundam, dentro e fora dos muros da escola por meio de um recurso audiovisual.

Com isso, a relação que há entre educação e cinema, torna-se parte fundamental de um processo de ensino-aprendizagem que fomente realizações interpretativas da ordem do (multi)cultural. Portanto, o que há de especial nas adaptações à sétima arte é, então, a configuração feita com base em aspectos multissemióticos que relacionam o visual, o oral e, textos da ordem do dito e do não-dito, com a adequação do texto para as grandes telas.

Ressalta-se, nesse contexto, como que o cinema e a literatura podem, dentro da sala de aula, propiciar um espaço de desenvolvimento de um "[...] conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita" (Kleiman, 2007, p. 4). Aqui, entendemos "ideal" como aquilo que faz sentido ao estudante e, indubitavelmente, apresenta paralelos com a sua realidade.

Como exemplo de obras da arte cinematográfica que postulam diálogos com a literatura brasileira, podemos, em ordem cronológica, citar alguns exemplos: Orfeu Negro (1960); Vidas Secas (1963); Macunaíma (1968); Morte e Vida Severina (1977); A hora da Estrela (1985) O Auto da Compadecida (2000); Memórias Póstumas (2001); Lisbela e o Prisioneiro (2008); Capitães da Areia (2011); entre outras produções audiovisuais que fazem um "casamento" com o cinema e a literatura.

Estas obras apresentam uma realidade com os assuntos que são trabalhados com o público discente como é visto em, por exemplo, o livro *A hora da estrela* de Clarice Lispector e o filme homônimo de Suzana Amaral. Desse modo, quando o professor opta por um trabalho com a linguagem fílmica em sala de aula, torna-se possível verificar uma ampliação dos conhecimentos do alunado para além do que se é expresso na linguagem verbalizada no livro, o que é ratificado pelo trabalho de Rosseti e Bernardi (2017).

Nessa esteira argumentativa, o ensino de literatura, em sala de aula, exerce um papel de suma importância na formação de leitores críticos que sejam capazes de, através dos conteúdos que leem, estabelecer conexões com o mundo que os cerca. À vista disso, é interessante que os professores e educadores possibilitem para os alunos uma formação com construção de conhecimentos que os tornem sujeitos pensantes, sensíveis e críticos.

A literatura no âmbito escolar deve ser direcionada como uma disciplina leve que façam com que os alunos tenham curiosidade e prazer em estudá-la. É perceptível o desinteresse dos alunos pela leitura, seja por falta de incentivo na família, seja por falta de hábito ou até mesmo por falta de livros nos acervos escolares. Porém, Kleiman (1995) vai dizer que é na falta de sentido naquilo que se é lido que há um distanciamento do aluno no hábito de ler. A esse respeito, concordamos, que

> [...] a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descarectizá-la (sic), sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23 *apud* Anghinoni; Bichuette, 2014, p. 9-10)

É nesse viés que o ensino de literatura deve ser direcionado e mudado, pois na sala de aula, cabe ao professor fazer com que os alunos entendam a importância da leitura e os conduzam a achar os sentidos dos textos lidos. O uso de diferentes repertórios ajuda na compreensão de novos textos. Dessa maneira, o uso da intertextualidade faz-se útil, já que corrobora com o conhecimento de um texto através de outro.

Por isso, defendemos que a linguagem fílmica, por sua vez, postula uma maior autonomia criativa em sala de aula para o docente e, com isso, "[...] é sempre relevante a dependência da obra adaptada. Assim, define-se como complexa a validade do filme a partir da forma como vai interpretar certos significados, temas e formalidades da literatura escrita" (Leal, 2015, p. 16).

É, por entendermos que o ensino da Literatura, na sala de aula da educação básica, não deve ser voltada, apenas, ao ensino dos

períodos históricos e das (co)relações que existem com as escolas literárias da historiografia literária brasileira e, ainda de forma mais incisiva, o ensino das regras gramaticais através do texto que, nesse trabalho, visa-se traçar paralelos entre a linguagem cinematográfica e o ambiente literário com o intuito de subsidiar percursos metodológicos de ordem prática, significativa e contextualizada com o cotidiano discente, por meio de uma multimodalidade lúdica tal como o cinema.

Nesse pensamento, Leal (2015), ao trabalhar com a ideia de Cosson (2007) propõe que:

> [...] os filmes/cinema como uma prática social efetiva, proposta para promover a leitura e a discussão de textos literários, porquanto fazem parte do entretenimento do/a aluno/a e representam ou criam uma realidade que remete à estrutura do texto literário e focaliza os seguintes aspectos: personagens, ambiente, tempo, conflito, entre outros presentes na estrutura básica do texto poético (Leal, 2015, p. 12-13).

Por isso, vislumbramos o cinema como uma alternativa de ensino-aprendizagem que amplia o conhecimento de mundo dos estudantes, a partir de uma adaptação da obra literária à linguagem fílmica gerando, também, uma (re)adequação do texto verbal ao texto fílmico – com vistas a ser didatizado em sala (Leal, 2015). Assim, em paralelo com o que foi dito até agora sobre letramento cinematográfico e letramento literário, têm-se alguns exemplos de obras literárias que têm produções cinematográficas, sendo elas: Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis), Triste Fim de Policarpo Quaresma (Lima Barreto), Vidas Secas (Graciliano Ramos), entre outras.

A obra Memória Póstumas de Brás Cubas é do escritor Machado de Assis, foi publicada em 1981, possui 160 capítulos. O livro tem início com uma declaração da morte de Brás Cubas, em que o narrador e protagonista relata suas memórias depois de morrer vítima de pneumonia, memória essas que vão desde sua morte e enterro até dos eventos da infância, adolescência e vida adulta.

Evidenciamos, então, a relação que aqui está sendo defendida: o cinema X a literatura; através de um trabalho multissemiótico de

aplicação didática da linguagem fílmica – de uma obra adaptada à sétima arte –, bem como o trabalho com o texto literário por meio de um processo elaborado à ação da literatura em suas múltiplas possibilidades.

A seção seguinte deste artigo abordará uma proposta de sequência didática para o trabalho com a literatura e o cinema em sala de aula, a partir da discussão da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Ensino-aprendizagem: uma proposta de Sequência Didática aplicada à relação Cinema & Literatura

A escolha da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* como elemento articulador da proposta justifica-se por sua relevância histórica, estética e social na Literatura Brasileira. Publicada em 1881, a obra de Machado de Assis apresenta uma narrativa marcada pela inovação do narrador-personagem e possibilita reflexões sobre valores sociais, relações humanas e comportamentos da sociedade brasileira. Assim, o diálogo entre o livro e sua adaptação cinematográfica permite aos estudantes compreenderem como diferentes linguagens constroem sentidos sobre uma mesma narrativa.

A utilização do gênero textual resenha como produto final da sequência didática favorece o desenvolvimento de habilidades de escrita, argumentação e posicionamento crítico, uma vez que o estudante precisa articular informações, interpretações e avaliações sobre determinado objeto cultural.

Dessa forma, a proposta busca aproximar os alunos da literatura por meio de uma experiência de leitura contextualizada, integrando cinema, texto literário e produção textual. A sequência didática configura-se, portanto, como uma possibilidade metodológica para o ensino de Língua Portuguesa ao promover práticas de leitura, escrita e circulação social dos textos, considerando diferentes manifestações discursivas presentes no cotidiano dos estudantes.

A sequência didática a seguir visa trabalhar com o *gênero textual resenha* através da leitura da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e a visualização do filme homônimo com base no pressuposto de Cosson

(2014, p. 50) em que é preciso que uma sequência didática dialogue com a motivação (do público discente), a introdução (da temática), a leitura (do recurso fílmico e literário) e a interpretação (com vistas a uma produção e socialização final).

Com relação aos dados contextualizadores, esta sequência didática é pensada para uma escola que conte com dois (2) tempos de 1h cada – contabilizando, assim, quatorze (14) aulas –, voltadas para escolares da 2ª série do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa e objetiva levar os alunos a compreender os aspectos que compõem o *gênero textual resenha*, por meio da correlação do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) em diálogos com a produção cinematográfica (André Klotzel) de igual nome ao livro enunciado.

Aula um e dois: com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, a aula começará com a apresentação do Gênero Textual Resenha através de questionamentos aos alunos com perguntas do tipo "Vocês já ouviram algo sobre no gênero resenha? O que vocês compreendem por 'falar acerca de um material'?" e, em seguida, com o intuito de já apresentar alguns aspectos ligados à linguagem fílmica, os alunos irão assistir ao filme compacto Macunaíma[4] para, posteriormente, ter a construção de uma aula dialogada sobre a temática do filme por meio da seguinte discussão: "Vocês já assistiram a versão completa desse filme? Para qual público este filme foi produzido? Quais as impressões que vocês tiveram sobre o filme? Recomendariam o filme para os seus amigos e familiares?"; Em virtude dessa discussão e, pelos alunos estarem, agora, mais familiarizados ao gênero textual, o professor distribuirá aos alunos uma resenha produzida pelo Jornal Folha de São Paulo (https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0311200619.htm) para a leitura e análise dos elementos composicionais do texto; nos momentos finais da aula, o professor solicitará aos que, em dupla (definidas por eles), tragam, na aula seguinte, resenhas de obras da

[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ftTitJwNuk

Literatura Brasileira; e, por fim, o professor fará a indicação de leitura: Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis).

Aula três e quatro: para que seja possível a exposição do Gênero Textual Resenha, de forma prática e teórica, a aula começará com a retomada à atividade de casa passada pelo professor e, assim, os alunos irão socializar as resenhas de obras da Literatura Brasileira que foram buscadas por eles em veículos como jornais eletrônicos e impressos; com vistas a subsidiar uma relação dialógica em sala de aula, os alunos podem, neste momento, expor sobre as dificuldades e facilidades encontradas no processo de busca e de identificação do gênero, bem como as características que eles observam dentro dos textos trazidos por eles; no fim, para que a aula não tenha a sua centralidade apenas no texto, o professor fará uma indicação de filme para os alunos, a saber: Memórias Póstumas de Brás Cubas (André Klotzel, 2001) – https://www.youtube.com/watch?v=YyjDzpjWR8w e, com tal indicação, o professor já fará uma ligação à temática da relação "cinema X literatura".

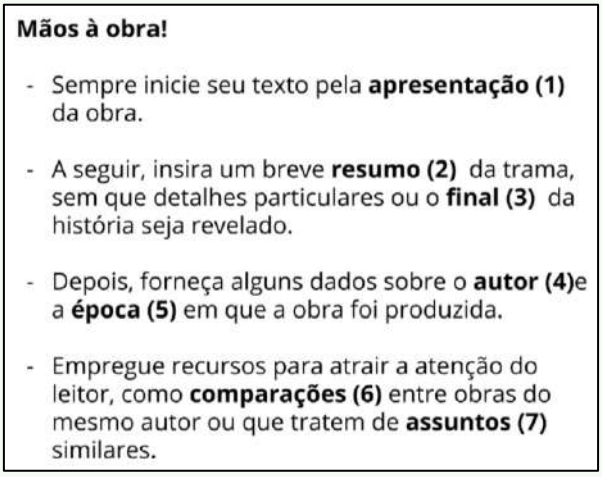
Aula cinco e seis: tais aulas apresentam o objetivo central de ter o Gênero Textual Resenha em foco e, por isso, durante a aula, o professor fará a abordagem sobre as características do gênero a partir de materiais didáticos (como, por exemplo, slides, textos, livros didáticos, etc) que centrem a discussão nos seguintes aspectos: O que é a resenha?; Tipos de resenha (descritiva e crítica); Aspectos da resenha: de livros e/ou de filmes; Estrutura da resenha.

Aula sete e oito: nessa aula, os diálogos entre professor e aluno, versarão sobre o cinema e a literatura e, para isso, o professor fará a retomada ao livro indicado nas aulas um e dois e, dessa forma, socializará alguns aspectos com os alunos como, por exemplo: características dos personagens; movimento literário (o realismo brasileiro) a qual a obra pertence; o contexto de produção e de circulação do livro; aspectos estéticos e de escrita da obra. Em seguida, a aula caminhará para a exposição do filme compacto de Memórias Póstumas de Brás Cubas (André Klotzel) - https://www.youtube.com/watch?v=pf3rBK8Bl7o; cabe ressaltar que, a depender do tempo de hora-aula de cada escola, pode não ser adequado a reprodução completa, em sala, do filme e, por isso, é preferível que o professor faça uso da versão compacta da obra para,

em seguida, tecer alguns paralelos com o livro, por meio da dialogia com o público discente que os levem a pensar em "Quais os aspectos do livro que estão presentes no filme? Quais as semelhanças e diferenças entre o filme e a obra lida?"; com o intuito de fomentar o trabalho com o Gênero Textual Resenha, o professor fará uma contextualização crítica da relação filme X livro e, em seguida, ter-se-á a finalização da aula.

Aulas nove e dez: nessas aulas, o trabalho ficará a cargo do enlace que há entre o cinema X literatura e o gênero trabalho na sequência didática e, com isso, o objetivo será a produção de uma resenha descritiva, com base no seguinte desenvolvimento:

Figura 1 – Orientações do passo a passo



Fonte: Fonseca, 2022.

Para que os passos a passos acima sejam alcançados, a resenha será elaborada tomando como base a obra Memória Póstumas de Brás Cubas (tanto o filme, quanto o livro) e deve ser produzida em dupla. Cabe, ao professor, durante a aula, sanar as dúvidas dos alunos relativas ao gênero textual.

Aulas onze e doze: com o objetivo de trabalhar com a escrita e reescrita do Gênero, a aula terá o seu início com base na discussão e socialização das resenhas produzidas pelas duplas para,

posteriormente, o professor atender, de forma individual, cada dupla, com o intuito de propor reescritas e, consequentemente, melhorias no texto. Como a ação de atendimento individual demandará tempo ao público discente e, também, do professor, para que as resenhas sejam socializadas com a turma, o professor irá propor uma atividade de produção com base na elaboração de um vídeo para a divulgação das resenhas e, tal vídeo, deve ter até 1min 30s e abordar os aspectos principais citados na resenha para que na próxima aula a atividade seja exposta.

Aulas treze e quatorze: por fim, como a maioria das sequências didáticas demandam a construção de um produto, os alunos socializarão os vídeos produzidos em sala de aula e, depois, com o objetivo de levar conhecimento para a comunidade virtual, os estudantes farão a divulgação dos vídeos no TikTok da turma. A fim de encerrar o protótipo didático, de forma dialogada com os estudantes, o professor solicitará do alunado *feedbacks* relativos às produções feitas na unidade de ensino.

A sugestão proposta acima, tem o intuito principal de levar o público discente a visualizar os diálogos que existem entre uma produção cinematográfica e uma obra da literatura brasileira. Para além disso, propõe-se a discussão – teórica e prática – de saberes relativos ao gênero textual resenha com vistas a levar o alunado a produzir uma resenha descritiva e a socialização desta em espaços midiáticos como, por exemplo, a rede social *TikTok*.

A próxima seção deste artigo, versará sobre as considerações finais, com o intuito de ressaltar a importância de um trabalho multissemiótico, social, cultural e, sobretudo, inserido na realidade discente através das práticas do letramento literário e cinematográfico na educação básica.

Conclusões

Em vista dos pressupostos teóricos apresentados, da metodologia didática proposta e do "casamento" entre o cinema e a literatura, entende-se que a relação que há entre *docente e discente* pode, sem dúvidas, ser pensada através de um viés social de uso dos textos – sejam eles da ordem do verbo-visual ou apenas verbal – para,

assim, ter um trabalho significativo ao público estudantil e satisfatório ao professor.

Mediante as leituras feitas para a elaboração prático-teórica deste artigo, tornou-se possível evidenciar que o processo de adaptação/adequação de uma obra da Literatura que, nesse trabalho, ressaltamos a literatura brasileira, pode, de forma eficaz, ser utilizada na sala de aula de Língua Portuguesa através de um aparato como o *cinema*.

No tocante à literatura, entendemos que ela é um elemento fundamental ao indivíduo e que todos

> "[...] têm direito à literatura e que ela não é um bem incompressível, mas necessária para a humanização do indivíduo, sendo a fabulação uma necessidade básica do ser humano ao torná-lo mais suscetível e convicto do seu poder humanizador ocasionado pela leitura [...]" (Souza; Azevedo, 2021, p. 20)".

Isso nos conduz a afirmar que a linguagem fílmica, por sua vez, expressa mecanismos para que o docente possa, dentro da sua clínica de trabalho, pensar em sequências didáticas e/ou atividades extraclasses que postulem uma intertextualidade com diferentes gêneros textuais como o gênero textual resenha que leva o discente à formulação de ideias, de posicionamentos críticos e (ex)posições de pensamentos.

Dessa forma, depreendemos, portanto, que a linguagem fílmica, na sala de aula da educação básica, leva o alunado ao desenvolvimento de habilidades e competências de ordem cognitiva e interpretativa. Tais ordens, podem ser vistas quando, por exemplo, o estudante é capaz de verificar as semelhanças que são expressas em cada linguagem – no texto literário e no filme.

Pela defesa de um trabalho social, notamos, então, que o cinema junto à literatura, ao dialogarem com a sociedade e cotidiano do alunado, colaborou com a aprendizagem discente, pois o ato de *aprender* também vem "[...] por meio da cultura e do momento histórico, como pontuou Vygotsky (2001), o homem se desenvolve porque ele aprende e esse aprendizado vem do ser humano biológico, histórico e social" (Rossetti; Bernardi, 2017, p. 184). Por isso,

entendemos como é de grande valia a formulação de práticas docentes que preconizem o *fazer social* dentro da sala de aula.

À guisa de conclusão, este trabalho, alicerçado na Linguística Aplicada e nos estudos dos Letramentos (sempre no plural!) nos levou a pensar sobre como que a *práxis* pedagógica do professor de Português precisa ser (re)pensado à realidade discente, pois, evidenciamos que é apenas por meio de atividades (con)textualizadas e significativas ao estudante que torna-se possível a elaboração de um "casamento" entre elementos da ordem do audiovisual (como o cinema) e do verbal (como o texto literário).

Dessa forma, postulamos uma defesa de que o docente – em formação e aquele que já está em atividade – venha a valorizar as práticas de Letramentos Social para, em decorrência disso, termos a configuração de uma sociedade cultural e de discentes que saibam lidar com n-esferas discursivas pois, aprenderam, por meio de uma vivência escolar humanizada à sua leitura de mundo e, sobretudo, sua leitura literário-cinematográfica da palavra.

Referências

ANGHINONI, L. M. N.; BICHUETTE, S. C. O Letramento Literário através do Estudo da Poesia. **Cadernos PDE**: Curitiba, 2014. ISBN 978-85-8015-080-3. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_artigo_luciane_maria_nicolau_anghinoni.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

CIAVOLELLA, B. Prática pedagógica de multiletramentos em contexto de escola pública. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [*s. l.*], v. 48, n. 1, p. 76–94, 2019. DOI: 10.21165/el.v48i1.2197. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2197. Acesso em: 9 nov. 2022.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. B. Letramento e Suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196/0. Acesso em: 12 out. 2022.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, J. L. M. **Cinema e Letramento Literário**: uma Experiência com a Produção do Gênero Biografia. 2015. Especialização (Tecnologias Digitais na Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/13252/3/PDF%20-%20JOS%C3%89%20LUCIANO%20MARCULINO%20LEAL.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 287-303, jan./jun. 2017. Disponível em: http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/954/873. Acesso em: 3 nov. 2022.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ROSSETI, R.; BERNARDI, S. F. F. Cinema na Educação: uma forma de compreender literatura brasileira no Ensino Médio. **ECCOM**, [*s. l.*], v. 8, n. 15, jan./jun. 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180414123035id_/http:/publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/1716/1265. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, M. C.; MELO, M. F. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. *In*: CAPES (org.). **Pibid**: experiências e reflexões. RBPG: Brasília, v. 8, 2012. p. 619-635. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/263/252. Acesso em: 3 nov. 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, C. C.; AZEVEDO, G. **Letramento Literário-Cinematográfico**: da Teoria à Ação para o Ensino Médio. 2021. Especialização (Teoria e Prática da Formação do Leitor) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1404/_claaudia_calheiro-artigo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2022.

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

MARCAS IDEOLÓGICAS DO DISCURSO MACHISTA NA SOCIEDADE

Alexandre Luís Gonzaga (UFMS) [1]

Introdução

A proposta deste estudo é buscar compreender a influência que a ideologia exerce sobre os discursos que circulam na sociedade e que são normalizados sem que muitos dos sujeitos percebam que concordam com argumentos que justificariam a violência contra a mulher, consequentemente, esses discursos influenciam também decisões jurídicas. Juízes-desembargadores tecem considerações sobre seus votos construídos mediante uma interpelação em sujeito que se dá ideologicamente pela sua formação discursiva. Assim, o discurso de um juiz-desembargador ocupa uma posição no espaço e no tempo histórico em relação a outros discursos ou em relação aos discursos do Outro.

A noção de ideologia ou a definição discursiva de ideologia segundo Orlandi "é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos" (1999, p. 46). Assim, diante de um objeto simbólico, o sujeito precisa interpretar esse objeto para entender seu sentido. A busca de um sentido mediante interpretação não se dá sem a presença e influência de uma ideologia.

A ideologia constitui e padroniza a ação do homem como ator social consciente dentro de uma noção às vezes intangível do mundo. A ideologia opera de modo a dirigir o ser humano como sujeito, ou dentro de um conceito althusseriano, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. Como conceito, ideologia é muito discutida na filosofia moderna, mas não se restringe àquela área, pois que é estudada e reestudada continuamente no mundo acadêmico. Há um sem-número

[1] Professor Adjunto nos cursos de Licenciatura em letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana. E-mail alexandre.gonzaga@ufms.br

de sentidos atribuídos ao termo desde o primeiro registro com Destutt de Tracy no século XVIII, cujo uso e aplicação conceitual denota a complexidade que envolve as teorizações sobre sua concepção com diversas interpretações. O vasto conjunto de abordagens visto como um todo por um lado indica que ainda há grande celeuma no meio acadêmico a respeito, e, por outro, mostra que abordar esse tema numa investigação é arriscar-se a andar em terreno movediço e nebuloso. Para Guareschi (*in* Strey *et al*., 2012, p. 89) "talvez não exista conceito mais complexo, escorregadio e sujeito a equívocos, [...], do que o de ideologia".

Utilizamos o conceito de ideologia sob um aspecto formativo do sujeito humano, pouco ou nada relacionando com processos de formação de personalidade, sendo a subjetividade aspecto diferente com características próprias. Assim, para se discutir ideologia, sugere-se antes aqui que os efeitos da ideologia, facilmente observados no âmbito social, individualmente podem não ser tão claros, além de não se poderem ignorar outros fatores intervenientes como a própria psique e formação do caráter. Assim posto se observará uma relação de dualidade entre interpelação e reconhecimento, consequência da formação ideológica, seja ela opressiva ou emancipatória, fato é que a ideologia envolve processos de sujeição e qualificação.

Assim, o processo de assujeitamento e subjetivação abre espaço para uma discussão dialética, no sentido de que ao se propor uma análise discursiva em um texto jurídico, por exemplo, se buscará transcender o caráter dialético indicado pela oposição da interpretação do termo "sujeito". Nas palavras de Thernborn (1980) a palavra "sujeito" (*subject*) evoca o sentido de súdito (como em ser súdito de um rei X ou da ordem social Y) onde o indivíduo está subjugado a uma força particular maior, e "o sujeito (*subject*) da história", o ser realizador de alguma coisa.

A Pesquisa

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que fornece suporte técnico às ações governamentais e que disponibiliza pesquisas e estudos

sociais. Estas pesquisas compõem o Sistema de Indicadores de Percepção Social – SIPS – que são pesquisas domiciliares que têm o objetivo de captar a percepção das famílias acerca das políticas públicas, independentemente destes domicílios serem ou não beneficiados por programas assistenciais.

A pesquisa com o tema "Tolerância social à violência contra as mulheres" publicada em abril de 2014 revelou dados que dão conta de que há uma parcela da população (58%) que concorda parcialmente ou totalmente com a afirmação que "se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros". Quando comparado esse dado com outros dados apurados na referida pesquisa, percebe-se que a população ainda adere em sua maioria a um modelo familiar patriarcal com um viés contemporâneo, porque também concordam que "homem que bate na esposa tem que ir para a cadeia" (91%).

O relatório da pesquisa explica que o ordenamento patriarcal diz respeito a uma organização baseada no poder masculino e na qual a norma é ser heterossexual ou cisgênero. A sociedade se organiza com base na dominação masculina e que as mulheres se sujeitem a autoridade, vontade e poder do homem. Os homens dominam o espaço público e doméstico e exercem controle sobre o corpo feminino. As transformações observadas na sociedade nas últimas décadas não são suficientes para alterar a cultura patriarcal que se reforça pela desvalorização de características relacionadas ao gênero feminino clara ou subliminarmente. Índices indicam que a maioria (64%) dos entrevistados concorda que "homens devem ser a cabeça do lar" a dispor de o número de famílias chefiadas por mulheres aumentarem sensivelmente ano a ano de acordo com a mesma a pesquisa.

A dominação masculina

Bourdieu faz uma reflexão de como se dá a dominação masculina e o processo de sujeição feminina abordando o que chama de economia dos bens simbólicos. Ressaltamos que Bourdieu, a partir de pesquisas anteriores em meios sociais menores, extrapola suas observações colocando o particular como universal. Através de seus estudos, Bourdieu procura exibir diversos estereótipos observáveis na

sociedade ocidental e a força da ordem masculina, para o sociólogo, dispensa justificação, "a visão androcêntrica impõem-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la" (2002, p. 27).

Bourdieu faz uma análise sobre os processos de dominação masculina, e que são confirmadas pela pesquisa do IPEA sobre o controle do corpo, ou corporificação, sinais de distinção social. O controle do corpo pode ser observado quanto à feminização do corpo masculino, que Bourdieu sugere ser uma forma de ascensão social que reflete o abandono dos valores masculinos. Os pesquisadores do IPEA, ao cruzarem os dados de variáveis controladas como região da residência, faixa etária, sexo, raça ou cor, religião e educação, afirmam:

> [...] morar fora do Sul/Sudeste, ser idoso (60 ou mais anos), homem, católico ou evangélico, e pouco educado, são características que aumentam a chance de concordância total ou parcial com "os homens devem ser a cabeça do lar". Em relação a pessoas que não são católicas ou evangélicas, os primeiros têm chance 1,4 vez maior de tender a concordar e os últimos, 2,1 vezes maior. A chance de os homens concordarem total ou parcialmente é 1,7 vez maior do que a das mulheres. E quanto mais elevada é a escolaridade, menor é a tendência a concordar (Ipea, 2014, p. 5).

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação sobre a qual se alicerça, e ainda segundo Bourdieu (2002), o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes, a diferença fisiológica entre os sexos, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e também da divisão do trabalho. Sobre a diferença fisiológica, Bourdieu relacina-a com a virilidade:

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto quididade do *vir*, *virtus*, questão de honra (*nif*), princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual – defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. – que são esperadas de um homem que seja realmente um homem (Boudieu, 2002, p. 29).

Assim, o sociólogo vê expressar-se na oposição entre masculino e feminino a oposição entre os valores (viris) da classe trabalhadora e os valores (efeminados) da classe dominante.

O discurso jurídico que reflete valores masculinos

Acredita-se que a sociedade está refletida das normas jurídicas do Direito positivo, Lyra (1982) nos diz que o caminho para corrigir as distorções das ideologias começa no exame não do que o homem pensa sobre o Direito, mas do que juridicamente ele faz.

Wolkmer (2003) nos diz que o Direito é um fenômeno social, histórico e concreto que só pode ser entendido analisando-se a realidade social e o processo histórico onde se manifesta. Nesse sentido, o Direito vai refletir como sistema de regras, os valores vigentes e as vontades do grupo social dominante. Wolkmer (2003, p.156) defende que quando um grupo ascende ao poder, de fato o exerce (definido como controle efetivo sobre determinado território), sua ideologia nada mais será que a própria lei.

Portanova (2003) ainda nos diz sobre ideologias que influenciam o fazer jurídico e que podem ser percebidas em sentenças proferidas baseadas na Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro (Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942) que no seu artigo 4º diz que "quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais do direito". O Código de Processo Civil, no artigo 126, estabelece que o juiz não se exima de sentenciar ou despachar alegando lacuna ou obscuridade da lei. Se seu julgamento não se basear em lei (caso não haja a lei), recorrerá à analogia, aos costumes e aos princípios gerais de direito.

Visto desse modo, o juiz está sujeito à interpelação de uma ideologia não necessariamente ligada ao Direito, mas que o permeia de modo inequívoco.

Três ideologias são certas de que influenciaram e continuam a influenciar o juiz ao sentenciar: o capitalismo, o machismo e o racismo. [...] Para ele, a ideologia está difundida nos preconceitos, costumes, religião, família, escola, tribunais, asilos, ciência, cultura, moral, regras gerais de conduta, filosofia, bom-senso, tradição. Não há malícia no agir, mas age-se de forma imperceptível, inconsciente, por meio de

mecanismos de controles sociais de forma a substituir na consciência a realidade concreta por uma "realidade" representada. (Portanova, 2003, p.16)

Em outros termos, o fazer jurídico e mesmo o Direito em si são essencialmente ideológicos, muito embora não seja explícito em algumas causas julgadas.

A tese da legítima defesa da honra, alegação frequente em crimes passionais, ainda que a ideia seja praticada desde as ordenações Filipinas (século XVII), surgiu com essa designação com a promulgação do Código Penal de 1940, época em que a sociedade enxergava o criminoso passional uma vítima do destino, sobremaneira pelo traumatizante adultério de sua mulher que por tê-lo praticado (o adultério) não teria outra saída senão lavar a própria honra com o sangue da vítima, assassinando-a. Esta tese já era rechaçada nos tribunais desde 2021 e definitivamente ratificada pelo Supremo Tribunal Federal em 01 de agosto de 2023, quando decidiu pela inconstitucionalidade da tese.

Althusser diz que "o Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação [...]" (1974, p. 31), o Aparelho Ideológico do Estado através da estrutura jurídica aceita a decisão do júri quando está em acordo com a ideologia do Aparelho, quando não for assim, o Aparelho desfaz a decisão dos jurados, impõe a necessidade de novo julgamento e o faz frequentemente sob a égide da violação à técnica, ou seja, a ação da instância superior jurídica concorre para a reprodução das relações de produção a fim de manter a unidade ideológica. Em outros termos, as decisões são democráticas em termos, soberanas pela metade, só são aceitas quando concorrem para um resultado único, sujeitando os indivíduos a uma ideologia democrática indireta.

O biopoder

Foucault expõe ao longo de sua obra "Microfísica do poder" formas de poder que explicam a estrutura machista que se pode observar na sociedade. Embora não tenha usado o termo *machismo estrutural*, seu pensamento, refletido em suas obras, é basilar para compreender a expressão. Baseando-nos em Foucault, podemos dizer

que o machismo é um regime discursivo e uma forma de poder, chamado por Foucault de biopoder, resumidamente, sistemas de controle social que naturalizam desigualdades e moldam os corpos para manter a dominação. Esse poder de moldar os corpos, em outras palavras, moldar o comportamento social a nível individual, funciona como um dois pilares sobre os quais se controle a verdade historicamente. Assim o machismo sustenta discursos que de assentam o que é natural para homens e mulheres.

O poder descrito por Foucault não é exercido apenas de forma violenta, mas um poder que disciplina o cotidiano. As normas de gênero, os padrões de beleza e a divisão sexual do trabalho atuam diretamente sobre o corpo feminino, tornando-o "dócil" e subserviente dentro da lógica patriarcal. Esse pensamento está na base das afirmações obtidas na pesquisa do IPEA cujos resultados apontam a responsabilização da mulher por eventuais violências sofridas. Indo além, uma parcela significativa (26%) concordou com a ideia de que as mulheres que mostram o corpo merecem ser atacadas, embora minoria, um quarto da população concorda com essa assertiva. O instituto ressalta que a tolerância à violência de gênero é internalizada tanto por homens quanto por mulheres, dando sustentação à continuidade indefinida das desigualdades de poder.

Foucault fala sobre a criação de corpos dóceis moldados pela sociedade patriarcal desde a tenra idade para cumprirem papéis econômicos e sociais específicos. Meninas ensinadas a ocupar menos espaço, sentar com pernas fechadas e falando baixo, enquanto meninos são incentivados à expansão física e à agressividade. No âmbito estético, os padrões de beleza estabelecidos são praticamente inalcançáveis e funcionam como mecanismos disciplinares, atualmente dietas extremas auxiliadas por medicamentos emagrecedores como a tirzepatida (comercialmente conhecido como Mounjaro). Outro ponto importante que abordamos aqui é a fragmentação do corpo feminino, frequentemente retratado na publicidade em partes como seios, glúteos, coxas e pernas. Tal fragmentação transforma o corpo feminino em objeto de consumo e validação do olhar masculino.

A nível estatal e social o biopoder pode ser observado na gestão da população feminina, não só feminina, mas importa-nos

especificamente este segmento da população. O biopoder trata o corpo da mulher como propriedade pública, como exemplo citamos a Lei 15.438/2026 que amplia de 6 para 12 meses o prazo que uma vítima tem para apresentar queixa-crime em casos de violência doméstica, a Lei 15.412/2026 que impõe a execução imediata de medidas protetivas de natureza cível, entretanto, a autonomia reprodutiva não está garantida, pois que se exige ainda a autorização do cônjuge para a inserção de DIU ou outros métodos contraceptivos. Ainda nessa direção, a mulher encontra muitas barreiras para conseguir o direito ao aborto legal (aqueles em casos de risco à vida, estupro e anencefalia) previstos como exceções ao Decreto-Lei 2.848/1940 que o tipifica como crime.

Tal qual o Panóptico, prisão onde o preso se sente vigiado o tempo todo, mesmo quando não esteja sendo observado, é como Foucault vê a autovigilância e a vigilância de outrem sobre a mulher, esse controle se torna não intenso que não é preciso um homem fiscalizando, a própria pessoa se policia, sentindo culpa pela roupa vestida ou pelo peso que tem ou ainda como expressa sua sexualidade.

Por fim, não podemos deixar de anotar que o indivíduo masculino também se vê aprisionado pelo próprio homem quando demonstrações de vulnerabilidade, dor ou afeto por outros homens são rejeitadas, rechaçadas ou proibidas; quando piadas machistas se configuram como microagressões cotidianas. Ainda nesta direção podemos observar a cobrança corporal voltada para a produtividade, virilidade e resistência à dor, o que pode resultar em negligência com a própria saúde física e mental.

Considerações finais

Tendo em vista os pressupostos que definiram aqui brevemente a ideologia no contexto histórico e como estes se inserem inclusive no discurso jurídico, podemos considerar que a articulação entre o pensamento de reputados estudiosos como Foucault e Bordieu e o debate sobre o discurso machista recorrente na sociedade e a opressão de gênero não é um evento isolado, mas uma tecnologia política complexa. O machismo como ideologia influenciadora, atua como um verdadeiro biopoder, cujo objetivo é a gestão, regulação e a

utilidade dos corpos. Ainda como ideologia, o machismo atua na estrutura macroestatal chegando a se infiltrar nos poros do nível cotidiano e se refletindo nos discursos desde juristas até à população comum.

É um modelo bem-sucedido quando observamos a invisibilidade adaptativa que transformam imposições patriarcais em hábitos e escolhas estéticas e decisões relevantes com aparência natural. O Poder leva o próprio sujeito a se tornar vigia de sua conduta privada.

Se o poder é exercido em rede e se manifesta nas microrrelações, não se pode esperar que a resistência seja na forma de uma grande revolução, mas nas microrresistências diárias, muitas vezes expressa pela roupa que se veste.

Nesse sentido, esperamos que o cenário do cuidado de si se configure como uma ferramenta política na direção de resgatar a autonomia sobre a própria subjetividade, onde o sujeito recusa verdades fabricadas e impostas, torna seu corpo e a própria vida cotidiana em um ato de contra conduta. Desnaturalizar o cotidiano vigiado e oprimido pode levar os sujeitos a serem capazes de romper com a ideologia machista e patriarcal, transformando o cuidado de si em uma prática coletiva de libertação.

Não há discurso neutro. A Análise do Discurso é um dispositivo que proporciona analisar textos os mais variados, inclusive os jurídicos, de modo a perceber as ideologias que os engendram.

Afirma-se que é preciso analisar os discursos circulantes na sociedade porque os valores e as instituições que embasam o pensamento que permeia as sociedades modificam-se a cada dia e, numa visão nietzscheana, decaem dentro de um processo lento, porém, inexorável, que traz como consequência o questionamento sobre o que ainda é verdadeiro, confiável e não niilista.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/ Martins Fontes, 1974.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena. Kühner. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir***:* Nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Originalmente publicado em 1975)

FOUCAULT, M. **História da sexualidade***: A vontade de saber* (Vol. 1). São Paulo: Edições Graal, 2010. (Originalmente publicado em 1976).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS):** Tolerância social à violência contra as mulheres. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Vol I. trad. Flavio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LYRA FILHO, R. **O que é Direito**. 11. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1982

MATO GROSSO DO SUL**. Tribunal de Justiça**. Ministério Público e Manoel Francisco de Araújo. Relator: Des. João Carlos Brandes Garcia. Mato Grosso do Sul, 17 de setembro de 2001. Disponível em http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/5733232/embargos-infringentes-ei-6655-ms-2001006655-6-tjms/inteiro-teor acessado em 07.mai.2026

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PORTANOVA, R. **Motivações ideológicas da sentença.** São Paulo: Livraria do Advogado, 2003.

THERBORN, G. A formação ideológica dos sujeitos humanos. In **The Ideology of Power and the Power of Ideology**. Cap. I. London: Verso. 1980. Tradução: Jair Pinheiro. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18805 acessado em 02.mai.2026

WOLKMER, A. C. Ideologia, Estado e Direito. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2003.

FINANCIAMENTO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: TENDÊNCIAS E LACUNAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Gracieli Cristiani Schroeder Castilho (UNICENTRO)[1]
Jamile Santinello (UNICENTRO)[2]
Eliziane de Fátima Alvaristo (UNICENTRO) [3]

Introdução

No campo da gestão pública, o financiamento educacional constitui um instrumento estratégico de governança, determinante para a efetividade das políticas de inovação. Este estudo se insere no eixo "Educação, Sociedade & Economia", conforme as diretrizes da Revista Inovação, Inteligência Artificial e Gestão Pública, dialogando diretamente com o campo da inovação na gestão pública ao analisar como políticas de financiamento influenciam a incorporação estratégica de tecnologias educacionais.

O financiamento da educação pública brasileira encontra respaldo em instrumentos estruturantes, como o Plano Nacional de Educação1 (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas voltadas à qualidade e à equidade educacional.

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos sistemas de ensino não representa apenas uma mudança de suporte pedagógico, mas uma transformação

[1] Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual do Centro-Oestre do Paraná UNICENTRO; Mestre em agroecologia e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Professora da rede básica de ensino em laranjeiras do Sul. Contato: gracielicristini@hotmail.com

[2] Professora Doutora em Comunicação e Cultura pela escola de comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Professora associada B do Colegiado do Curso de Direito da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de Apucarana. Contato: jamilesantinello@gmail.com

[3] Professora Doutora em Educação; Docente do Departamento de Pedagogia-Irati, Unicentro. Contato: elizianealvaristo@unicentro.br

estrutural vinculada à governança pública e à gestão eficiente dos recursos. Nesse contexto, a inovação educacional não pode ser reduzida à aquisição de equipamentos, exigindo articulação entre infraestrutura, formação docente e políticas públicas consistentes.

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de transformação das práticas pedagógicas e da gestão pública.

Sob a perspectiva do Direito Administrativo, o financiamento educacional deve observar os princípios da legalidade, eficiência e interesse público, assegurando que os investimentos resultem em melhoria efetiva dos serviços educacionais.

Diante das desigualdades socioeconômicas brasileiras, a alocação de recursos tecnológicos torna-se um desafio central. Quando não planejada de forma equitativa, pode reforçar exclusões já existentes.

Este artigo analisa a produção científica brasileira sobre financiamento da tecnologia educacional entre 2014 e 2024, período que abrange a vigência do Plano Nacional de Educação e os impactos da pandemia de COVID-19.

A pesquisa utiliza análise bibliométrica para mapear tendências, autores e lacunas, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais eficientes, especialmente no contexto paranaense. O estudo também se articula aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4, e além disso, destaca-se que a discussão sobre financiamento e inovação tecnológica na educação pública ganha centralidade no contexto contemporâneo em razão da intensificação dos processos de digitalização da sociedade. A educação, enquanto política pública estruturante, passa a ser tensionada por demandas que envolvem não apenas o acesso às tecnologias, mas a sua integração crítica aos processos pedagógicos e administrativos.

Nesse cenário, a pandemia de COVID-19 evidenciou de forma contundente as fragilidades estruturais dos sistemas educacionais brasileiros, especialmente no que se refere à desigualdade de acesso às tecnologias digitais. A adoção emergencial do ensino remoto expôs a insuficiência de políticas públicas voltadas à inclusão digital,

reforçando a necessidade de investimentos mais qualificados e estrategicamente orientados.

Dessa forma, a análise da produção científica sobre o financiamento da tecnologia educacional torna-se fundamental para compreender como o campo acadêmico tem respondido a essas demandas e quais caminhos têm sido apontados para a superação das limitações estruturais. Ao identificar tendências e lacunas, este estudo contribui para o aprimoramento das políticas públicas, oferecendo subsídios para uma gestão educacional mais eficiente, equitativa e alinhada às transformações digitais em curso.

Fundamentação Teórica

A inserção das tecnologias na educação deve ser compreendida para além de uma perspectiva instrumental. A literatura aponta que a formação docente é elemento central para a efetivação do uso pedagógico das tecnologias.

As tecnologias configuram-se como elementos estruturantes das práticas sociais e educativas, na medida em que reconfiguram modos de interação, produção de conhecimento e organização dos processos de ensino e aprendizagem. Sua incorporação exige não apenas infraestrutura, mas também intencionalidade pedagógica e políticas públicas consistentes. Além disso, a incorporação das tecnologias educacionais deve ser compreendida em articulação com políticas públicas e modelos de financiamento adequados.

O potencial inovador das tecnologias depende da mediação docente e da organização pedagógica, sendo insuficiente sua simples presença no ambiente escolar. Nesse sentido, o financiamento da tecnologia educacional deve contemplar, de forma integrada, investimentos em infraestrutura e formação docente.

No campo das políticas públicas, destaca-se FUNDEB como principal mecanismo de redistribuição de recursos.

A crescente participação do setor privado na educação pública levanta preocupações quanto à transferência de decisões pedagógicas para agentes externos. Esse movimento evidencia processos de privatização indireta, marcados pela incorporação de lógicas de mercado à gestão educacional. A literatura crítica também aponta a

crescente influência do setor privado na educação pública, caracterizando processos de privatização indireta.

Diante disso, a literatura aponta três eixos fundamentais:

- políticas redistributivas;
- contextualização regional;
- soberania pedagógica.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre tecnologia, poder e controle na educação pública. A incorporação de plataformas digitais, algumas vezes vinculadas a corporações tecnológicas, levanta questionamentos acerca da soberania dos dados educacionais e da autonomia das redes de ensino. Nesse sentido, a dependência de soluções privadas pode implicar não apenas em custos financeiros contínuos, mas também na padronização de práticas pedagógicas orientadas por lógicas externas ao contexto educacional público.

Além disso, a literatura contemporânea evidencia que a inovação educacional não deve ser compreendida como um processo linear ou exclusivamente técnico, mas como um fenômeno complexo, que envolve dimensões políticas, culturais e organizacionais. A adoção de tecnologias digitais implica mudanças nas relações de poder dentro das instituições escolares, exigindo novas formas de gestão, planejamento e avaliação.

No que se refere ao financiamento, torna-se necessário avançar para modelos que incorporem indicadores de qualidade e impacto, superando a lógica baseada na alocação de recursos. Isso significa que o investimento público em tecnologia educacional deve ser acompanhado por mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam mensurar seus efeitos sobre a aprendizagem, a inclusão e a equidade.

Por fim, destaca-se que a promoção da equidade digital exige políticas públicas que reconheçam as desigualdades estruturais do país. A simples distribuição de recursos de forma homogênea não é suficiente para garantir justiça educacional. Ao contrário, é necessário adotar estratégias diferenciadas, que considerem as especificidades regionais e as condições socioeconômicas dos diferentes territórios, assegurando que os investimentos públicos contribuam efetivamente para a redução das desigualdades.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem quantitativa-descritiva, com base na análise bibliométrica da produção científica brasileira.

Coleta de dados

Foram utilizadas as bases:

- Scopus
- Web of Science
- SciELO
- Google Scholar

Os descritores incluíram: “financiamento da educação”, “tecnologia educacional”, “políticas públicas” e “inovação”.

Tratamento dos dados

Os dados foram processados no software VOSviewer (versão 1.6.20), permitindo a construção de:

- redes de coocorrência de palavras-chave
- redes de cocitação de autores

Análise

A bibliometria foi utilizada como ferramenta de apoio à gestão pública, permitindo identificar tendências, lacunas e padrões de produção científica.

Adicionalmente, ressalta-se que a utilização da bibliometria neste estudo não se limita à identificação de padrões quantitativos, mas também possibilita uma leitura crítica da evolução do campo científico. Ao analisar a distribuição temporal das publicações, é possível identificar momentos de maior concentração de estudos, frequentemente associados a mudanças nas políticas públicas ou a eventos de grande impacto, como a pandemia de COVID-19.

Outro ponto relevante refere-se à análise das redes de colaboração entre autores e instituições. A identificação das redes

permite a compreensão de como o conhecimento é produzido e disseminado, evidenciando a concentração ou dispersão da produção científica no território nacional. Esse aspecto é particularmente importante no contexto brasileiro, marcado por desigualdades regionais que também se refletem na produção acadêmica.

Por fim, destaca-se que a metodologia adotada apresenta limitações inerentes às bases de dados utilizadas, especialmente no que se refere à indexação de periódicos nacionais. Apesar disso, a combinação de diferentes bases permitiu ampliar a abrangência do corpus analisado, conferindo maior robustez aos resultados obtidos.

Resultados e Discussão

Os resultados indicam a predominância de investimentos voltados à infraestrutura tecnológica, em detrimento de políticas direcionadas à formação docente e à equidade. Esse padrão reforça a compreensão de que a simples disponibilização de tecnologias não garante inovação pedagógica.

Observa-se, a crescente participação do setor privado na oferta de soluções educacionais, o que intensifica o debate sobre processos de privatização na educação pública. Nesse contexto, tais dinâmicas podem influenciar práticas pedagógicas e limitar a autonomia das instituições.

No que se refere às desigualdades, os dados evidenciam uma distribuição não equitativa dos recursos tecnológicos, comprometendo a democratização do acesso à educação digital. Assim, o financiamento da tecnologia educacional, quando desvinculado de políticas estruturantes, tende a reproduzir limitações já apontadas na literatura, especialmente no que diz respeito à formação docente e à justiça distributiva.

Governança e Financiamento

Este primeiro agrupamento concentra-se nos estudos focados na macrogestão e no arcabouço normativo das políticas públicas. As pesquisas debruçam-se sobre a arquitetura dos marcos legais de financiamento, com destaque para o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Observa-se que a literatura científica dedica esforços consideráveis para entender como a vinculação constitucional de receitas impacta a capacidade dos entes subnacionais de modernizar seus parques tecnológicos.

O foco recai majoritariamente sobre a expansão da infraestrutura física e de conectividade (banda larga, laboratórios e redes Wi-Fi). Isso evidencia que a produção acadêmica nacional ainda está fortemente ancorada na resolução de gargalos de acesso básico. No campo da gestão pública, este cluster sinaliza que a "Inovação" ainda é lida, em grande parte, como "aquisição", o que levanta discussões sobre a eficiência do gasto público e a necessidade de processos licitatórios que garantam não apenas o menor preço, mas a sustentabilidade tecnológica dos recursos adquiridos.

A literatura delineia-se a partir dos marcos legais e na expansão da infraestrutura, evidenciando uma visão limitada de inovação.

Formação Docente

Destaca-se a crítica à “pedagogia do equipamento”, reforçando a necessidade de investimento em formação continuada. Reflete uma transição necessária: do olhar puramente técnico para o olhar pedagógico e administrativo. Os estudos aqui agrupados discutem como o financiamento é, ou deveria ser direcionado para o uso crítico e criativo das mídias digitais. Emerge, com força, a crítica à chamada “pedagogia do equipamento” — a crença equivocada de que a inserção de *hardware* nas escolas, por si só, altera a qualidade do ensino.

A tendência observada na literatura defende que a sustentabilidade de qualquer inovação depende umbilicalmente da valorização profissional e da formação continuada. Do ponto de vista da eficiência administrativa, o aporte financeiro que negligencia a capacitação do capital humano é interpretado como um risco de desperdício de recurso público, uma vez que tecnologias subutilizadas sofrem depreciação acelerada sem gerar o retorno social esperado. Portanto, este eixo sugere que o financiamento deve ser híbrido,

contemplando tanto o custeio de infraestrutura quanto o investimento em inteligência docente.

Desigualdade Digital

Observa-se distribuição desigual de recursos, evidenciando fragilidades nas políticas redistributivas. Revela as lacunas mais críticas na literatura brasileira e, consequentemente, nas políticas públicas. Embora o discurso da inclusão seja onipresente, há uma carência de pesquisas que avaliem o impacto distributivo dos recursos tecnológicos em regiões periféricas, comunidades quilombolas, indígenas e zonas rurais. O financiamento, muitas vezes, é aplicado de forma homogênea sob uma lógica burocrática de "igualdade", ignorando que a verdadeira equidade exige investimentos diferenciados para grupos em situações de vulnerabilidade distinta.

A produção científica aponta para o risco de que a tecnologia, sem uma política de financiamento focalizada e redistributiva, atue como um mecanismo de ampliação do abismo socioeducacional. Para os gestores públicos, este ajuste operacional impõe o desafio de pensar a inovação não como um pacote padrão, mas como uma ferramenta de justiça social que requer diagnósticos locais precisos antes da alocação orçamentária.

Contexto Paranaense

Há avanços em conectividade, mas ausência de avaliações de impacto longitudinal. No cenário específico do estado do Paraná, os dados bibliométricos sinalizam um esforço governamental, alinhado aos Novos Arranjos de Pesquisa e Inovação (NAPIs). Observa-se um avanço em políticas de conectividade e na modernização dos sistemas de gestão das Secretarias de Educação. No entanto, a análise revela uma escassez de avaliações de impacto longitudinal — ou seja, pesquisas que acompanhem, ao longo de anos, se o investimento em determinada tecnologia resultou em ganho real de aprendizagem ou em redução da evasão escolar.

A inovação na gestão pública educacional paranaense demanda, portanto, uma evolução na transparência da alocação de recursos. É

imperativo implementar mecanismos de monitoramento e controle que transcendam a métrica quantitativa (ex: número de *tablets* entregues) e passem a medir a eficácia qualitativa (ex: integração curricular e proficiência digital). A transformação digital efetiva requer que a gestão pública foque na integração das práticas de ensino com as novas tecnologias, garantindo que cada real investido se converta em eficiência administrativa e, primordialmente, em um salto de qualidade na formação das futuras gerações.

Outro achado relevante refere-se à baixa incidência de estudos que correlacionam diretamente o volume de investimento em tecnologia educacional com indicadores concretos de aprendizagem. Essa lacuna evidencia uma fragilidade no campo, uma vez que dificulta a avaliação da efetividade das políticas públicas implementadas.

Além disso, observa-se que a maior parte das pesquisas concentra-se em análises descritivas, havendo, consequentemente, um número reduzido de estudos com abordagem avaliativa ou experimental. Essa característica limita a capacidade do campo científico de oferecer evidências mais robustas para a tomada de decisão na gestão pública.

No que diz respeito ao papel da gestão educacional, os dados indicam que a inovação tecnológica é tratada, em muitos contextos, como um projeto isolado, e não como parte integrante de uma política pública sistêmica. Essa fragmentação compromete a sustentabilidade das iniciativas, que frequentemente dependem de programas temporários ou de recursos extraordinários.

Outro ponto crítico refere-se à ausência de integração entre diferentes políticas públicas. A inovação tecnológica na educação demanda articulação com áreas como infraestrutura, conectividade, formação profissional e inclusão social. No entanto, a análise bibliométrica revela que essas dimensões ainda são pouco exploradas de forma integrada na produção científica brasileira.

Conclusão

A análise bibliométrica evidencia que a produção científica brasileira sobre o financiamento da inovação tecnológica na educação atravessa um ciclo de expansão expressiva, impulsionado pelas

diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e pelas demandas emergenciais intensificadas no contexto da pandemia. Contudo, esse crescimento quantitativo não se traduziu, na mesma medida, em aprofundamento analítico sobre a eficiência do uso dos recursos públicos e, sobretudo, sobre a equidade em sua distribuição, revelando uma lacuna estrutural na articulação entre investimento, gestão e justiça educacional.

A literatura converge ao demonstrar que políticas centradas na aquisição de equipamentos, dissociadas de estratégias de longo prazo, formação docente e integração pedagógica, tendem a produzir impactos limitados e, em muitos casos, a reproduzir desigualdades preexistentes. A centralidade atribuída à infraestrutura tecnológica, quando desarticulada de um projeto educativo consistente, reduz a tecnologia a um fim em si mesma, esvaziando seu potencial transformador e comprometendo a efetividade das políticas públicas.

Nesse sentido, a inovação na gestão pública educacional exige uma inflexão paradigmática: mais do que investir em dispositivos, é necessário investir em sistemas. Isso implica a construção de modelos de governança que articulem, de forma indissociável, financiamento, formação docente, gestão pedagógica e avaliação contínua de resultados. A ausência dessa perspectiva sistêmica favorece a constituição de "ilhas de inovação", nas quais os benefícios das tecnologias permanecem restritos a contextos já privilegiados, aprofundando o abismo digital e as desigualdades educacionais.

No contexto do estado do Paraná, embora se identifiquem avanços relevantes em conectividade e modernização administrativa, evidencia-se a urgência de consolidar mecanismos de avaliação de impacto capazes de aferir, de forma longitudinal, os efeitos reais dos investimentos sobre a aprendizagem. A superação de uma lógica baseada na distribuição de recursos demanda a adoção de métricas orientadas à qualidade educacional, à inclusão e à transformação das práticas pedagógicas.

Diante disso, reafirma-se que o financiamento da tecnologia educacional deve ser concebido como eixo estruturante de uma política pública integrada, orientada por princípios de equidade, eficiência e sustentabilidade. A efetiva democratização do acesso ao conhecimento digital depende não apenas da ampliação dos

investimentos, mas da capacidade do Estado de articulá-los de forma estratégica, transparente e socialmente comprometida.

Assim, a inovação tecnológica na educação pública só se concretiza como vetor de desenvolvimento social quando sustentada por uma gestão baseada em evidências, comprometida com a equidade e capaz de transformar recursos públicos em oportunidades efetivas de aprendizagem e inclusão social.

Os resultados deste estudo indicam a necessidade de fortalecimento de agendas de pesquisa voltadas à avaliação de impacto das políticas de financiamento em tecnologia educacional. A ausência de evidências empíricas robustas sobre os efeitos dessas políticas limita a capacidade do Estado de promover intervenções mais eficientes e orientadas por resultados.

Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas avancem na construção de modelos analíticos capazes de correlacionar investimento público, uso pedagógico das tecnologias e desempenho educacional, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da efetividade das políticas implementadas.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Privatização da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

AZEVEDO, Gilson Xavier de. **Desigualdades digitais na educação**. Brasília, DF: MEC, 2021.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Hidden privatisation in public education**. London: University of London, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. **Metodologias inovadoras**. São Paulo: Papirus, 2018.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Michelly Félix da Silva (UFPB) [1]
Cícero Gabriel dos Santos (UFPB) [2]

Introdução

A alfabetização é um processo cognitivo complexo, em que a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética. Nesse percurso, passa por níveis/hipóteses evolutivas de compreensão da escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, conforme Ferreiro e Teberosky (1999). Durante essa trajetória, os estudos de Morais (2012), Freitas (2004), Morais e Leite (2012), Leal, Albuquerque e Leite, (2005) e Morais e Silva (2022) indicam que o desenvolvimento de habilidades de Consciência Fonológica contribui para a concretização desse processo.

Os estudos de Araújo (2013) apontam que o termo Sequência didática (SD) surgiu a partir de uma proposta didática desenvolvida pela escola de Genebra, cujos precursores foram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para eles, a sequência didática reúne um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Desse modo, teve como principal função permitir ao professor a organização das atividades de forma sistematizada e progressiva para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos estudantes.

Neste artigo, recorte de um trabalho de conclusão do curso de graduação em pedagogia, temos por objetivo apresentar a sistematização e a progressão de atividades de consciência fonológica por meio da aplicação de uma sequência didática, em um turma do 3°

[1] Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: michellysilva083@gmail.com
[2] Doutor em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: cicerogabriel.ufpb@gmail.com

ano do ensino fundamental – anos iniciais[3]. Para tanto, o situamos no campo da Linguística Aplicada (LA) – ciência de natureza transdisciplinar – (Moita Lopes, 2009), no modelo qualitativo/interpretativo de pesquisa e, por focalizar as contribuições do desenvolvimento de habilidades de Consciência Fonológica para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, por meio da implementação de uma sequência didática, o classificamos como intervenção e estudo de caso. Além da introdução, do referencial teórico, da metodologia e das considerações finais, apresentamos a seção de análise: implementação, sistematização e progressão das atividades de Consciência Fonológica.

Discussão Teórica

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Conforme demonstraram as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), mesmo antes ou enquanto aprendem a ler e a escrever as crianças elaboram suas próprias respostas para o funcionamento da escrita. Elas vivenciam diversos níveis/hipóteses de escrita; constroem, em cada etapa, respostas para a compreensão dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Esse processo se inicia no nível pré-silábico, etapa em que a criança não compreende a escrita como representação da fala, ou seja, para ela, escrever é desenhar. Assim, é comum que as crianças tenham dificuldades para diferenciar letras e números, "escrevendo" através de letras inventadas, desenhos, rabiscos, garatujas, números e letras aleatórias. Portanto, "para os alunos, a escrita é uma representação direta do objeto; eles ainda não conseguiram perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala" (Coutinho, 2005, p. 53).

No segundo nível, o silábico, a criança já começa a perceber que a escrita representa os sons da fala. Neste percurso, a criança passa por duas hipóteses: a escrita silábica sem valor sonoro e a escrita silábica com valor sonoro. Na primeira, a criança já escreve utilizando

[3] Experiência vivenciada no âmbito do Programa de Licenciatura (Prolicen), projeto de ensino desenvolvido no ano de 2024, em uma escola pública localizada na cidade de Solânea – PB.

letras, entretanto não faz relação da pauta sonora com a pauta escrita (fonema e grafema), representando uma letra para cada sílaba da palavra. Na segunda, a criança já começa a compreender que as letras fazem relação com o som contido em cada sílaba da palavra, escrevendo vogais ou consoantes relacionadas a cada sílaba, ou seja, "os alunos já têm como conhecimento consolidado o que a escrita nota (a pauta sonora da palavra) e começam a refletir sobre o como a escrita nota" (Coutinho, 2005, p. 60).

No nível silábico-alfabético, fase de transição em que a criança passa por dois momentos, simultaneamente: silábico e alfabético. Como endossa Coutinho (*op. cit*., p. 60), os alunos já possuem hipóteses muito próximas da escrita alfabética, "uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba." Neste nível, começam a perceber que a escrita tem haver com os pedaços sonoros das palavras e que é preciso perceber os sons no interior das sílabas. Assim, a criança em um momento pode escrever uma letra para cada sílaba, em outro uma letra para cada som individual/fonema.

No nível alfabético, as crianças já compreendem que as letras representam uma unidade sonora menor que a sílaba. Etapa em que a criança escreve letras para cada um dos sons individuais que estão presentes nas sílabas das palavras, ou seja, a criança "já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos" (Coutinho, 2005, p. 61). Somente a partir deste nível é que deve se iniciar o trabalho com a ortografia, levando a criança a refletir e perceber que, embora a escrita represente a fala, ela não segue a correspondência direta entre som e grafema.

Reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras

De acordo com Morais (2012, p. 79) a consciência fonológica "é, na realidade, um grande conjunto ou uma 'grande constelação' de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras". Ele acrescenta que o desenvolvimento das habilidades de Consciência

Fonológica passa por três níveis, a saber: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas.

Para Freitas (2004, p.19) "o nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas". Esse nível traz pouca complexidade para a maioria das crianças, tendo em vista que algumas já possuem familiaridade com a segmentação das palavras de forma oral. O nível das unidades intra-silábicas consiste no reconhecimento de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, porém menor que uma sílaba. Englobando, as rimas e as aliterações. Por fim, o nível dos fonemas "compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra" (Freitas, 2004, p. 23). Este nível é considerado o mais complexo, pois a criança começa a perceber a relação letra-som, além de manipular, reposicionar, modificar e apagar os sons (fonemas) das palavras.

O seu desenvolvimento não deve ser reduzido apenas à consciência fonêmica, isto é, aos fonemas isolados que compõem as palavras. Nesse sentido, o desenvolvimento da Consciência Fonológica envolve algumas habilidades que podem ser, apropriadas pelas crianças:

> 1.separar palavras em suas sílabas orais; 2. contar as sílabas de palavras orais; 3. comparar duas palavras e identificar qual é maior (porque tem mais sílabas); 4. produzir (dizer) uma palavra maior que outra; 5. identificar palavras que começam com determinada sílaba; 6. produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra; 7. identificar palavras que rimam; 8. produzir (dizer) uma palavra que rima com outra; 9. identificar palavras que começam com determinado fonema;10. produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra; 11. identificar a presença de uma palavra dentro de outra (palavra). (Morais; Silva, 2022, p. 214).

Dessa forma, o trabalho com a Consciência Fonológica durante a educação infantil e nos anos iniciais, por meio de atividades lúdicas, como jogos e textos da tradição oral (trava-línguas, quadrinhas, cantigas etc.) oportuniza a brincadeira com as palavras e a reflexão sobre sua dimensão sonora e escrita, pois, como salientam Morais e Leite (2012) o desenvolvimento da consciência fonológica se

estabelece à medida que são oferecidas à criança a oportunidade de refletir sobre as formas orais e escritas das palavras.

Sequência didática: surgimento, organização e adaptações

O termo Sequência didática (SD) surgiu de uma proposta didática desenvolvida pela escola de Genebra, cujos precursores foram os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para eles, a sequência didática é configurada como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.96). Nessa propositura, a SD apresenta uma estrutura base, que privilegia um conjunto de atividades, composta por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Araújo (2013) destaca que, no Brasil, algumas adaptações foram feitas no modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de atender à realidade das escolas brasileiras, visto que em algumas regiões as práticas de letramento são pouco frequentes. Para a pesquisadora, "o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção" (Araújo, 2013, p. 325).

Metodologia

Neste artigo, assumimos o modelo qualitativo de pesquisa - "conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17) - e, por termos a preocupação de desempenhar um papel ativo diante da realidade observada, optamos pela intervenção, por meio da implementação de uma sequência didática. Ainda, por se tratar de uma situação particular, temos um estudo de caso (Prodanov e Freitas, 2013).

A pesquisa foi desenvolvida em torno das ações do Programa de Licenciatura (Prolicen), edição 2024, realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Pinto, localizada na cidade de Solânea-

PB. Os dados[4] reúnem a sistematização e a progressão de atividades que constituíram a SD implementada para o desenvolvimento de habilidades de Consciência Fonológica em uma turma do 3º ano, do turno tarde, composta por 24 crianças, com idades entre 8 e 10 anos.

Implementação, sistematização e progressão das atividades de Consciência Fonológica

Nesta seção, apresentamos o eixo temático norteador da discussão e da análise dos dados: Sistematização e progressão de atividades de consciência fonológica na sequência didática. A sequência didática foi organizada em grupos/módulos de atividades[5]. O primeiro grupo de atividades direcionamos à consciência de sílabas, entendida como a capacidade de segmentar palavras em unidades menores que a própria palavra (sílabas), conforme Freitas (2004). Para esta autora, a divisão das palavras em pedaços sonoros traz pouca complexidade para as crianças, considerando que muitas delas, antes mesmo do processo de aquisição da escrita, já demonstram a habilidade de segmentar as palavras oralmente.

Dessa forma, as atividades foram direcionadas inicialmente de forma coletiva, tendo em vista a identificação de sílabas que compõem as palavras, segmentação e contagem de sílabas. Na atividade I, solicitamos que as crianças batessem palmas para cada sílaba da palavra, ou seja, cada vez que abrissem a boca para falar deveriam bater uma palma. Em seguida, registrassem a quantidade de sílabas em uma folha. A atividade II seguiu a mesma perspectiva, porém as

[4] A recolha dos dados para análise foi realizada no decorrer da aplicação da sequência, entre os meses de maio e setembro do ano 2024, período correspondente a 11 dias letivos. Os encontros foram realizados uma vez por semana, às terças-feiras, das 13h às 17h, na sede da escola acolhedora.

[5] As atividades, adaptadas do livro didático "A conquista: língua portuguesa" e reproduzidas dos materiais "Consciência Fonológica - Material de Pré-Alfabetização" - e Jogos de alfabetização, disponíveis em sites especializados, foram direcionadas com base nas orientações de Leite e Morais (2012). Esses pesquisadores defendem: a) para o alcance da hipótese silábica sem valor sonoro, é importante separar e contar sílabas orais das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho; b) para o alcance da hipótese silábica com valor sonoro ou hipóteses silábico-alfabética ou alfabética, é importante identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba ou com sílabas que rimam; c) para o alcance da hipótese alfabética, é importante identificar palavras que começam com o mesmo fonema, mesmo que a criança não saiba pronunciá-lo isoladamente.

crianças tinham que pintar e registrar a quantidade de sílabas das palavras.

Para a realização da atividade III, utilizamos o jogo de tabuleiro como recurso pedagógico. Para jogar, cada criança tirava uma ficha que continha uma imagem, contava as sílabas da palavra e avançava no jogo de acordo com a quantidade de sílabas da palavra. De acordo com Morais (2012), os jogos com palavras permitem que as crianças brinquem com as palavras, explorando tanto sua dimensão sonora quanto gráfica. Assim, a partir do jogo utilizado, a criança pôde refletir sobre a constituição da palavra, partindo da brincadeira, sem perceber que estava estudando.

Por fim, na atividade IV "Caixa de Sílabas", a criança deveria separar figuras, como: gato, cavalo, tartaruga, entre outros, de acordo com a quantidade de sílabas em espaços direcionados. Nessa atividade, as crianças puderam refletir sobre a segmentação silábica, identificando e diferenciando as palavras conforme o número de sílabas. Logo, puderam perceber que as palavras podem apresentar tamanhos variados, ou seja, podem ser formadas por diferentes quantidades de sílabas. Concordamos com Morais (2012), para ele comparar o tamanho das palavras é uma das aprendizagens que devem ser apropriadas pelas crianças para que possam avançar nas habilidades de CF e também na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Figura 1 – Atividades I, IIII e IV



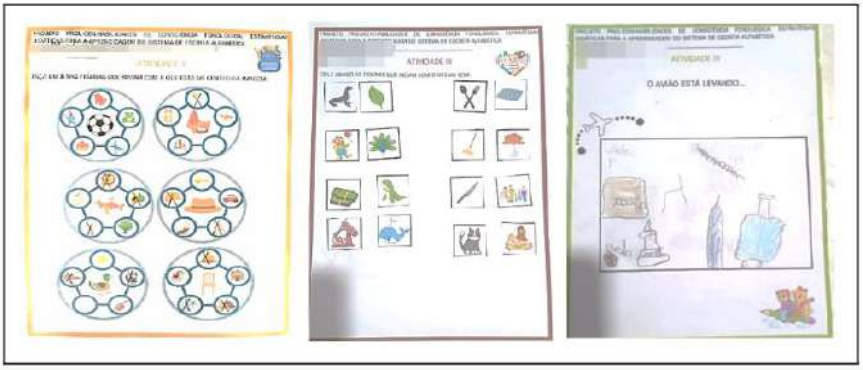
Fonte: Adaptação (Material de Pré-Alfabetização - A conquista: língua portuguesa, 2021)

As atividades intrassilábicas, que, segundo Freitas (2004), são pertencentes ao grupo das unidades silábicas, têm como foco as rimas e aliterações[6]. Na atividade I, utilizamos um jogo em que foram ditados pares de palavras, como: gato-pato; farinha-galinha; barriga-formiga; amigo-irmão; entre outras. A criança deveria ouvir com atenção e identificar se as palavras rimavam ou não. Caso formassem uma rima, ela deveria levantar as duas mãos (atividade realizada de forma oral). A atividade II teve como propósito identificar palavras que rimassem. Para isso, utilizamos inicialmente um disco com várias imagens e cada criança tinha que colocar um prendedor na figura que rima ou alitera com a que está no centro. Em seguida, a criança registrava a atividade na folha, assinalando um (X) nas figuras que rimam ou aliteram com a que está no centro. Nos estudos de Morais e Leite (2005), percebemos o quanto essas atividades favorecem a reflexão sobre as características sonoras das palavras, contribuindo para a percepção de que palavras orais diferentes podem compartilhar pedaços sonoros iguais.

Por conseguinte, na atividade III, trabalhamos como o jogo de aliteração "Combina ou não combina". Para jogar, as crianças deveriam organizar em pares as figuras que começam com o mesmo som. Por exemplo, baleia e batedeira; talher e tapete; foca e folha e outros. A última atividade deste grupo, atividade IV, correspondeu ao jogo "O avião está levando…". Iniciamos dizendo a frase "O avião está levando uma bola", em seguida as crianças foram dizendo palavras que rimam com bola e depois cada criança desenhou um ou mais dos objetos dos que foram falados. Logo, foi possível desenvolver atividades de valorização do lúdico e do criativo na linguagem por meio de rimas e aliterações, além de favorecer a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.

[6] As rimas são as palavras que terminam com o mesmo som, como gato e pato. Quanto à aliteração, pode ser compreendida como a semelhança entre sílabas iniciais das palavras, por exemplo: cadeira e caderno.

Figura 2 – Atividades II, III e IV



Fonte: Reprodução (Consciência Fonológica/Material de Pré-Alfabetização)

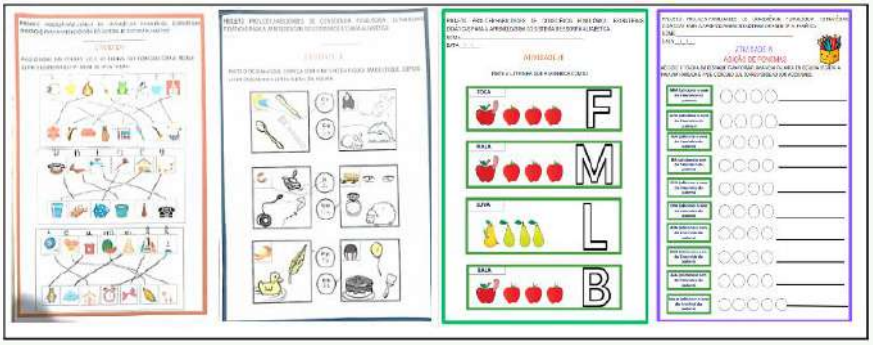
O último grupo da SD correspondeu à Consciência fonêmica. Essas atividades tinham por objetivo estimular a identificação dos fonemas iniciais das palavras, subtrair e adicionar fonemas e também permitir a análise de fonemas/correspondência grafofônica. Por essa razão, demandaram mais tempo, mediação e realização individual. Dessa forma, na atividade I direcionamos à identificação do fonema inicial de figuras. Para isso, solicitamos que a criança nomeasse diversas figuras, identificasse seu fonema inicial e, depois, formasse pares de figuras iniciadas com o mesmo fonema. A atividade II seguiu o mesmo direcionamento, no entanto solicitamos que a criança colorisse os elementos que iniciavam com o mesmo fonema inicial de uma figura que estava em destaque. Por exemplo, em um quadro havia os seguintes elementos: apito (figura em destaque), abajur, leão e armário. Após colorir, a criança deveria ligar o quadro que continha a letra que representava o som da figura em destaque.

As atividades de Consciência Fonêmica são muito significativas para que a criança alcance a hipótese de escrita alfabética, em que ela já consegue perceber que as sílabas das palavras são formadas por "sonzinhos menores" e consegue registrar letras para cada um deles. Para isso, a criança "precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando, no interior das mesmas, as partes orais e escritas" (Morais; Leite, 2012, p. 17) .

A atividade III possibilitou a subtração de fonemas. Para tal, realizamos a leitura da história "Uma lagarta muito comilona", de Eric

Carle (2011), e, através dela, foi explicada a atividade: excluir um fonema da palavra. A partir disso, a criança deveria perceber qual nova palavra se formou após a exclusão indicada. Por exemplo, ao remover o som inicial de "F" da palavra "FOCA", obtemos "OCA". Já na atividade IV, direcionava-se a adição de fonemas. Para esse propósito, a criança adicionaria um som para formar uma nova palavra, como: AMA ao adicionar o som de “F”, forma-se FAMA. Vejamos, a seguir:

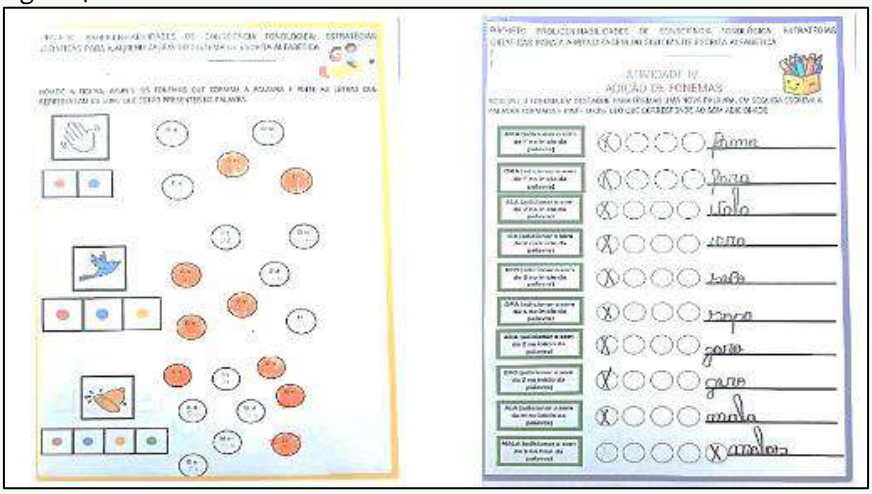
Figura 3 – Atividade I, II, III e IV



Fonte: Reprodução (Consciência Fonológica/Material de Pré-Alfabetização)

Posteriormente, na atividade V trabalhamos a substituição de fonemas, em que as crianças teriam que substituir um fonema e adicionar outro e identificar a nova palavra formada, como na palavra MATA substituindo o som do “M” pelo som de “P”, forma-se PATA. Na atividade VI, correspondente à análise dos fonemas, as crianças nomearam figuras e apontaram com o dedo indicador os fonemas que formavam a palavra representada pela figura. Após essa análise inicial, a criança deveria identificar as letras que representam os sons que estão presentes na palavra e pintar os círculos correspondentes. Vejamos:

Figura 4 – Atividade V e VI



Fonte: Reprodução (Consciência Fonológica/Material de Pré-Alfabetização)

Dessa maneira, a sequência didática apresentada, em consonância com os estudos de Araújo (2013), foi organizada em módulos/grupos de atividades, constituídos por atividades sistemáticas e progressivas. Essa organização permite que a criança compreenda e desenvolva as habilidades que permeiam o desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos evidenciar a sistematização e a progressão de atividades de consciência fonológica por meio da aplicação de uma sequência didática, em uma turma do 3° ano do ensino fundamental – anos iniciais. Com base nesse estudo, compreendemos que o processo de compreensão e de apropriação do sistema de escrita é complexo e vai além da simples memorização de letras e sons. Trata-se de um processo cognitivo muito mais complexo, em que a criança elabora e reelabora em sua mente as propriedades do sistema de escrita e avança, gradativamente, em seus níveis/hipóteses de escrita.

Nesse movimento, o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica desempenha um papel significativo, pois

possibilita a reflexão sobre os segmentos sonoros da fala e, a partir dele, a criança desenvolve uma "constelação" de habilidades: consciência silábica, consciência intrassilábica (englobando as rimas e aliterações) e consciência fonêmica. Percebemos que, ao longo de sua execução, houve um desenvolvimento progressivo na capacidade de reflexão sobre os sons. No início, as respostas das crianças eram imediatas e com pouca elaboração/reflexão, mas, gradativamente, elas passaram a demonstrar maior consciência e análise em suas respostas.

Portanto, as atividades de Consciência Fonológica, promovidas através de um trabalho sistemático, são de fundamental importância, uma vez que possibilitam à criança a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, ou seja, das diversas habilidades que permeiam a consciência fonológica, que, juntas, representam um dos caminhos possíveis à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Referências

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181. Acesso em: 26 abr. 2025.

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona**. São Paulo: Callis Editora, 2021.

ARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. **A conquista:** língua portuguesa.1° ano. São Paulo: FTD, 2021.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa com professores. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-69.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O **planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15 - 41.

DIAS, Mariane Assis. **Consciência fonológica:** material de pré-alfabetização. Disponível em: https://mariane-assis-dias.memberkit.com.br/. Acesso em: 26 abr. 2025.

DOLZ, Joaquim . NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard . Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**.** *In:* ROJO, R.; CORDEIRO, L. S. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81 - 108.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita:** um estudo longitudinal. 2004. 147 f. Tese (Doutorado em Letras, na área de

concetração de Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando. *In*: **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-131.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar. (Orgs.). **Linguística Aplicada:** um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS , Artur Gomes de.; SILVA, Alexsandro da. Jogos que promovem a consciência fonológica: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? *In*: ARAÚJO, Liane Castro de.; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé, (org.) **Alfabetização:** saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022, p. 203 - 222.

MORAIS, Artur Gomes de. LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORAIS, Artur Gomes de. LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FeeVale, 2013.

LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E DIAGNÓSTICO DOCENTE: DISPARIDADES ENTRE SETORES EM UMA UNIVERSIDADE PARANAENSE

Cindy Mary Gavioli-Prestes (UNICENTRO) [1]
Lidia Stutz (UNICENTRO) [2]
Logan Evan Alves (UNICENTRO) [3]
Roziane Keila Grando (UFPR-Litoral) [4]
Wynike Domingues Kraus de Deus (UNICENTRO) [5]

Introdução

Os letramentos acadêmico-científicos integram o universo discursivo dos pesquisadores e o ambiente institucional do ensino superior, sendo constituídos por práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e outras formas de representação semiótica. O agenciamento acadêmico dos estudantes ingressantes na universidade tem relação direta com as capacidades de compreender, analisar e produzir textos no contexto acadêmico, incluindo habilidades como leitura crítica, escrita acadêmica, pesquisas e produção em conformidade com as demandas estabelecidas para esse meio.

[1] Universidade Estadual do Centro-Oeste, Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico Científicos - LILA -Unicentro. E-mail: cprestes@unicentro.br
[2] Universidade Estadual do Centro-Oeste, Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico Científicos - LILA -Unicentro. E-mail: lidia@unicentro.br
[3] Universidade Estadual do Centro-Oeste, Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico Científicos - LILA, -Unicentro, PROIC - CNPq. E-mail: loganevanal@gmail.com
[4] Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral -, Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico Científicos - LILA. E-mail: rozianegrando@ufpr.br
[5] Universidade Estadual do Centro-Oeste, Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico Científicos - LILA -Unicentro, PROIC- FAU. E-mail: wynike@unicentro.br

Nessa esteira, num viés tradicional, parte-se do pressuposto de que para iniciar cursos de graduação os estudantes precisam apresentar os requisitos necessários quanto aos letramentos acadêmicos. Contudo, com a democratização do ensino superior e a necessidade de fortalecer as políticas inclusivas, faz-se premente modificar esse modelo tradicional para práticas que busquem suprir os obstáculos, dadas as lacunas de compreensão e produção da linguagem de gêneros acadêmicos. Além disso, é necessário compreender as percepções docentes sobre a temática em tela para podermos delinear e construir diretrizes para o ensino que ampliem a participação e a integração dos estudantes em atividades de compreensão e produção de textos acadêmicos (Ferreira; Lousada, 2016; Fiad, 2017; Silva; Silva, 2019). Acreditamos que a importância da identificação de assimetrias no perfil dos estudantes ingressantes em diferentes áreas do conhecimento pode subsidiar a formulação de políticas institucionais voltadas ao acolhimento e ao suporte pedagógico contínuo.

Neste capítulo, portanto, procuramos investigar como essa apropriação se desenvolve e como o corpo docente percebe tais capacidades, a fim de desvelar as práticas de ensino e identificar os obstáculos pedagógicos existentes. Assim, diante da necessidade de compreender como as práticas de letramento acadêmico são materializadas no contexto de uma universidade paranaense, objetivamos, mais precisamente, identificar as percepções docentes sobre as práticas e dispositivos de leitura e escrita de textos acadêmicos em dois setores específicos: o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SEHLA) e o Setor de Ciências da Saúde (SES)[6].

Metodologicamente, nossa investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Os dados quantitativos baseiam-se na tabulação estatística e na frequência das respostas fornecidas pelo corpo docente via questionário, enquanto a análise qualitativa ancora-se na interpretação dos dados à luz do referencial teórico de letramentos e discursos institucionais.

[6] Este estudo alia-se às ações do projeto do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), conforme emenda da ação do LILA-UNICENTRO, aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 44382721.6.1001.5231 e Número do Parecer 5.781.270.

Destacamos que o instrumento de coleta consistiu em um questionário composto por 23 perguntas (14 objetivas e 9 discursivas), elaborado de forma colaborativa pelos docentes Lidia Stutz (UNICENTRO), José António Brandão Carvalho (Universidade do Minho - UMinho) e Roziane Keila Grando (UNICENTRO). Devido à baixa adesão dos docentes, a coleta de dados estendeu-se de dezembro de 2022 a março de 2024. O questionário eletrônico foi distribuído aos docentes por meio do Google Forms, utilizando e-mails institucionais enviados pela Coordenadoria de Comunicação Social (COORC) e cartazes informativos contendo Código QR fixados nos departamentos pedagógicos da universidade.

Foram obtidas 63 respostas voluntárias contemplando diferentes setores. Para o escopo deste artigo, como já mencionado, foram selecionadas as respostas de dois Setores: 1) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SEHLA): do qual 15 docentes foram participantes, atuantes nos cursos de Letras Inglês, Letras-Português, Pedagogia, História e Jornalismo. 2. Setor de Ciências da Saúde (SES): obteve 17 docentes participantes, distribuídos entre os cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Psicologia.

O(s) Letramento(s) e modelos teóricos

O uso do termo letramento, *literacy* em inglês, sofreu ampliações em seu decurso, perpassando também a relacionar as concepções de linguagem, de posições mais estruturalistas para posições interacionistas. Essa expansão do termo ocorre com os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), quando Brian Street (1984) propôs a diferenciação entre os modelos: autônomo, que se sustenta no processo cognitivo e individual e nos aspectos superficiais e formais da língua; e ideológico, que visa compreender as práticas culturais e as estruturas de poder na sociedade. No cenário brasileiro[7], Kleiman (1995) corrobora essa visão ao afirmar que a leitura

[7] As raízes do letramento se estabelecem na distinção e complementaridade em relação à alfabetização. De acordo com Soares (2001, p. 18), o letramento diz respeito à "condição construída por sujeitos e grupos sociais a partir da inserção nas práticas de leitura e escrita, refletindo os efeitos da aprendizagem e da utilização da linguagem escrita em diferentes

e a escrita não são meras técnicas, mas sim práticas sociais que se relacionam intimamente com o contexto e com as diferentes agências de letramento — tais como a escola, a família, a igreja e o ambiente de trabalho. Para a autora, os modelos autônomo e ideológico não se anulam, mas correlacionam-se na aprendizagem da escrita.

No ambiente universitário, os letramentos assumem contornos específicos. Lea e Street (2014) reorganizam os dois modelos fundamentais em três modelos sobrepostos, sendo eles: as habilidades de estudo, as socializações acadêmicas e os letramentos acadêmicos. Apresentamos, a seguir, essa sobreposição em forma de imagem construída com o auxílio do ChatGPT.

Figura 1. Sobreposição dos modelos de letramento



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT em 10 jul. 2026.

Observando a Figura 1, no modelo de habilidades de estudo, a escrita e a leitura são competências cognitivas e individuais,

contextos sociais. Enquanto a alfabetização está para habilidades técnicas básicas de codificação e decodificação (aprender a ler e escrever), o letramento se estende para abranger competências amplas de compreensão, produção textual e capacidade crítica frente a discursos complexos".

concentrando-se em aspectos de superfície do texto, como estrutura de sentenças, ortografia e pontuação. No segundo modelo, a socialização acadêmica coloca em relevo a adaptação dos estudantes aos discursos, gêneros e culturas disciplinares específicas da comunidade universitária. O terceiro modelo, letramentos acadêmicos, explora os processos de construção de sentido, identidade, poder e autoridade nas produções textuais, contestando os discursos institucionais e compreendendo a escrita como prática social marcada por relações assimétricas. É preciso esclarecer que os números (1, 2, 3) inseridos em cada um dos modelos foram utilizados por nós apenas para fins de ordenar as explicações.

Consideramos que a sobreposição dos três modelos tem nos gêneros textuais os instrumentos indispensáveis para a mediação da aprendizagem. De acordo com Schneuwly (2004), o gênero constitui um instrumento historicamente estabelecido para responder a exigências comunicativas situadas. No ambiente acadêmico, gêneros como resumos, resenhas, ensaios, relatórios e artigos científicos funcionam como formas relativamente estáveis de enunciados que organizam o pensamento e a disseminação de saberes. Marinkovich et al. (2016) complementam que os gêneros fazem parte de sistemas complexos de ações tipificadas e ligadas a atividades sociais específicas, servindo de suporte para a inserção efetiva do discente na cultura de sua área[8].

Assim, os pressupostos teórico-metodológicos oriundos dos estudos dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014; Corrêa, 2011; Curry; Lillis, 2013, dentre outros) nos levam a conceber que, nas atividades de produção de textos/discursos, os sujeitos estão sempre inscritos em práticas sociais e historicamente situadas, atravessadas por "relações de poder e por processos de construção ideológica no interior das instituições, entre elas, a universidade e a comunidade científica" (Assis; Komesu; Brasileiro, 2025, p. 79).

[8] Precisamos considerar os letramentos acadêmicos como científicos, haja vista que abrangem não somente as temáticas trabalhadas nas disciplinas isoladas, mas todo o macrocontexto institucional que rege a produção de conhecimento na esfera acadêmica. Conforme explicitam Cristovão e Vieira (2016), essa prática possibilita que os estudantes desenvolvam um posicionamento social e crítico, dominando enquadramentos discursivos fundamentais tanto para o percurso acadêmico quanto para a futura atuação profissional.

Na próxima seção discutiremos os resultados de duas questões aplicadas em nosso questionário que nos mostram justamente esse atravessamento. São elas: i) a percepção dos docentes quanto ao perfil e às dificuldades dos alunos ingressantes, e ii) o uso de avaliações diagnósticas.

Conhecimentos prévios dos estudantes do ensino superior e a ideologia do déficit

Quando os docentes foram arguidos acerca do perfil e das dificuldades dos alunos ingressantes, em nosso questionário, os docentes do SEHLA consideram que os calouros trazem mais dificuldades para compreender e produzir textos acadêmicos. Enquanto que, para os docentes do SES houve uma diferença entre os cursos: para Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição, a resposta foi a mesma do SEHLA (que trazem mais dificuldades para produzir e compreender textos acadêmicos); por outro lado, para os docentes dos cursos de Psicologia e Medicina, o entendimento é de que quando os alunos ingressam, eles apresentam os conhecimentos necessários para realizar as diversas tarefas de leitura e escrita nas respectivas disciplinas acadêmicas. Abaixo, o Gráfico I - mostra esses resultados.

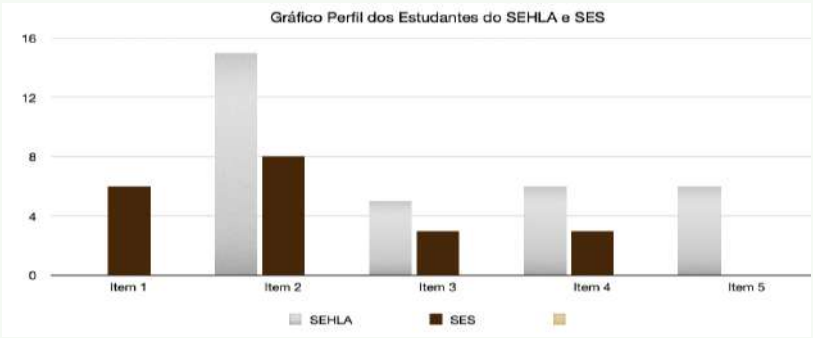


Gráfico - 1 - perfil de letramento dos estudantes do SEHLA e do SES

ITENS 1: Os alunos, ao ingressarem, apresentam os conhecimentos necessários para realizar as diversas tarefas de leitura e escrita nas respectivas disciplinas acadêmicas; 2: Os alunos, ao ingressarem, revelam muitas dificuldades para compreender e produzir textos acadêmicos (resumo, resenha, ensaio, projeto de pesquisa, relatório, respostas discursivas em avaliações).	3: As turmas de alunos, ao ingressarem, são muito heterogêneas, fator que dificulta o direcionamento de tarefas de compreensão e produção de textos. 4: O grau de compreensão e produção dos textos dos alunos ao ingressarem é um dos fatores impeditivos para ter resultados satisfatórios na disciplina ministrada. 5: O grau de compreensão e produção dos textos dos alunos ao ingressarem é um dos fatores impeditivos que acarretam evasão.

A percepção dos docentes do SEHLA evidencia que há dificuldades, às vezes muitas (podemos dizer da nossa prática na docência no ensino superior em diversos cursos), dos alunos nas turmas iniciais, o que nos leva a inferir que, ao ingressarem na universidade, não suprem as expectativas dos docentes. A segunda resposta mais escolhida foi a de que os alunos, ao ingressarem na universidade, têm dificuldades de compreensão e produção de textos acadêmicos, o que impede que as aulas sejam mais proveitosas e com melhores resultados. Embora tenha sido em pequena escala, a alternativa de desistência em virtude das dificuldades acadêmicas também foi trazida à baila.

Relacionamos essa situação à ideologia recorrente do "*déficit*" ou "crise da escrita", que, conforme os modelos de letramentos (Lea; Street, 2006; Lillis; 1999; Fischer, 2007), tecem relação direta entre o fracasso de alunos na Universidade com as deficiências advindas da

escola pública, afrouxamento dos exames de seleção com aumento de vagas e acesso de pessoas não letradas aos espaços acadêmicos. Outro fator limitante para prover maior engajamento nas práticas de letramento científico é o perfil socioeconômico dos estudantes do SEHLA, em que há predominância de alunos trabalhadores no período noturno. O gráfico 2 mostra que há uma média entre alunos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes que advém de escolas públicas e particulares. Outro dado é que alguns alunos são portadores de diplomas. As opções G (não sabem) mostra que os professores não conhecem o perfil dos alunos ingressantes e, a opção H os respondentes pularam. Ao termos conhecimento sobre o perfil e origem do aluno podemos oferecer melhores condições para direcionar a prática didático-pedagógica ou repensar a grade do curso que poderia ofertar disciplinas para ensinar práticas de letramento.



Gráfico 2- Histórico de vida dos alunos do SEHLA

Com isso, é possível averiguar que a escrita acadêmica requer conhecimentos acerca não só das especificidades dos gêneros que circulam e dão corpo a diferentes práticas universitárias, mas, "sobretudo, das relações de poder relacionadas ao conhecimento científico, especialmente em relação à ordem do discurso e do

argumentar. Nesse viés, produzir gêneros diversos nesse contexto implica também construir novas identidades sociais (Palumbo, Azevedo e Carnin, 2025, p. 35).” Porque para ter capacidade de argumentar e conhecer a ordem do discurso requerem vivências dos estudantes nesses espaços para entender as dinâmicas próprias dessa prática social inserida na ordem do discurso de fazer ciência.

É interessante destacar que o perfil dos estudantes do SES, no processo de transição dos estudos do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, para a universidade evidenciou um padrão distinto, conforme pode ser verificado no Gráfico 3, abaixo:

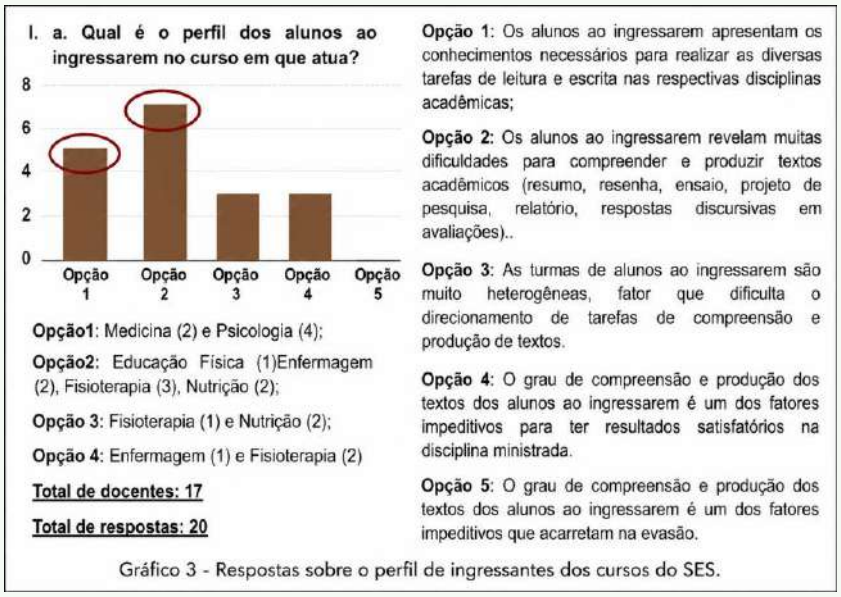


Gráfico 3 - Respostas sobre o perfil de ingressantes dos cursos do SES.

Dos 17 docentes, 6 (representando a totalidade dos respondentes de Medicina e Psicologia) afirmaram que os estudantes, ao ingressarem, possuem os conhecimentos necessários para realizar as tarefas acadêmicas de leitura e escrita. Os demais cursos do SES (Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição) concentraram suas respostas nas dificuldades de compreensão e de produção textual.

Essa assimetria interna no SES reflete, a nosso ver, a alta competitividade dos processos seletivos (Vestibular e ENEM) para carreiras tradicionais como Medicina e Psicologia, que figuram no topo da concorrência institucional. Os estudantes que conquistam essas vagas costumam provir de extratos socioeconômicos privilegiados, com histórico escolar em instituições privadas de ensino e passagem por cursinhos preparatórios, espaços que atuam como potentes "agências de letramento" externas. Eles consolidam precocemente capacidades baseadas no modelo autônomo e/ou no modelo de habilidades de estudo, conferindo aos estudantes uma vantagem competitiva nos exames de acesso à universidade e gerando um perfil de ingressantes superior à média de outros cursos do SES e do SEHLA. Esse perfil também é um reflexo da forte concorrência, que tende a aprovar apenas os candidatos de melhor desempenho (Anjos, 2020).

Como mostra Hyland (2005), esse processo interacional, vivido por meio da escrita acadêmica, envolve essencialmente posicionamento e assunção de um ponto de vista em relação às questões em discussão. Assim, o sucesso da escrita também depende de uma projeção individual do sujeito nesse contexto específico. Isso indica que, "além de perseguir objetivos pessoais e disciplinares, o sujeito está implicado em um processo de construção de sua identidade social como membro de uma comunidade universitária" (Palumbo, Azevedo e Carnin, 2025, p. 41).

Nessa arena, estão em jogo, conforme Street (2010), questões complexas tanto "epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder, entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais" (p. 546).

A ausência de avaliação diagnóstica e suas implicações

Um dos achados mais críticos deste estudo reside na verificação da existência de mecanismos formais de diagnóstico[9] do letramento

[9] A avaliação diagnóstica é realizada no início de uma disciplina ou unidade e visa identificar: a) conhecimentos prévios dos estudantes e compará-los com os resultados finais, b) o perfil individual e da turma, c) os principais obstáculos de aprendizagem em relação aos conteúdos previstos. As informações obtidas subsidiam o planejamento pedagógico, permitindo ao docente adequar as estratégias de ensino, propor intervenções específicas e atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

discente. Quando os docentes foram questionados se realizavam algum tipo de avaliação diagnóstica inicial para aferir as competências de escrita e leitura dos ingressantes, as respostas revelaram um cenário de desassistência institucionalizada:

- **No SEHLA:** Apenas 30% dos docentes indicaram realizar algum procedimento diagnóstico.
- **No SES:** Houve 100% de respostas negativas, demonstrando a ausência absoluta de práticas de diagnóstico inicial em todos os cursos da saúde participantes.

Os dados apresentados acima revelam um panorama preocupante sobre o ingresso dos estudantes no ensino superior, especialmente nos cursos vinculados ao SEHLA, cujos desafios relacionados à leitura e à produção de textos acadêmicos são mais evidentes.

A ausência de avaliações diagnósticas sistemáticas agrava esse cenário, pois limita a compreensão dos docentes sobre as reais necessidades dos alunos, dificultando intervenções mais assertivas a respeito dos letramentos acadêmicos de cada turma. Como já sinalizado, cursos como Psicologia e Medicina indicaram que os estudantes já ingressam com competências leitoras e escritoras consolidadas, o que, possivelmente, é fruto de processos seletivos mais concorridos e de práticas de letramento escolar estruturadas por cursinhos pré-vestibulares e outras práticas para além do muro da escola.

Essa ocorrência, a nosso ver, é sinal de que o letramento autônomo ocupa ainda maior espaço nos cursos do Setor das Ciências da Saúde. Porque é a exceção, não o padrão para as demais áreas. Há, portanto, urgência de políticas institucionais alinhadas aos letramentos acadêmico-científicos que promovam o diagnóstico precoce das habilidades acadêmicas dos estudantes, contribuindo para a construção de estratégias didáticas mais inclusivas e para a redução da evasão universitária. Reconhecer e enfrentar essa realidade para garantir um processo formativo equitativo e de qualidade em todas as áreas do conhecimento é imprescindível.

Vale destacar que a escrita-reescrita é significativa em contextos de aprendizagem (incluindo-se no ensino superior, indiferentemente da área de conhecimento) por permitir uma recriação da linguagem a cada interação e possibilitar ao autor refletir acerca do próprio texto, promovendo transformações no léxico, conteúdo, organização, além de possibilitar o uso crítico de mecanismos argumentativos ajustados ao próprio projeto do dizer (Fiad, 2013).

E a não realização de avaliações diagnósticas impede que o corpo docente identifique com clareza as assimetrias e deficiências específicas de suas turmas, inviabilizando o planejamento de intervenções pedagógicas direcionadas desde o início do período letivo. Sem o mapeamento prévio, as disciplinas tendem a seguir cronogramas rígidos que desconsideram o ritmo de apropriação textual dos estudantes. Paula Carlino (2017, p. 18) problematiza os efeitos causados por essa dinâmica de ensino linear descontextualizada:

> Quando ouvimos um professor dar uma aula ficamos à mercê dele: o ritmo da exposição é determinado pelo professor. Quando um aluno ouve uma aula, se ele não entendeu alguma coisa, se ele se perdeu, dificilmente ele entenderia. O professor continua a aula, continua falando.

Tendo esses diagnósticos, um exemplo de intervenções docentes que possam minimizar essas assimetrias é o que Gimenez e Thomas (2015) assinalam:

> Uma maneira de alcançar maior visibilidade é os estudantes iniciarem o diálogo e a cooperação (uma abordagem dialógica) entre si e os principais participantes das práticas de letramento acadêmico: outros estudantes, professores e avaliadores. No exemplo sobre a escrita reflexiva apresentado anteriormente, estudantes de enfermagem, em seu papel de autores acadêmicos, são incentivados a utilizar seus esboços e primeiras versões para dar continuidade ao diálogo com professores e colegas — diálogo esse iniciado com a análise de textos reflexivos e a cooperação na coconstrução de sentido de seus próprios textos. Por meio desse processo dialógico, os estudantes podem discutir como as versões que produziram representam uma gama de interpretações possíveis da tarefa proposta pelo professor e dos discursos disciplinares que o trabalho deve incorporar (Gimenez; Thomas, 2015, p. 40).

Esse diálogo engajado e colaborativo faz com que os alunos desenvolvam uma postura autoral dentro dessa ordem do discurso, porque os

> estudantes tornam mais claro, para si mesmos e para os outros, como estão envolvidos em processos de exposição, transformação e criação de conhecimento. Encontros dialógicos também oferecem aos estudantes a oportunidade de situar sua escrita no contexto de suas comunidades profissionais, de sua disciplina e de suas instituições. (Gimenez; Thomas, 2015, p. 40)

É esperado que a universidade promova o desenvolvimento do pensamento crítico e a criação de "universos mais amplos", nos quais os sujeitos reconheçam a si mesmos, aos outros e aos interesses divergentes dos grupos sociais (Komesu; Assis, 2019, p. 8). No entanto, a carência de diagnóstico fomenta ruídos crônicos de comunicação e pedagógicos, uma vez que o docente desconhece a raiz das dificuldades e o estudante vê-se desamparado quanto aos caminhos necessários para progredir na compreensão de textos complexos.

Conclusões

A análise comparativa das percepções docentes entre o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SEHLA) e o Setor de Ciências da Saúde (SES) permitiu descortinar assimetrias na apropriação dos letramentos acadêmico-científicos no ensino superior. Se, por um lado, nos dois setores as turmas sinalizam fragilidades discursivas generalizadas para níveis formais e interpretativos da linguagem, por outro lado, nos cursos de Medicina e Psicologia observamos uma consolidação dos letramentos decorrente dos processos seletivos excludentes para a entrada na universidade e do usufruto prévio de outras agências de letramento.

Contudo, ambos os setores partilham da mesma problemática: a ausência de avaliações diagnósticas sistemáticas na maioria dos cursos no momento de ingresso dos estudantes. Essa omissão perpetua a aplicação de um currículo linear que ignora as reais demandas e pontos de partida das turmas, forçando os docentes a recorrerem a mediações individualizadas em detrimento de um

planejamento didático coletivo. Embora as avaliações diagnósticas sejam realizadas por parte dos professores de alguns cursos, como os de Letras-Inglês e Letras-Português, a escolha por esta prática está atrelada aos planejamentos de cada docente. Nesse sentido, deixamos em relevo a necessidade de desenvolver linhas mestras para ações institucionalizadas.

Diante desse cenário, concluímos que o enfrentamento das dificuldades requer a superação da "ideologia do déficit", compreendendo que a leitura e a escrita no ensino superior constituem práticas sociais situadas que precisam ser ensinadas em todas as disciplinas curriculares. A partir desses dados que analisamos, o estudo em tela demonstra a necessidade recomendação de formulação de políticas institucionais coordenadas que estabeleçam avaliações diagnósticas permanentes na universidade, aliadas à criação de programas contínuos de apoio pedagógico ao letramento e ao fortalecimento de ações integradas entre a educação superior, a escola básica e os laboratórios de pesquisa em letramentos.

Referências

ANJOS, Priscila Meliane Leite dos. **Avaliação diagnóstica do acesso dos estudantes ao ensino superior:** estudo de caso em uma universidade pública estadual**.** 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Reflexividade crítica e(m) práticas de letramentos acadêmico-científicos: representações do fazer científico da perspectiva de pós-graduandos em humanidades. **Raído**, v. 19, n. 48, p. 74–93, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.30612/raido.v19i48.204. Acesso em: 15 jul. 2026.

CARLINO, Paula. "Leen pero no comprenden, escriben pero no entendemos". Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura y escritura en las disciplinas. Vídeo da conferência do Seminario de Investigación en Lectura, **Anales** ... IIBI, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

CORRÊA, M. G. L. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 333–356, 2011. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115. DOI: https://doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32435. Acesso em: 10 jun. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 209–220, 2016.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. **A scholar's guide to getting published in English:** critical choices and practical strategies**.** Bristol: Multilingual Matters, 2013. DOI: https://doi.org/10.21832/9781783090617.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125–140, 2016.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463–480, 2013.

FIAD, Raquel S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86–99, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323312919. Acesso em: 14 jul. 2026.

GIMENEZ, Julio; THOMAS, Peter. A framework for usable pedagogy: towards accessibility, criticality and visibility. In: LILLIS, Theresa M. (ed.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Boulder: The WAC Clearinghouse, 2015. p. 29–44. Disponível em: https://wacclearinghouse.org/docs/books/lillis/literacies.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 173–191, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461445605050365. Acesso em: 24 jun. 2025.

KERSCH, Dorotea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 1, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves. Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais. In: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Ensaios sobre escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 5–13.

LEA, Mary; STREET, Brian Vincent. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368–377, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477–493, jul./dez. 2014.

LILLIS, T. M. Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127–140.

LILLIS, Theresa. Academic literacies. In: **The Routledge companion to English studies**. London: Routledge, 2014. p. 361–374.

MARINKOVICH, Juan; VELASQUEZ, Marisol; CÓRDOVA, Alejandro; CID, Carolina. Academic literacy and genres in university learning communities. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 95–113, 2016.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, p. 12–25, 2011.

PALUMBO, Renata; DE AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; CARNIN, Anderson. A (re)escrita de resenhas críticas por estudantes do PROFIS: enfoque argumentativo. **Raído**, v. 19, n. 48, p. 32–52, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Elizabeth Maria da; SILVA, Juliana Marcelino. Escrita no ensino superior: uma análise de objetos e abordagens de ensino previstos em cursos de graduação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 24–39, jan./mar. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, Brian. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DOS NEGROS: A CONTRIBUIÇÃO DE D. TOINHA[1]

Rejane de Barros Cavalcante (UFPB)[2]
Shirley Regina Azevêdo Crispim (UFPB) [3]

Introdução

A história da educação no Brasil foi marcada pela restrição do acesso à instrução escolar para grande parte da população, em contraste com o elevado nível de escolarização destinado às elites. Os filhos das classes privilegiadas eram submetidos a uma educação formal, longa e diversificada, desenvolvida em seminários e colégios, que funcionava também como instrumento de seleção e classificação social. Para a população escravizada, por sua vez, a educação e a evangelização ocorriam principalmente nas missões, nas senzalas e nas casas das famílias, assumindo, em grande medida, caráter informal. Configurava-se, assim, uma escolarização diferenciada segundo os grupos sociais e as posições que ocupavam na estrutura da sociedade.

Mesmo após a Independência do Brasil, em 1822, a estrutura social não sofreu transformações capazes de romper com as bases econômicas e sociais vigentes. A sociedade permaneceu organizada em torno de uma economia predominantemente agrícola e patriarcal, sustentada pelo trabalho escravizado. Nesse contexto, Azevedo (1976, p. 81) destaca:

---

[1] Trabalho outrora apresentado no III Seminário Nacional de Gêneros e Práticas Culturais: olhares diversos sobre a diferença.

[2] Doutora em Educação - Mestre em educação pela UFPB- Graduada em Letras e Licenciatura plena em Pedagogia. Sócia Efetiva Fundadora do Instituto Histórico Geográfico de Bayeux-IHGB. E-mail: rejanedebarros@hotmail.com

[3] 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

> Nesse regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados, [...] o predomínio quase absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as de base manual e mecânica, mostram em que medida influiu na evolução de nosso tipo educacional a civilização baseada na escravidão.

A educação brasileira, portanto, desenvolveu-se historicamente sob forte distinção entre a formação destinada às elites e as possibilidades de instrução oferecidas às camadas populares. Como observa Azevedo (1976), tratava-se de uma educação "destinada mais à preparação de uma elite do que a educação do povo". Esse cenário contribuiu para a constituição de profundas desigualdades, não apenas no âmbito econômico, mas também no acesso aos bens culturais e educacionais.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o discurso de ampliação da educação para a população passou gradativamente a ganhar espaço. Entretanto, a expansão da escolarização ocorreu de maneira lenta e desigual, não significando a superação imediata das barreiras enfrentadas pela população negra. Nesse sentido, seria equivocado afirmar que pessoas negras estiveram completamente ausentes dos espaços escolares nesse período. Cruz (2011, p. 29), ao discutir o estudo realizado por Souza (1999) sobre os sete primeiros grupos escolares instalados em Campinas, entre 1897 e 1925, destaca a identificação da "presença das crianças negras em fotografias de turmas de alunos de diferentes grupos escolares e em diferentes épocas".

Embora seja possível identificar a presença de pessoas negras nos espaços escolares, esse processo ocorreu de forma lenta e esteve marcado por diferentes mecanismos de discriminação e exclusão. As desigualdades educacionais relacionadas à população negra não desapareceram com a expansão da escolarização, permanecendo, ainda que muitas vezes de maneira menos explícita, ao longo das primeiras décadas do século XX.

Outra parcela da população que historicamente enfrentou restrições no acesso à educação foi constituída pelas mulheres. Durante séculos, a mulher foi representada a partir de concepções que

a associavam à fragilidade e, em determinados contextos, ao próprio "símbolo do mal" (Farias, 2008), concepções que contribuíram para sua marginalização em diferentes espaços sociais, inclusive no campo educacional.

Desse modo, tanto a população negra quanto as mulheres vivenciaram processos históricos de luta pela ampliação de direitos educacionais, políticos e sociais. As trajetórias desses grupos revelam que a conquista do direito à educação não ocorreu de maneira uniforme, mas foi marcada por disputas, resistências e enfrentamentos às estruturas sociais que limitavam sua participação nos espaços escolares e na vida pública.

É nesse contexto, em meados do século XX, que se insere a trajetória de Antônia do Socorro Silva Machado, mulher negra que atuou no Sítio Paratibe, comunidade remanescente quilombola localizada no atual conjunto Valentina de Figueiredo, no município de João Pessoa, Paraíba, hoje reconhecida como Comunidade Paratibe. Diante das dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos moradores e das próprias condições de sua formação e atuação profissional, Antônia do Socorro Silva Machado assumiu papel fundamental no desenvolvimento da educação naquela comunidade, tornando-se pioneira desse processo.

É objetivo, portanto, deste trabalho analisar o percurso da professora Antônia do Socorro Silva Machado, buscando compreender a importância de sua atuação para a educação da comunidade remanescente quilombola de Paratibe. Busca-se, particularmente, evidenciar aspectos de sua trajetória profissional, suas práticas educativas e sua contribuição para a construção e consolidação da educação naquela comunidade.

Para tanto, o artigo está organizado em três momentos de exposição e análise. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, são abordados aspectos da trajetória e da biografia da educadora, buscando compreender as circunstâncias que marcaram sua atuação em Paratibe. Posteriormente, são analisadas suas práticas pedagógicas e sua contribuição para a educação da comunidade. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais aspectos da

trajetória de Antônia do Socorro Silva Machado, destacando-se sua atuação como mulher negra e educadora e sua importância para a história da educação da Comunidade Paratibe.

Percurso da pesquisa e fontes

As pesquisas históricas, ao longo das últimas décadas, passaram a assumir novas perspectivas a partir das transformações ocorridas no campo da historiografia, especialmente com o desenvolvimento da chamada História Nova. Essa perspectiva ampliou as possibilidades de investigação histórica ao deslocar o olhar dos grandes acontecimentos e das trajetórias das elites para sujeitos e grupos sociais que, durante muito tempo, permaneceram à margem das narrativas históricas. Trata-se, portanto, de uma história "vista de baixo", conforme discutida por Sharpe (1992), que possibilita interpretar os acontecimentos a partir das experiências de outros segmentos da sociedade.

Nesse sentido, Sharpe (1992, p. 59) afirma:

> Mas a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história.

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, desenvolvida a partir da metodologia da História Oral. Segundo Alberti (2006, p. 155), a História Oral "permite o registro de testemunhos e o acesso a 'histórias dentro da história' e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado". A utilização dessa metodologia mostrou-se particularmente relevante para esta pesquisa, uma vez que a trajetória da educadora Antônia do Socorro Silva Machado pôde ser reconstruída, em grande medida, por meio das memórias de pessoas que vivenciaram sua atuação educacional na comunidade de Paratibe.

Durante muito tempo, a História Oral encontrou resistência entre historiadores, sobretudo em razão da compreensão de que as

fontes orais seriam frágeis ou insuficientes para a reconstrução do passado. Como observa Prins (1992, p. 163):

> Os historiadores das sociedades modernas, industriais e maciçamente alfabetizadas — ou seja, a maior parte dos historiadores profissionais — em geral são bastante céticos quanto ao valor das fontes orais na reconstrução do passado.

Nesta pesquisa, entretanto, não se pretende estabelecer uma oposição entre fontes orais e fontes escritas, tampouco atribuir à oralidade um caráter de superioridade em relação aos documentos escritos. Ao contrário, buscou-se estabelecer um diálogo entre diferentes tipos de fontes, compreendendo que a trajetória da educadora Antônia do Socorro Silva Machado somente poderia ser apreendida em sua dimensão mais significativa por meio dos testemunhos daqueles que vivenciaram sua atuação. Para tanto, foram realizadas entrevistas com duas ex-alunas da professora: a primeira frequentou a denominada "Escola de D. Antônia", período em que a educadora ministrava aulas em sua própria residência; a segunda foi aluna quando Antônia do Socorro Silva Machado já atuava na instituição escolar denominada "Escola Municipal Peregrino de Carvalho".

A escolha das entrevistadas ocorreu diante da ausência de familiares da educadora que pudessem contribuir diretamente com a pesquisa. As duas ex-alunas relataram suas experiências e vivências com a professora Antônia do Socorro Silva Machado, possibilitando o acesso a memórias relacionadas à sua atuação docente e à educação desenvolvida na comunidade. Para preservar a identidade das participantes, elas serão identificadas ao longo deste trabalho como Entrevistada 1 e Entrevistada 2. As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos, nos dias 7 e 12 de janeiro de 2010, tendo como foco conhecer e analisar a trajetória de vida e a atuação da educadora considerada pioneira da educação na comunidade de Paratibe.

Além das fontes orais, foram localizados documentos escritos que, em diferentes momentos da análise, foram confrontados e articulados aos depoimentos das ex-alunas. Esses documentos podem ser compreendidos a partir da discussão de Vidal (2007) acerca da ampliação da noção de documento escolar, incluindo aquilo que a

autora denomina "documentos propriamente escolares". No desenvolvimento da pesquisa, tivemos acesso a um diário de classe da professora Antônia, ao seu diploma de conclusão do 2º grau, à sua ficha docente da Escola Municipal Peregrino de Carvalho, a um quadro demonstrativo de rendimento escolar referente ao ano de 1975 e a uma declaração de autorização de férias da professora, datada de 1991.

Também foram disponibilizadas três fotografias da educadora, produzidas em diferentes momentos de sua trajetória. Essas imagens foram consideradas fontes relevantes para a pesquisa, não apenas como registros ilustrativos, mas como documentos capazes de fornecer elementos para a compreensão de determinados aspectos da trajetória da professora. Nesse sentido, apoiamo-nos em Kossoy (2001, p. 45-47), que compreende a fotografia como:

> Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um quadro determinado da realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, por outro, o registro visual nele contido reúne um inventário de informações acerca daquele precioso fragmento (que lhe dá o corpo) e de sua expressão (o registro visual nele contido) constitui uma fonte histórica.

Desse modo, as fotografias foram incorporadas ao conjunto documental da pesquisa como fontes importantes para a construção da trajetória educacional da professora Antônia do Socorro Silva Machado. A articulação entre os depoimentos orais, os documentos escolares e as fotografias permitiu reunir diferentes vestígios de sua atuação, contribuindo para a reconstrução de aspectos de sua trajetória como mulher negra, professora e pioneira da educação na comunidade de Paratibe.

Cabe destacar, contudo, que o conjunto documental localizado não esgota as possibilidades de investigação acerca da trajetória da educadora. A ausência de outros documentos e de fontes familiares evidencia a necessidade de continuidade das pesquisas, especialmente no que se refere à localização, preservação e análise de novos registros que possam ampliar a compreensão sobre a atuação de Antônia do Socorro Silva Machado e sobre a própria história da educação na comunidade de Paratibe.

Mulher, negra e educadora: quem foi Antônia do Socorro Silva Machado?

Entre os moradores do Sítio Paratibe, localizado no bairro de Valentina Figueiredo, em João Pessoa-PB, permanece uma memória recorrente acerca do início da escolarização naquele espaço: "começou com D. Toinha". A expressão, aparentemente simples, revela a importância atribuída à professora Antônia do Socorro Silva Machado na memória educacional da comunidade e constitui um ponto de partida para compreender sua trajetória como mulher negra e educadora.

Mas quem foi D. Toinha? Que importância teve para a comunidade? Como desenvolveu sua prática educativa? Quais experiências marcaram sua trajetória como professora? As respostas a essas questões foram sendo construídas a partir das entrevistas realizadas com moradoras e ex-alunas da comunidade, articuladas às informações encontradas em documentos escolares e registros pessoais da professora, bem como em fotografias.

Antônia do Socorro Silva Machado nasceu em 3 de março de 1930, no município de João Pessoa-PB, e permaneceu como moradora do Sítio Paratibe durante sua vida. Pertencente a uma família proprietária de terras na comunidade, teve sua trajetória profundamente vinculada ao espaço em que viveu. Após concluir os níveis de escolarização a que teve acesso, dedicou-se à educação dos moradores de Paratibe, desenvolvendo uma atuação que se estendeu, aproximadamente, por quatro décadas, entre as décadas de 1950 e 1990.

Conhecida pelos moradores como D. Toinha, Antônia iniciou sua atuação docente em sua própria residência, em um espaço que ficou conhecido como "Escola de D. Antônia". Segundo o relato da Entrevistada 1, que frequentou essa escola, tratava-se de uma pequena estrutura composta por uma única sala de aula, na qual estudavam conjuntamente crianças e adultos de diferentes séries.

A entrevistada recorda esse período com evidente envolvimento emocional:

> Fui aluna da escola... (emoção, os olhos encheram-se de lágrimas), era uma sala de aula, uma casinha mesmo, os tamboretes era banco, não era cadeira, nessa época era uma professora, uma excelente professora, eu estudei com ela até a 4ª série, o nome dela era Antônia do Socorro. Quem estudava eram crianças e adultos, só era dividido, era 1ª, 2ª, 3ª, 4ª cada um tinha sua série, todo mundo estudava junto. (Entrevistada 1, 07/01/2010).

Embora as entrevistas não tenham permitido identificar precisamente o ano em que a "Escola de D. Antônia" começou a funcionar, o depoimento evidencia que aquele espaço desempenhava uma função importante para a escolarização da comunidade. A existência de uma única sala, com alunos de diferentes idades e séries, permite caracterizá-la como uma experiência de organização multisseriada, desenvolvida no próprio espaço de moradia da professora.

A utilização de residências como espaços destinados ao ensino não constituía, historicamente, uma experiência completamente desconhecida na educação paraibana. Ao analisar a organização da instrução pública no século XIX, Pinheiro (2002, p. 72) afirma que "na primeira metade do século XIX, as cadeiras isoladas deveriam funcionar nas residências dos próprios professores". A experiência de Antônia, entretanto, apresenta características próprias, uma vez que, segundo os relatos, ela organizou em seu próprio terreno um espaço destinado ao ensino de crianças e adultos da comunidade.

Nesse sentido, embora seja necessário considerar as diferenças entre as formas de organização da instrução pública do século XIX e a experiência vivenciada no Sítio Paratibe no século XX, a permanência do ensino realizado em espaços vinculados à residência dos professores evidencia a diversidade das formas pelas quais a escolarização se materializou, sobretudo em comunidades rurais e socialmente menos atendidas pela estrutura escolar formal.

Disciplina, castigos e autoridade docente

As lembranças da Entrevistada 1 não se restringem às características físicas da escola. Seu depoimento também revela

aspectos relacionados às práticas disciplinares adotadas por Antônia em sala de aula. Ao recordar sua experiência como aluna, afirma:

> Os meninos que desobedeciam ficavam de castigo, a gente ficava no pezinho da parede, de joelho no milho, ela botava mesmo, aí ninguém desobedecia mais. Eu mesmo levei muito bolo de palmatória nas mãos, mas todo mundo gostava dela [...], ela puxava mesmo.
> (Entrevistada 1, 07/01/2010).

O relato evidencia a presença de práticas punitivas no cotidiano daquela experiência escolar. Os castigos eram utilizados diante de comportamentos considerados inadequados e assumiam uma função disciplinadora, buscando corrigir condutas e produzir determinados comportamentos entre os alunos.

Essa dimensão da experiência escolar pode ser compreendida à luz das discussões de Foucault (2007, p. 86) sobre a disciplina como mecanismo de exercício do poder. Nesse sentido, a escola não se constitui apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente no qual se estabelecem normas, comportamentos e relações de autoridade.

As práticas relatadas pela entrevistada encontram, ainda, correspondência em formas de punição previstas na legislação educacional paraibana do século XIX. O Regulamento de 20 de janeiro de 1849, em seu Artigo 33, estabelecia:

> Por castigo se deve entender tudo quanto é capaz de manifestar às crianças a falta que cometerão, de lhes causar vergonha e arrependimento, e de servir de expiação ao passado, e de preservativo para o futuro. A variedade dos castigos é essencial, mesmo em erros semelhantes, a fim de aplicar-se o que melhor convier ao caráter de cada discípulo (Paraíba, 1849, art. 33).

O mesmo regulamento previa, entre as formas de punição, o "ajoelhamento durante uma parte da aula, ou da recreação", conforme estabelecido no Artigo 36. A aproximação entre a legislação do século XIX e a memória da prática escolar vivenciada pela entrevistada no século XX não permite afirmar uma continuidade institucional direta entre os dois contextos, mas possibilita perceber a permanência, em diferentes períodos, de concepções disciplinares que associavam educação, autoridade e punição.

A expressão utilizada pela entrevistada — "ela puxava mesmo" — também é significativa para compreender a maneira como a professora era percebida pelos seus alunos. A rigidez não aparece em seu relato apenas como uma característica negativa; ao contrário, encontra-se associada à imagem de uma professora exigente e, simultaneamente, respeitada e querida pela comunidade. A autoridade docente, nesse caso, parece ter sido compreendida como parte constitutiva de uma "boa professora", segundo valores e expectativas presentes naquele contexto histórico.

Desse modo, a memória da Entrevistada 1 apresenta uma experiência escolar na qual ensinar e disciplinar estavam estreitamente relacionados. A professora não era lembrada somente pela transmissão dos conteúdos escolares, mas também pela exigência de determinados comportamentos, revelando uma concepção de educação que articulava aprendizagem, disciplina e formação moral.

Alfabetização e práticas pedagógicas

As práticas desenvolvidas por Antônia, contudo, não se limitavam à disciplina. Os depoimentos também possibilitam identificar aspectos relacionados ao processo de alfabetização, aos materiais didáticos utilizados e às estratégias empregadas pela professora.

Ao recordar os recursos disponíveis na "Escola de D. Antônia", a Entrevistada 1 afirma:

> [...] os materiais eram livros de geografia, matemática, português e aquelas cartilhas de ABC. Muitos eram doações que ela conseguia com o governo. Tinha quadro, giz, a gente escrevia no quadro, respondia o que ela perguntava no quadro, ela escolhia aquela turma para ir ao quadro e explicar para os outros alunos.
> (Entrevistada 1, 07/01/2010).

O depoimento permite identificar a presença de diferentes materiais e componentes curriculares, como Geografia, Matemática e Português, além das cartilhas de ABC, do quadro e do giz. Também chama atenção a estratégia de solicitar que determinados alunos

fossem ao quadro para responder ou explicar conteúdos aos demais. Essa prática revela uma dinâmica de participação dos estudantes no processo de ensino, ainda que inserida em uma organização escolar marcada pela divisão por séries dentro de uma mesma sala.

A partir desses elementos, é possível aproximar a prática descrita pela entrevistada dos métodos sintéticos de alfabetização, caracterizados, de maneira geral, pelo percurso das unidades menores para as maiores, como letras, sílabas, palavras e frases. Entretanto, é importante considerar que essa caracterização constitui uma interpretação realizada a partir das memórias da ex-aluna, não sendo possível afirmar, de forma categórica, que Antônia adotasse conscientemente determinada concepção metodológica.

Nesse sentido, a prática da professora pode ter sido construída tanto a partir das experiências escolares que vivenciou como aluna quanto dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua própria trajetória docente. O processo de alfabetização, segundo o relato, também envolvia a soletração e a progressão dos alunos pelas diferentes etapas de aprendizagem da leitura e da escrita.

A exigência em relação à aprendizagem estava, portanto, articulada à disciplina. O aluno deveria avançar em seu processo de escolarização e, simultaneamente, adequar-se às normas estabelecidas pela professora. Essa combinação entre ensino dos conteúdos e controle do comportamento evidencia uma concepção de educação na qual a formação intelectual e a formação moral apareciam estreitamente vinculadas.

A experiência de Antônia também deve ser compreendida diante das dificuldades históricas de formação dos professores. Pinheiro (2002, p. 76) observa que, já em 1864, o diretor da Instrução Pública chamava a atenção para "a problemática da carência de professores adequadamente qualificados para o magistério". Embora essa constatação se refira ao século XIX, ela ajuda a compreender a longa duração de um problema que atravessou diferentes períodos da história educacional brasileira: a presença de professores que ingressavam no magistério sem formação específica ou com formação insuficiente.

No caso de Antônia, os documentos analisados permitem conhecer parte de sua trajetória formativa. Quando iniciou suas

atividades como professora, possuía escolarização correspondente à conclusão da 4ª série. Posteriormente, já atuando na Escola Municipal Peregrino de Carvalho, realizou o curso Logos II, destinado à formação de professores em exercício, obtendo a habilitação necessária para o magistério. Sua ficha individual de docente registra, posteriormente, o segundo grau completo. Embora não tenha cursado o ensino superior, sua trajetória demonstra um processo de formação profissional realizado paralelamente à experiência docente.

A documentação encontrada, especialmente o diploma referente ao curso Logos II[4] e a ficha individual de docente, permite, portanto, observar que a formação de Antônia ocorreu de maneira gradual, acompanhando sua inserção e permanência no campo educacional.

Da "Escola de D. Antônia" à Escola Municipal Peregrino de Carvalho

A trajetória educacional de Antônia não permaneceu restrita à pequena escola instalada em sua residência. Segundo a Entrevistada 2, após o encerramento das atividades da escolinha que funcionava no sítio de D. Toinha, foi criada, em 1972, uma escola em um dos terrenos pertencentes à professora, por iniciativa e articulação dela junto à Prefeitura Municipal de João Pessoa.

A nova instituição, inicialmente constituída por duas salas de aula, recebeu posteriormente o nome de Escola Municipal Peregrino de Carvalho e representou uma ampliação das possibilidades de atendimento educacional aos moradores da comunidade[5].

Ao assumir a direção da escola, Antônia contou também com a participação da professora Noêmia, pertencente à família Domingues da Paixão, de Mussumago[3], comunidade vizinha. A presença de outras professoras demonstra que a experiência educacional de Paratibe passou, progressivamente, de uma iniciativa centrada na atuação individual de Antônia para uma estrutura escolar institucionalizada.

---

[4] Projeto Logos II- Conferia o título de professor do ensino de primeiro grau/artigos 26,30, alínea a,28 e 16 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971,Parecer 3.702/74, do CFE E Resolução 376/84, do CEE.

[5] Comunidade pequena, vizinha à Paratibe denominada Monsenhor Magno, mais conhecida vulgarmente por Mussumago.

A passagem da "Escola de D. Antônia" para a Escola Municipal Peregrino de Carvalho constitui, assim, um momento importante da trajetória educacional da comunidade. A primeira experiência, realizada no espaço vinculado à residência da professora, atendia simultaneamente crianças e adultos em diferentes séries. A segunda ampliou a estrutura física e estabeleceu uma relação mais direta com o poder público municipal.

Essa trajetória permite compreender Antônia não apenas como professora, mas como uma agente importante no processo de construção e consolidação da escolarização em Paratibe. Sua atuação ultrapassou, portanto, os limites da sala de aula, envolvendo-se também com a criação de condições materiais para a permanência da escola na comunidade.

Educação, comportamento e memória da professora

Outro aspecto significativo presente nas entrevistas diz respeito à preocupação de Antônia com a formação comportamental dos alunos. Para além da alfabetização e do ensino dos conteúdos escolares, a professora buscava transmitir aquilo que seus alunos identificavam como "bons modos".

A Entrevistada 2, que conviveu com Antônia já no período em que ela deixava a sala de aula para assumir a direção escolar, recorda:

> Eu estudei com ela (expressão de alegria), mas já no finalzinho, quando ela estava saindo de sala de aula para ser diretora e assim eu aprendi muito com ela que a gente deveria ser educada... porque ela ensinava muito essa questão de comportamento como a gente deveria se comportar, totalmente diferente de hoje, da educação de hoje. Hoje eu vejo que não exige mais educação, porque a criança vai de um jeito, volta do mesmo jeito... o comportamento em casa também é a mesma coisa... eu aprendi muito com ela e principalmente minhas irmãs que estudaram com ela mais tempo.... a educação na época que ela dava aulas era totalmente diferente dessa de hoje, as pessoas tinham mais medo, aprendiam. Hoje não, os alunos não respeitam os professores e funcionários da escola. Antes a gente respeitava a todos." (Entrevistada 2, 12/01/2010).

A narrativa da entrevistada revela uma memória marcada pela valorização da autoridade docente e da educação entendida também como formação do comportamento. Sua comparação entre o período em que estudou com Antônia e a escola contemporânea constitui, igualmente, uma interpretação produzida a partir de sua experiência e de suas referências atuais. Não se trata, portanto, de tomar esse depoimento como uma descrição objetiva de toda a realidade educacional daquele período, mas de compreendê-lo como parte da memória construída sobre a professora e sobre a escola.

Nesse sentido, a memória de D. Toinha apresenta uma imagem complexa: uma professora rigorosa, que utilizava práticas disciplinares hoje consideradas inadequadas, mas que, simultaneamente, é lembrada com afeto, respeito e reconhecimento por suas ex-alunas. A coexistência desses elementos — autoridade, exigência, punição, afeto e reconhecimento — contribui para compreender a complexidade das relações estabelecidas entre professora, alunos e comunidade.

A trajetória de Antônia do Socorro Silva Machado, portanto, ultrapassa a dimensão individual. Sua atuação encontra-se vinculada à própria história da escolarização de Paratibe. Mulher negra, moradora da comunidade e professora, Antônia construiu sua prática educacional em condições materiais limitadas e, posteriormente, participou do processo que levou à constituição de uma escola municipal naquele espaço. Sua história, preservada principalmente pela memória de antigas alunas e complementada pelos documentos escolares encontrados, permite trazer à historiografia educacional uma experiência que dificilmente seria conhecida apenas por meio dos registros oficiais.

É justamente nessa articulação entre memória, documentos e práticas cotidianas que a trajetória de D. Toinha ganha relevância histórica. Sua experiência evidencia que a história da educação também foi construída por sujeitos que, muitas vezes, permaneceram à margem dos registros tradicionais, mas que desempenharam papel significativo na formação de suas comunidades.

Autoridade, conservadorismo e memória da educadora

Apesar do tom afetivo e, em alguns momentos, de certo romantismo presente nas lembranças das entrevistadas, os depoimentos permitem identificar, associados à valorização dos "bons modos", elementos de uma concepção de educação fortemente marcada pela disciplina, pela autoridade docente e pela valorização de determinados padrões de comportamento. A punição constituía um dos recursos empregados pela professora para assegurar o cumprimento das regras estabelecidas em sala de aula.

As entrevistadas e outras pessoas contatadas durante a pesquisa relatam que os alunos rapidamente retornavam aos seus lugares quando ouviam a expressão "lá vem D. Toinha". A lembrança, aparentemente simples, é significativa, pois evidencia a força simbólica exercida pela presença da professora sobre os estudantes e permite questionar a natureza da relação estabelecida entre ela e seus alunos: tratava-se propriamente de respeito ou, em alguma medida, de temor diante da possibilidade de punição?

Esse questionamento é relevante porque as memórias reunidas apresentam simultaneamente sentimentos de afeto, reconhecimento e receio. D. Toinha é lembrada como uma professora "excelente", querida pela comunidade e responsável pela educação de diferentes gerações, mas também como uma educadora rigorosa, cuja autoridade estava associada à aplicação de castigos e à exigência de determinados comportamentos.

A análise das fontes imagéticas contribui para essa discussão. Nas fotografias examinadas, observa-se uma postura corporal e uma expressão facial marcadas pela seriedade. Também chama atenção a recorrência de um padrão de vestimenta, caracterizado por vestidos estampados, de comprimento próximo aos joelhos, com mangas e decotes pouco pronunciados. Esses elementos, considerados em conjunto com os depoimentos das entrevistadas, constituem indícios que podem ser relacionados aos padrões de apresentação pessoal e às concepções de comportamento feminino vigentes no contexto social em que Antônia viveu.

Entretanto, as imagens não devem ser tomadas, isoladamente, como evidência suficiente para determinar o caráter ou as convicções

pessoais da educadora. Como observa Kossoy (2001), a fotografia constitui uma fonte histórica que registra determinado fragmento da realidade e precisa ser interpretada considerando as circunstâncias de sua produção. Assim, as características observadas nas fotografias ganham significado quando articuladas às demais fontes utilizadas nesta pesquisa, especialmente aos depoimentos das ex-alunas e aos documentos escolares.

A associação entre as fontes orais e imagéticas permite, portanto, levantar a hipótese de que a prática educativa de Antônia estava vinculada a valores de disciplina, autoridade e padrões tradicionais de comportamento. Essa característica, entretanto, precisa ser compreendida em seu contexto histórico e social, evitando julgamentos anacrônicos sobre uma educadora cuja trajetória se desenvolveu ao longo de grande parte da segunda metade do século XX.

A permanência de práticas punitivas pode ser percebida ainda nas lembranças da Entrevistada 2, que estudou com Antônia já nos últimos anos de sua atuação em sala de aula:

> [...] eu muitas vezes, eu não ia para o caroço de milho..., mas meus colegas sempre iam e eu fazia o possível pra me comportar, né [...] mesmo porque assim eu era bem tímida e não falava, mal falava com as pessoas e eu acredito que eu aprendi muito com ela também. (Entrevistada 2, 12/01/2010).

O depoimento demonstra que, mesmo quando o castigo não era efetivamente aplicado à entrevistada, a possibilidade de punição contribuía para a regulação de seu comportamento. A disciplina, portanto, não dependia exclusivamente da aplicação efetiva do castigo, mas também do reconhecimento, pelos alunos, da autoridade da professora e das consequências decorrentes da desobediência.

Diante dessas constatações, compreendemos que a educação desenvolvida por D. Toinha apresentava características conservadoras no que se refere à disciplina, à autoridade e aos padrões de comportamento. Essa postura, contudo, não deve ser compreendida como uma característica exclusivamente individual da professora, uma vez que estava inserida em concepções educacionais e sociais presentes em seu contexto histórico. Por outro lado, as fontes

analisadas também não oferecem elementos suficientes para caracterizá-la como uma educadora que tenha rompido ou se colocado deliberadamente à frente das concepções pedagógicas predominantes em seu tempo.

Essa constatação não diminui a importância histórica de sua atuação. Ao contrário, permite compreendê-la de maneira mais complexa, evitando tanto a construção de uma imagem idealizada da professora quanto uma avaliação negativa baseada exclusivamente em parâmetros educacionais contemporâneos. Antônia pode ser reconhecida como uma educadora importante para a comunidade de Paratibe sem que, para isso, seja necessário atribuir-lhe características de inovação pedagógica que as fontes não permitem sustentar.

A atuação na Escola Municipal Peregrino de Carvalho

A trajetória profissional de Antônia do Socorro Silva Machado prosseguiu na Escola Municipal Peregrino de Carvalho desde a fundação da instituição. Inicialmente, exerceu simultaneamente as funções de diretora e docente, permanecendo vinculada à escola ao longo de sua trajetória profissional.

Posteriormente, já na década de 1980, após sua aposentadoria, Antônia passou a exercer exclusivamente a função de gestão escolar, como ocupante de cargo de confiança. Essa informação é registrada em sua ficha individual de docente e permite perceber uma mudança importante em sua trajetória: da atuação direta em sala de aula para o exercício de uma função predominantemente administrativa e de gestão.

Para o exercício dessa função, a documentação consultada registra três experiências de formação: o curso Logos II, um curso denominado "Reciclagem", cuja documentação não especifica a área, e um curso de treinamento para diretores. Esses registros são importantes para compreender o processo de formação profissional da educadora, especialmente porque sua trajetória não esteve vinculada ao ensino superior, mas foi sendo complementada por cursos de formação e capacitação realizados ao longo de sua carreira.

A passagem de professora para diretora também evidencia a ampliação de sua participação na organização da escola. Se,

inicialmente, sua atuação estava diretamente relacionada ao ensino e à alfabetização das crianças e adultos da comunidade, posteriormente sua responsabilidade passou a envolver a gestão da instituição escolar. Desse modo, sua trajetória acompanha a própria transformação da experiência educativa de Paratibe, que passou de uma pequena escola organizada no espaço de sua residência para uma instituição vinculada ao poder público municipal.

Antônia permaneceu ligada à escola até os últimos anos de sua vida. Com seu falecimento, em 26 de setembro de 1992, ocorreu uma homenagem que evidencia o reconhecimento de sua trajetória pela comunidade e pelo poder público: a então Escola Municipal Peregrino de Carvalho passou a denominar-se Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

A mudança do nome da instituição representa mais do que uma homenagem póstuma. Ela materializa, no espaço escolar, a memória de uma mulher cuja trajetória esteve diretamente relacionada à construção da escolarização em Paratibe. A professora que iniciou suas atividades em uma pequena escola instalada em sua própria residência tornou-se, posteriormente, diretora de uma escola municipal e teve seu nome incorporado à própria instituição que ajudou a consolidar.

A trajetória de Antônia do Socorro Silva Machado revela, assim, diferentes dimensões da história da educação em Paratibe: a iniciativa comunitária, o ensino realizado em espaços domésticos, a organização multisseriada, as práticas disciplinares, a alfabetização, a formação profissional, a institucionalização da escola e, finalmente, a construção de uma memória coletiva em torno de sua atuação.

Sua história permite compreender que a escolarização de uma comunidade não se constitui apenas por meio das políticas educacionais e das instituições oficiais. Ela também é construída pela ação de sujeitos que, em determinados contextos, assumem responsabilidades educacionais diante das necessidades de seu grupo social. No caso de Antônia, sua condição de mulher negra, moradora de Paratibe e educadora torna sua trajetória particularmente significativa para a compreensão das experiências educacionais desenvolvidas naquela comunidade ao longo do século XX.

Considerações finais

Por meio deste estudo, foi possível evidenciar a contribuição da educadora Antônia do Socorro Silva Machado para a história da educação de uma comunidade que, por longo período, permaneceu à margem das políticas e oportunidades formais de escolarização: a comunidade negra remanescente quilombola de Paratibe.

As fontes orais e documentais analisadas permitiram compreender que a atuação de D. Toinha esteve diretamente relacionada à ampliação das possibilidades de acesso à educação na comunidade. Inicialmente, por meio da escola organizada em sua própria residência e, posteriormente, mediante sua participação na criação e consolidação da Escola Municipal Peregrino de Carvalho, sua trajetória esteve vinculada ao processo de institucionalização da escolarização em Paratibe.

A pesquisa também revelou que sua prática educativa era marcada por uma concepção disciplinadora, baseada na autoridade docente, na exigência de comportamentos considerados adequados e no uso de práticas punitivas. Tais características evidenciam uma perspectiva educacional de caráter conservador e rígido, que precisa ser compreendida à luz do contexto histórico em que sua atuação se desenvolveu. Ao mesmo tempo, os depoimentos das ex-alunas demonstram que essa rigidez coexistia com sentimentos de respeito, reconhecimento e afeto, compondo uma memória complexa acerca da educadora.

Nesse sentido, a análise da trajetória de Antônia permite superar tanto uma visão idealizada quanto uma interpretação exclusivamente negativa de sua prática pedagógica. D. Toinha não foi uma educadora marcada necessariamente pela inovação metodológica; sua importância histórica reside, sobretudo, na atuação concreta que desenvolveu em sua comunidade e no papel que desempenhou na construção de oportunidades de escolarização para seus moradores.

Como mulher negra, moradora de Paratibe e professora, Antônia enfrentou limitações relacionadas às condições sociais e

educacionais de seu contexto e, ainda assim, participou ativamente da construção de uma estrutura escolar mais ampla para a comunidade. Sua atuação ultrapassou os limites da sala de aula, envolvendo também a mobilização necessária para que a escola fosse estabelecida em melhores condições para o atendimento dos alunos.

A trajetória reconstruída nesta pesquisa demonstra, portanto, que a história da educação não se constitui apenas por meio das grandes instituições, das políticas públicas ou dos personagens tradicionalmente consagrados pela historiografia. Ela também é construída cotidianamente por sujeitos que, inseridos em suas próprias comunidades, assumem responsabilidades e produzem transformações significativas em seu entorno.

O reconhecimento da importância de Antônia do Socorro Silva Machado encontra uma de suas expressões mais significativas após sua morte, em 26 de setembro de 1992, quando a Escola Municipal Peregrino de Carvalho passou a denominar-se Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado. A atribuição de seu nome à instituição representa uma forma de preservação de sua memória e simboliza o reconhecimento de sua trajetória pela comunidade escolar.

Assim, compreender quem foi D. Toinha significa também recuperar parte da história educacional de Paratibe e reconhecer a participação de uma mulher negra na construção dessa história. Sua trajetória demonstra que, mesmo em condições adversas e sem uma formação acadêmica superior, sua atuação como professora e gestora contribuiu para a consolidação da escola na comunidade. Ao trazer essa experiência para o campo da pesquisa histórica, este estudo contribui para ampliar a compreensão das diferentes formas pelas quais a educação foi construída no cotidiano das comunidades negras e quilombolas, valorizando sujeitos cuja atuação, muitas vezes, permanece ausente dos registros mais tradicionais da história da educação.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976. Parte 3 de **A cultura brasileira**.
BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas**.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: BRASIL. Ministério da Educação. **História do negro e outras histórias: coleção educação para todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 21 jan. 2011.
FARIAS, Adenize Queiroz. A luta pela emancipação feminina: autobiografia de uma mulher cega. In: MACHADO, Charlinton José dos Santos et al. (org.). **Do silêncio à voz:** pesquisas em história oral e memória**.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
PARAÍBA. Regulamento de 20 de janeiro de 1849. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (org.). **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília, DF: INEP, 2004.
PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.
PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 163-191.
SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas**.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 39-62.
VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FONTES ORAIS

ENTREVISTADA 1. Entrevista concedida a Rejane de Barros C. Ferreira e Shirley Regina A. Crispim. João Pessoa, 7 jan. 2010.
ENTREVISTADA 2. Entrevista concedida a Rejane de Barros C. Ferreira e Shirley Regina A. Crispim. João Pessoa, 12 jan. 2010.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOCIAIS POR METÁFORAS NO DISCURSO DA MÚSICA "CANÇÃO INFANTIL" DE CÉSAR MC

Graziela Lavínia da Silva Santos (IFAL)[6]
Willianice soares Maia (IFAL)[7]

Introdução

O estudo em questão, intitulado "A construção de sentidos sociais por metáforas no discurso da música "canção infantil", de cesar mc", sugere discutir o uso das metáforas na letra do rap apresentado com o objetivo de analisar a maneira que as metáforas presentes no discurso do rap constroem sentidos sociais na música, proporcionando reflexões relacionadas à realidade das periferias.

As metáforas são figuras de linguagem que estabelece uma relação de semelhança implícita entre dois elementos, que retira a palavra de seu estado denotativo e a transfere para um contexto conotativo, dando uma nova significação. O discurso metafórico como objeto de pesquisa foi escolhido, justamente pelo fato de muitas músicas fazerem uso excessivo dessas metáforas, principalmente em canções que apresentam denúncia social, que é o caso da proposta para análise. E a música é a ponte fundamental para essa discussão, por ter uma grande abrangência e estar presente na vida dos jovens corriqueiramente, a qual atinge uma maior massa da população. Portanto, as mensagens possibilitarão a esse público uma identificação ou até mesmo propor um pensamento reflexivo sobre determinada temática da música.

A música escolhida para a análise deste trabalho denomina-se "Canção infantil" lançada em 2019 de autoria do cantor e compositor

[6] Licencianda do curso de Letras Português no Instituto Federal de Alagoas (IFAL).
[7] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

César Mc, a qual apresenta fortemente uma crítica à realidade vivenciada pela sociedade, especificamente nas periferias. Nas mídias digitais, houve uma intensa repercussão, pois sua narrativa apresenta um teor crítico referente à sociedade, apresentando as desigualdades sociais e valores, apresentando como uma forma de mobilizar-se politicamente, convidando seus ouvintes à reflexão sobre a infância sendo vivenciada em uma sociedade contraditória e violenta. Sendo assim, a música analisada apresenta as metáforas baseadas em contos de fadas, partindo de uma perspectiva abstrata e traduzindo-as para as experiências concretas da vida. Logo, passa a ser mais do apenas estética poética, mas também passa a ser um recurso crítico que se manifesta cognitivamente.

A escolha do tema, justifica-se pela relevância social do gênero Rap, mas também pela linguagem abordada na narrativa e sua significância no curso de Letras. O estudo do gênero Rap é relevante socialmente, pois além de ser uma ferramenta de expressão, possibilita construir socialmente um indivíduo, em que por meio da lírica, pode fazê-lo se moldar como cidadão, contribuindo para sua análise crítica da sociedade a qual está integrado, além de revelar as atitudes e comportamento dos jovens, tendo um papel transformador em sua trajetória. Sua linguagem é essencial, uma vez que se apresenta como prática discursiva que integra as vivências, identidade e conflitos sociais. Portanto, a música "Canção infantil" apresenta um discurso, que atribui outro sentido a partir das metáforas nos elementos da cultura infantil ao serem inseridos em um contexto periférico, levantando questões como desigualdade social e violência.

A importância acadêmica baseia-se principalmente na presença da interdisciplinaridade presente neste trabalho, ou seja, trabalhamos com diferentes áreas que têm contribuições cruciais, possibilitando um diálogo entre elas. As áreas referidas são, a arte, quando focalizamos no trabalho com a música Canção infantil, sendo um gênero que se encontra às margens como o Rap, e a linguística, utilizada por meio da análise da melodia através do recurso de construção das metáforas presentes. Portanto, contribuirá para ampliação de um olhar acadêmico sobre gêneros musicais que são vistos como marginalizados, reconhecendo-os como esfera válida de produção de sentidos, estando vinculado com o objeto de

investigação, presente no campo da linguagem, a qual será analisada. Mas também, pela necessidade de que o Rap possa ser analisado e estudado em diversas áreas acadêmicas, visto que é um gênero que possibilita melhorias nas vidas das pessoas, pois conscientiza, educa, traz representatividade, criticidade, além de compactuar com a resistência através da cultura negra. E que este estudo possa servir de inspiração para futuros acadêmicos que se interessem na temática e possam refletir e aprofundar para dar mais visibilidade ao assunto.

O trabalho está metodologicamente focado em estudar a construção das metáforas no Rap apresentado anteriormente, e o quanto a presença desses elementos linguísticos propaga uma percepção crítica da sociedade mascarada de maneira consciente na canção a partir de personagens infantis. A pesquisa foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, por meio de leituras de livros e artigos relacionados a metáfora conceptual, análise do discurso, construção de sentidos, mas também direcionando para a cultura do hip-hop, especificamente o Rap. Partindo dessa perspectiva, a investigação direciona para uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa do material utilizado. Ademais, como forma de valorização do gênero musical Rap, utiliza-se a letra da música "canção infantil", como ferramenta de pesquisa, uma vez que possibilita reflexões e diálogos com as vivências da população marginalizada a partir dos recursos metafóricos.

A pesquisa pretende seguir algumas etapas iniciais para apresentar as construções de sentidos de maior relevância que forem possíveis compreender a partir das metáforas na obra musical. Portanto, para a coleta de dados foi feita uma coleta documental da letra da canção, por meio de plataformas de *stramers*, visto que será a o recurso utilizado para a análise. Iniciando com uma leitura analítica, de maneira detalhada e repetitiva da letra, onde foi necessário o destaque de trechos significativos, sendo assim, a etapa mais delicada, pois será por meio dessa leitura, que possibilitará a coleta de dados da análise. Além de produção de fichamentos teóricos, para que seja possível a seleção e organização dos conceitos propostos por autores renomados na área para a base de sustentação da pesquisa.

Ademais, foi feito um levantamento bibliográfico e leituras de maneira aprofundada, visto que serão utilizados livros e artigos sobre

a temática principal, com isso necessitará de materiais sólidos, para melhor embasamento da pesquisa. Além disso, para organização do trabalho, necessitou da transcrição da letra em alguns momentos da análise, onde houve divisões dos versos em determinados blocos temáticos, para que assim possa ser feito a identificação de discursos metafóricos presente na canção. Logo, seguiu com as produções das análises discursivas, em que foram feitas interpretações dos sentidos sociais produzidos pela música. Sendo assim, possibilitou a observação de metáforas, as escolhas linguísticas, além das construções discursivas que destacam representações sociais. Consequentemente, a articulação entre a teoria e os dados será essencial para entender como a letra do Rap é capaz de construir significados sobre a realidade social da periferia, que em alguns momentos estão relacionados com personagens de desenho infantis.

A análise é fundamentada a partir da linguística cognitiva, apresentando-se especificamente pela teoria da metáfora conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (2002), a qual parte da perspectiva de que as metáforas são mais do que meros recursos linguísticos, sendo, na verdade, estruturas fundamentais do nosso pensamento e experiência, as quais moldam ativamente a maneira de raciocinar, decidir e agir. Partindo desse pressuposto, espera-se que a análise contribua para a compreensão da letra da canção através das metáforas conceptuais, não apenas, como embelezamento, mais intencionalmente como forma de denúncia, resistência e construção de sentidos, capaz de aproximar os interlocutores.

Método Sociológico

A sociologia como ciência é representada como um progresso na compreensão científica das dinâmicas que estruturam a vida em sociedade. O pesquisador Émile Durkheim contribuiu significativamente para essa consolidação que, devido à sua proposta metodológica rigorosa e sua determinação em propor uma delimitação precisa do objeto de estudo da sociologia, ocupa o lugar como uma das principais referências.

O autor, propõe em sua obra "As regras do método sociológico (1895)" evidenciar as bases teóricas para a abordagem científica dos

fenômenos sociais, distanciando-os das noções filosóficas e psicológicas focadas no indivíduo. Com isso, Durkheim compreende a sociologia como ciência a partir de seu objeto central, o "fato social", que é definido como toda a forma de agir, pensar ou sentir exterior ao indivíduo, uma vez que essas maneiras são vivenciadas e compartilhadas pela sociedade. Além de serem exteriores aos indivíduos, ou seja, as práticas já existiam antes mesmo do indivíduo nascer, é também munida de um poder coercivo com relação aos fatos que são impostos aos indivíduos, pois são moldados pela sociedade, sem levar em consideração as vontades de cada um.

As práticas sociais, valores, normas etc, se constituem como pilares para a convivência social e caso "um indivíduo tente se opor a uma dessas manifestações coletivas: os sentimentos que ele nega se voltarão contra ele" (Durkheim, 1895, p. 5). Portanto, reforça a existência dos fatos, que independente dos desejos de cada indivíduo, são de maneira coletiva difundida, por meio da educação e do convívio social, e por isso é diferente das ações individuais. Ao resistir a alguma regra, uma punição é implementada, seja elas sanções legais ou simbólica. Portanto, "compreender os fatos sociais é entender como a sociedade molda o indivíduo e o insere em um conjunto de regras e práticas que ele não escolhe, mas às quais precisa se adaptar para viver em grupo" (Esprendor; Teixeira; Sampaio, 2025, p. 260).

Metáfora Conceptual e Linguística Cognitiva

"Na tradição retórica, a metáfora era (e é ainda) considerada um fenômeno de linguagem apenas [...]" (Lakoff; Johnson, 2002, p.11), com isso, não apresenta importância para a cognição e desempenha um papel de ornamento para a linguagem, considerada também como um desvio e é típica das linguagens especiais (poética e persuasiva).

No discurso científico, a linguagem literal é preferencialmente a mais utilizada, e de maneira indesejada, renega a utilização do uso das metáforas, por isso "[...]a ciência se fazia com arazão e o literal, enquanto a poesia se fazia com a imaginação e a metáfora" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 11). Na perspectiva dos autores Lakoff e Johnson, a visão retórica é justificada pelo "mito do objetivismo", que foi dominado pela cultura ocidental, especificamente a filosofia ocidental,

visto que o objetivismo "abrange todas as correntes da filosofia ocidental que assumem ser possível o acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo objetivo e que entendem a linguagem como mero espelho da realidade objetiva". (Lakoff; Johnson, 2002, p. 11). Logo, para falar de maneira objetiva, é recomendado que toda linguagem figurada, assim como a metáfora, seja evitada, sendo assim, reforça a predominância do mito.

Em contrapartida, a partir da década de 1970, se dá a ruptura do objetivismo, rejeitando seu pressuposto e implicações, em que possibilitou uma mudança paradigmática. E o novo paradigma, que foi denominado por Ortony de "construtivista", apresenta a noção de que a construção mental é processada por meio da cognição, nesse sentido, "o conhecimento da realidade, tenha sua origem na percepção, na linguagem ou na memória, precisa ir além da informação dada. Ela emerge da interação dessa informação com o contexto no qual ela se apresenta e com o conhecimento preexistente do sujeito conhecedor" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 12). Por essa razão, uma visão objetivista não se adequa, visto que a percepção da realidade não é totalmente de maneira direta e objetiva, pois a construção do mundo é estabelecida por meio da mente humana e pela linguagem.

A metáfora e a linguagem em geral passam por uma revisão, em que adquirem o reconhecimento do seu valor cognitivo, deixando de ser vista apenas como figura retórica e passam a operar fundamentalmente de maneira cognitiva. A metáfora e a cognição foram estudadas de maneira efervescente, diferentemente da visão dos psicólogos cognitivistas, os pesquisadores "Lakoff e Johnson partiram da análise de expressões linguísticas e inferiram um sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem, que influencia nosso pensamento e nossa ação." (Lakoff; Johnson, 2002, p. 15).

Através das pesquisas, iniciada por Reddy, o autor demonstrou que a linguagem cotidiana advém das metáforas e que é o elemento importante para a conceptualização do mundo. Ademais, Lakoff e Johnson o avançaram nos estudos, visto que fizeram uma análise ampla sobre a linguagem do cotidiano, que possibilitou a descoberta de que "nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico, que rege também nosso pensamento e nossa ação".

(Lakoff; Johnson, 2002, p. 19) Ou seja, a metáfora conceptual é uma maneira de pensar e agir quando se está em um processo de comunicação. Além disso, nossa vida é influenciada pelas metáforas da linguagem do cotidiano, visto que são experienciados no dia a dia. Com isso, entende-se que o mundo é compreendido por meio das metáforas, utilizando a experiência corporal como base, portanto, há uma interação entre o corpo e a mente para que seja dado sentido ao mundo, visto que "agimos de acordo com o modo como percebemos as coisas". (Lakoff; Johnson, 2002, p.48). Nesse sentido, compreende-se que o sistema conceptual dos humanos é estruturado e definido de maneira metafórica, sendo assim as etapas dos pensamentos são em sua maioria metafóricos.

Ademais, tem-se a linguagem como o elemento-chave para a construção do sistema conceptual. A partir dessa compreensão, a linguagem cognitiva apresenta viés teórico que embasa a compreensão da linguagem, cognição e metáfora, visto que, de acordo com Ferrari (2011, p. 14):

> A Linguística Cognitiva defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob essa perspectiva, as palavras não contêm significados, mas orientam a construção do sentido.

Partindo dessa ideia, entende-se que a linguagem é a base essencial para a formação imperceptível do significado. Portanto, a concepção da linguagem humana não se estabelece por meio de um sistema autônomo, uma vez que é vista como um instrumento que possibilita organizar, processar e transmitir informações semântico-pragmático (Ferrari, 2011). Assim, compreende-se que a linguagem é um elemento indispensável para a construção dos significados, visto que possibilita a organização da experiência humana, além de orientar a maneira que os sujeitos interpretam e conferem sentido ao mundo.

O rap como manifestação cultural e discursiva

O Hip hop surgiu nos arredores de Nova Iorque, a partir de 1980. Nesse período, o fenômeno começa a ganhar traços sociais e artísticos, em que passou a se estabelecer como cultura, além de conquistar reconhecimento socialmente e politicamente. Apesar do hip hop iniciar na américa do norte, não há somente uma trajetória, visto que é compreendido como um movimento cultural, em que se renova em seus diversos contextos, se mescla e atribui novos formatos, onde os efeitos da manifestação da diáspora negra pelo mundo são reconstituídos de maneira distintas, em que se utiliza da melodia como um dos elementos utilizado para sustentar sua organização social, cultural e política (Souza, 2009).

Nesse contexto, para os negros a musicalidade exerce um papel essencial para o fortalecimento das "[...]bases para a constituição de suas subjetividades e de uma cultura e identidade negras[...]" (Souza, 2009, p. 62), que se propaga em vários lugares do mundo. Por esse motivo, "o hip hop seja mais conhecido por histórias nas quais o enfretamento às interdições e restrições sociais se dá pela articulação de formas de resistir por meio da linguagem, dos usos do corpo e da arte" (Souza, 2009, p. 62).

Na Jamaica, o surgimento se dá em um momento em que há um grande desemprego e uma crise elevada no governo. Em que, ao sair do campo e seguirem para a cidade, diversos jovens negros e pobres passaram a migrar na capital da Jamaica. Devido às ações feitas na cidade em decorrência da situação desfavorável, passaram a ser considerados de gangues de ruas, e ainda se autodenominavam de "rude boys", e apresentam-se "sem colocação profissional e com baixa escolaridade, fizeram do cotidiano vivido nas ruas tanto um espaço de sociabilidade como de possibilidade de ascensão por meio da música" (Souza, 2009, p. 63). Compreende-se que em decorrência da miséria e da violência, os jovens viam como alternativas a criação de canções que tratassem sobre seu cotidiano, retratando a dura realidade que estavam vivenciando, e foi nesse ambiente urbano que possibilitou a criação de um estilo de vida, em que através da linguagem buscavam manifestar-se e resistir às condições que lhe eram atribuídas pela sociedade por meio de estereótipos.

Portanto, buscavam retratar "sobre a vida, discorrer sobre as questões aflitivas, por meio das músicas improvisadas em sermões, orientações, palavras que fossem capazes de fazer acreditar em possibilidades de enfrentamento e superação dos problemas" (Souza, 2009, p. 63). Nesse sentido, tem-se o hip hop muito além de melodias para fruição, visto que a partir da narrativa permite propagar denúncias, ensinamentos e conselhos sobre o dia a dia no ambiente em que vivem, levando em consideração elementos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse contexto, tem-se como essência do rap as narrativas orais, que foram deixadas e espalhadas pelo mundo pelos africanos escravizados de herança, em que manifestaram sua cultura, que ao longo foi se transformando e transmitindo de geração em geração, contribuindo para a construção do rap.

Socialmente, a cultura musical passa a fazer parte do cotidiano dos jovens, o que possibilita a integração em prol da arte, visto que segundo Souza (2009, p. 68) "Cantar e dançar passam a ser vistos como forma de imprimir diferentes sentidos às práticas urbanas e juvenis", assim, a melodia a partir do seu discurso se insere como um artefato de resistência e sobrevivência.

Referências

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. Lisboa: Martins Fontes, 2007.

ESPRENDOR, A., TEIXEIRA, E. C., & SAMPAIO, R. S. da C. (2025). análise crítica da obra "as regras do método sociológico", de émile durkheim. **Revista Sistemática**, *15*(4), 257-264. Disponível em: https://doi.org/10.56238/rcsv15n4-001. Acesso em: 17 jul 2026.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas Da Vida Cotidiana.** Mercado de letras: São Paulo: EDUC, 2002.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência:** culturais e identidades no movimento hip hop. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

O CONCEITO DE TECNOLOGIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA(FTP)

Elena Maria Mallmann (UFSM) [1]

Introdução

A educação mediada pela Tecnologia é um campo cheio de tensionamentos entre os princípios macro e microcontextuais como a ética, os direitos humanos, a diversidade étnico-racial, a liberdade, a equidade, a tolerância, o respeito às culturas. Isso se manifesta em várias dimensões como, por exemplo, a busca de equilíbrio entre as inovações alavancadas pela produção científico-tecnológica em todas as áreas e a curricularização dos conteúdos da tradição histórica. A Tecnologia (Vieira Pinto, 2005) é arena nuclear para o debate, as negociações e as deliberações no âmbito da formação para o mundo do trabalho permeado pelos modelos produtivos evidenciando-se a escalada da lógica das competências (Dale, 2004) na legislação vigente à exemplo da BNCC.

Os cenários de evasão, repetência e exclusão escolar são dimensionados pelas pesquisas e publicados em diversos relatórios, dentre eles o Censo Escolar e os documentos anuais do Comitê Gestor da Internet (CGI. Br). Os dados sempre explicitam demandas históricas não correspondidas pelo poder público tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. O relatório do Observatório da Educação Pública no RS – 2023 da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia faz o alerta de que "a Rede Pública Estadual do RS continua com seus indicadores abaixo das metas estabelecidas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)" (p. 40). Ao

[1] Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). elena.ufsm@gmail.com

mesmo tempo, o documento também informa que no RS houve redução de 1,6% alunos matriculados no Ensino Básico em 2023.

A partir da conclusão do Observatório da Educação Pública no RS – 2023 é evidente que não se pode desvincular os indicadores de qualidade da Educação Básica dos processos formativos como uma das variáveis, obviamente não a única. É urgente analisar com rigor o compasso ou do descompasso entre as projeções curriculares para a Educação Básica e o que efetivamente se propõe na legislação e planos, bem como se produz de consciência e desenvolve nas ações institucionais de formação de professores. Se o conceito de Tecnologia, intencionalmente presente ou ausente nas políticas públicas e planos institucionais, não for objeto de estudo pelos pesquisadores da área da educação cada vez mais se ficará subordinado às escolhas, decisões e intervenções oriundas dos profissionais de formação técnica num esforço de supremacia do caráter administrativo ou invés do pedagógico.

Políticas de educação mediada por Tecnologia e a formação de professores

O desafio tem sido produzir conhecimento sobre o conceito de Tecnologia com base nas políticas públicas, planos, concepções. Nesse cenário estão incluídas as decisões e ações institucionais enquanto consciência produzida pelos envolvidos nos processos. O argumento gira em torno da necessidade premente na área da Educação de investigar e compreender se há uma ausência intencional e, quando a referência está presente, como é demarcada/acomodada a conceitualização sobre Tecnologia.

Assim, entende-se que sempre é possível aferir impactos, efeitos, inovações e especificidades conceituais, bem como contextuais, na dimensão educacional da formação de professores para a Educação Básica. Isso abarca concepções teóricas, contextos, modelos, metodologias e práticas pedagógicas. Nesses estudos, a matriz epistêmica de ação-reflexão-ação é um movimento constante de superação da concepção/consciência ingênua (Vieira Pinto,2005; Freire, 1983; Freire, 1996) a respeito da Tecnologia nas políticas públicas, nos planos e processos institucionais de formação de

professores. Imbernón (2016) afirma que existe uma contradição na política educacional quando a visão é melhorar a qualidade e, ao mesmo tempo, diminuir o investimento e reduzir a formação. Nóvoa (2019) faz uma crítica às políticas de formação e (des)valorização profissional, uma vez que os textos das políticas fazem entender que se qualifica a educação bastando ofertar bons materiais, tecnologias e infraestrutura.

Entende-se que não se trata de uma linearidade de causa e efeito imediato entre o estabelecido na legislação vigente e os processos efetivamente vivenciados nas ambiências pedagógicas formativas (Dourado e Siqueira, 2022). Isso faz compreender o imperativo da contextualização a partir das condições objetivas e subjetivas a partir da produção das consciências que podem ser ora ingênuas ora críticas (Vieira Pinto, 2005; Freire, 1983; Freire, 1996) pelos envolvidos. Disso depreende-se que, quando o tônus conceitual não é explicitado ou quando é carregado de princípios tecnicistas nos documentos jurídicos oficiais, que as ações desenvolvidas pelos atores podem ser tão diversas e dispersas quanto as conscientizações produzidas em cada contexto. Ao mesmo tempo, nos processos formativos é notório investigar se e como podem ser influenciados por agenciamentos externos que dispendem investimentos como poderio de comércio para disseminar plataformas, *softwares*, aplicativos, *kits* e demais aparatos. Na sua maioria de modelos e natureza fechada/proprietários num movimento de plataformização sem precedentes pelas *BigTechs* (Rivas, 2021; Dale, 2004). Tudo isso associado,

> As capacitações instrumentalizadoras capitaneadas pelo marketing associado à plataformas e softwares proprietários e hegemônicos, amplamente disseminadas durante a pandemia e referendadas nos textos jurídicos, é reflexo de um processo histórico de negligência e desinvestimento na formação autoral dos profissionais da educação. Enquanto se mantiver em vigência os aspectos dos documentos oficiais como a BNCC, a Política de Inovação Educação Conectada, as normas para Computação na Educação Básica e as Diretrizes para a Educação Híbrida que priorizam assertivas formativas instrumentais para o uso e a utilização das tecnologias, se continuará cooperando, ingenuamente ou não, para a manutenção administrativa da dependência técnica e tecnológica (Mallmann, 2023a, p. 16).

A inquietação investigativa nesse cenário gira em torno da lacuna de estudos, debates e produções a respeito do conceito de Tecnologia pelos pesquisadores e especialistas da área da Educação. As produções no campo das políticas públicas precisam acolher essas temáticas porque estão diretamente implicadas na formação e valorização dos profissionais da educação nas várias searas disciplinares, nas especificidades dos profissionais dos cursos de Pedagogia e nos currículos desenhados para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Especialmente, as pesquisas precisam ser mais específicas na área da Educação focadas nos cursos de Licenciatura em Computação no cenário emergente das políticas nacionais.

Percursos de análise das políticas públicas educacionais sob o fundamento da Fluência Tecnológico-Pedagógica

Os estudos são amparados pelos ciclos iterativos da *Design Based Research (DBR)* e pela trilogia das três matrizes (Mallmann, 2015; Ferreira; Mallmann, 2026) que são quadros multicelulares confeccionados a partir da definição do tema, contexto e envolvidos: a) Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP) no diagnóstico para refinamento do problema e dos objetivos (questões orientadoras); b) Matriz Temático-Organizadora (MTO) na fase de *design*, desenvolvimento e registros (sistematização dos dados). A sistematização e análise dos dados ocorre em ferramentas *online* como o *webQDA*; c) Matriz Temático-Analítica (MTA) na fase de reflexão e elaboração conceitual inovadora derivada dos resultados (síntese teórica). Ao realizar a análise de conteúdo em documentos oficiais por meio do *software webQDA* tem sido possível problematizar que

> as conjecturas a respeito das tecnologias, da lógica das competências e da formação minimizada pela ênfase na capacitação técnica. Infere-se essas concepções e sentidos ingênuos das tecnologias em projetos formativos como prognósticos mapeados em listagens de competências na legislação vigente. Denomina-se pelo termo conjecturas especialmente pelo caráter prescritivo, com pressuposto tecnicista e suposição da infraestrutura operacional distante da

> realidade das instituições e das condições de trabalho dos gestores e professores (Mallmann, 2023a, p. 01).

As políticas públicas, especialmente as curriculares para a Educação Básica, não parecem ser alheias aos marcos da digitalização. Ao contrário, as evidenciam por meio de derivações atreladas à ambiências virtuais, aos modos de produzir, divulgar e acessar informação, de estabelecer comunicação, da ênfase ao pensamento computacional, à robótica, à cultura e ao mundo digital. Um exemplo que sustenta essa afirmativa é a Resolução No1, de 04 de outubro de 2022, fundamentada no Parecer CNE/CEB no 2/2022, que institui "Normas sobre a Computação na Educação Básica –Complemento à BNCC" (Brasil, 2022) organizada e pautada em três eixos temáticos principais: 1) Pensamento Computacional; 2) Mundo Digital; e 3) Cultura Digital.

O objeto de estudo tem sido as políticas públicas, os planos, as ações institucionais e as consciências produzidas (concepções nos discursos e práticas) pelos atores nos cursos de formação de professores. Para fins de demarcação metodológica no presente texto, se englobam os cursos na área abarcada pela Resolução No 5, de 16 de Novembro de 2016, ou seja, as Licenciaturas em Computação. Tem-se como questão central qual é e como está acondicionado o conceito de Tecnologia no aparato jurídico oficial e na consciência produzida pelos sujeitos nos processos.

Assim, o exame é se e como o conceito de Tecnologia, a partir do discurso textualizado latente das políticas públicas, concita modelos formativos nos planos, concepções e ações institucionais pelo desenho curricular, perfil profissional dos egressos, eixos teóricos e temáticos prioritários, sistematização pedagógica, organização metodológica das práticas, integralização das avaliações, financiamento e disposição de recursos, alocação de infraestrutura, trabalho docente, condições de trabalho, valorização profissional e gestão educacional. A Resolução No 5, de 16 de Novembro de 2016 prevê que o profissional licenciado em Computação seja capaz de realizar diversas tarefas em torno de *softwares* e *hardware*, administração de laboratórios, produção de materiais didáticos destacando-se o entendimento tecnicista de usuário/uso como se lê no

§ 5o do Art. 5o que trata das competências e habilidades comuns dos egressos.

Diante desse cenário, vai se consolidando a compreensão nuclear de que a conceitualização tecnológica ora explícita ora intencionalmente implícita na documentação jurídica oficial demarca um esforço declarado da implantação da lógica das competências subsidiada pelo consumo/uso de tecnologias (Dale, 2004; Mallmann, 2023a; Mallmann, 2023b). Infere-se que isso pode demarcar ausência de consciência pedagógica crítica e o predomínio de concepções tecnicistas e instrumentalizadoras nos projetos e ações formativas em curso.

Atrelado à isso, também é possível estudar a amplitude do compasso ou descompasso entre as projeções sobre tecnologias nas políticas curriculares para a Educação Básica tais como a BNCC e as direcionadas para a formação dos professores em Nível Superior. O principal entorno é a Resolução CEB 01/2022 (Brasil, 2022) com encaminhamentos para que as redes desenvolvam currículos, bem como a formação inicial e continuada de professores. A resolução entrou em vigor no dia 01 de novembro de 2022 definindo um prazo de um ano para as redes de ensino se adequarem. Possui como Anexo uma extensa tabela de Competências e Habilidades acopladas às BNCC. Sublinha-se expressamente, nesse conjunto de movimentos e cravejos políticos capitaneados pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC), o Parecer da Norma sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica homologado e publicado no Diário Oficial da União em 3/10/2022, Seção 1, Pág. 55. Nesse documento oficial fica evidente que está sendo criada uma rotina para a consolidação da formação de professores em cursos de Licenciatura em Computação.

Em 2024 houve novos desdobramentos com a publicação da Resolução 03/2024 em 03 de julho pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Trata-se da aprovação das metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão em 2024 para distribuição dos recursos da complementação do Valor Anual por Aluno (VAAR) da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb) no exercício de 2025. Dentre essas condicionalidades está previsto que os referenciais curriculares adotados contemplem as normas sobre a Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC, prevista na Resolução CEB/CNE 1/2022. Logo, vê-se que esses movimentos políticos têm tido recorrências nas dimensões da gestão educacional, o que não pode, de modo algum, estar desprovido de um estudo rigoroso a respeito dos planos, ações e consciências sobre a formação de professores.

O desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania ancora-se na educação escolar como direito universal. E, por isso, a Tecnologia precisa ser compreendida como produção humana histórica, crítica e emancipatória (Vieira Pinto, 2005) distanciando-se de concepções ingênuas alinhada aos processos do mercado e do consumo lucrativo disseminados pelo ideário de que Tecnologia é apenas: a) o eletrônico e digital operado em computadores, laboratórios de informática; b) um modelo de prestação de serviço técnico especializado; c) comercialização de artefatos/ferramentas, *kits*, plataformas, *softwares, hardware* obsoleto, aplicativos, recursos didáticos; d) restrita formação técnica e especialização direcionada pelas "demandas urgentes do mercado"; e) distribuição de equipamentos, aquisição e manutenção de conectividade; f) burocratização técnica dos processos pela imediata transposição do manual e analógico aos bancos de dados digitais por meio de preenchimentos exaustivos de relatórios e planilhas eletrônicas, por exemplo.

> Situações propícias ao emergir de uma profunda crise da autoridade pedagógica, agora subordinada à razão técnica e aos imperativos digitais, designadamente através de tecnoestruturas integradas por especialistas informáticos e das suas ações de racionalização das interações pedagógicas tecnologicamente mediadas, geridas, mensuradas e comparadas, reconfigurando escolas e salas de aulas em plataformas de dados, eventualmente conectadas a redes nacionais, regionais ou mundiais. [...]Dessa forma, emergiu já uma poderosa indústria global EdTech, com suas mercadorias digitais orientadas para uma educação em contexto de capitalismo na era digital e respetivo "tecnossolucionismo" (Lima, 2024, p. 2).

A mobilização teórica cada vez mais consistente sobre o entendimento do conceito de Tecnologia e suas acomodações nas

políticas públicas, planos, ações e consciências institucionais vem sendo construída pela matriz epistêmica da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP). O investimento na produção de FTP ao longo da formação de recursos humanos advoga o direito ético de vivenciar coletivamente o bem comum e a justiça social de acordo com as demandas humanitárias de cada época. Isso envolve as formas de comunicação, de mediação, de interlocução, de construção de pautas dialógicas e reivindicativas típica dos movimentos das políticas públicas que é especialmente marcada pelas potencialidades e pelos desafios contemporâneos da interação mediada pelas tecnologias em rede.

A FTP engloba a tríade de princípios que abarcam os conhecimentos técnicos específicos das criações tecnológicas conhecidas como habilidades contemporâneas. Mas, não se limita à isso, uma vez que, no platô das concepções críticas (Vieira Pinto, 2005) engloba os saberes práticos entendidos como conceitos fundamentais e os saberes emancipatórios nomeados como capacidades intelectuais (Mallmann, 2024). Os princípios e os saberes relacionados ao desenvolvimento da FTP envolvem a) habilidades contemporâneas para conhecer e saber pesquisar, analisar, selecionar e aplicar as tecnologias para fins educacionais aprimorando técnicas e metodologias; b) conceitos fundamentais para compreender e saber explicar como as tecnologias funcionam para diferentes fins e objetivos educacionais. Ou seja, criar ambiências mediadas em virtude de concepções pedagógicas críticas; c) capacidades intelectuais para explicar, criar e saber gerenciar criticamente as tecnologias ao solucionar problemas educacionais complexos compartilhando democraticamente as inovações (Mallmann e Mazzardo, 2020).

É visível que as políticas públicas educacionais, tanto as criadas emergencialmente durante a pandemia quanto as regulares em vigência, estabelecem parâmetros para introdução, aprofundamento e consolidação da inovação tecnológica num contexto contemporâneo marcado pela digitalização. Um marco desse movimento é a publicação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) em 2023. No Art. 30, ao versar sobre o eixo Educação Digital Escolar, afirma-se categoricamente no § 1o que constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar, dentre outras:

> X - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;
> X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2023, p. 02).

A cronologia deixa evidente que ao longo dos últimos anos, as políticas públicas têm sinalizado para ampliação das tecnologias na educação com um caráter pautado pela lógica das competências tal como está demarcado no PNED e, também, na BNCC. Com base no extrato retirado do PNED, pode-se afirmar que, dentre outras, uma das necessidades reais da escola é a formação dos profissionais para transitar com FTP pelas instâncias da docência e da gestão mediadas pelas tecnologias digitais.

Um desafio concreto em termos de provimento da FTP de todos os envolvidos com educação é a fragilidade ou total ausência de diretrizes de caráter operacional que ultrapassem a natureza utilitária nas políticas públicas o que só incentiva o que Lima (2024) problematiza. Mais do que mencionar que a formação é necessária para ampliar a capacidade de "uso" das tecnologias digitais, sem desconsiderar que é fundamental que as políticas públicas abarquem as condições de infraestrutura das escolas, está a necessidade de investimento mais robusto na formação dos profissionais para desenvolvimento da FTP visando a produção de uma consciência cautelar e crítica em torno do conceito de Tecnologia. Pois,

> Fluência Tecnológico-Pedagógica tem como pressuposto a responsividade social e política, a consciência crítica assentada no aprender-saber-agir-ser laborado pelo conhecimento tanto teórico-intelectual quanto técnico e prático. Dessa forma, FTP comporta conhecimento tecnológico-pedagógico que exige disposição para o diálogo, autonomia como poder e mobilização do exercício pleno da cidadania tanto na esfera pessoal quanto profissional e social (Mallmann, 2024, p. 187).

Ou seja, compreende-se que investir na FTP dos profissionais da educação é muito mais complexo do que capacitá-los para o exercício técnico esporádico com algumas plataformas, aplicativos, *softwares* e *kits maker*. FTP, portanto, implica princípios e saberes que perpassam por conhecimentos teóricos, técnicos, práticos e intelectuais construídos ao longo da história e aprimorados cada vez mais no contexto digital contemporâneo (Mallmann e Mazzardo, 2020; Mallmann, 2024).

Assim, no conjunto de competências gerais para a Educação Básica da BNCC, somente encontra-se algum alento na competência dois (2) que menciona a criação de soluções tecnológicas e na quinta (5) que fala em compreensão e criação com tecnologias digitais. Esse panorama foi fortemente replicado na BNC-Formação de 2019 e BNC-Formação Continuada de 2020 o que permite inferir que esses documentos jurídicos, mesmo que agora já revogados, continuaram a perpetuar uma compreensão tecnicista e um modelo instrumentalizador da formação dos profissionais (Mallmann, 2023a; 2023b).

Ainda, em relação às políticas de formação de formação dos profissionais da educação, o documento normativo mais recente é a Resolução CNE/CP No 4, de 29 de maio de 2024. Esse documento revoga a BNC-Formação de 2019 e BNC-Formação Continuada de 2020 e estabelece "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica". Mesmo assim, encontram-se raras menções às tecnologias e ao digital. Destaca-se o Art. 7o que menciona que é responsabilidade das instituições ofertar cursos e programas de formação inicial assegurando "o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC" (Brasil, 2024, p. 4-5).

Essas referências aos exemplares de documentos das políticas nacionais para formação de profissionais da educação são oportunas para evidenciar as incongruências diante dos desafios da FTP para compreensão do que efetivamente se tem produzido como consciência e práxis tecnológico-pedagógica. Tudo é fortemente contraditório aos princípios da FTP e da educação aberta assentada nas práticas de autoria, curadoria e publicação, por exemplo, de Recursos Educacionais Abertos (REA) que visam ampliar a

democratização do acesso ao conhecimento, a equidade, a qualidade da educação e a justiça social. Uma característica inata aos REA, com base em licenças permissivas como *Creative Commons* ou Domínio Público (Mallmann e Mazzardo, 2020) são as cinco liberdades que permitem reter cópias, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir. Isso é necessário não apenas de modo descritivo, mas interpretativo-crítico, uma vez que os projetos políticos de formação educacional continuam cravejando concepções, modelos e formatos tecnicistas que acentuam a dependência científico-tecnológica.

Considerações Finais

Conforme neste e em trabalhos anteriores, o desacerto e infortúnio é que nos documentos jurídicos, que balizam os processos formativos iniciais e continuados dos profissionais da educação, o esteio sempre recai no "uso/utilizar" quando a pauta é a Tecnologia. Este é o sustentáculo de um direcionamento formativo para o consumismo, a prestação de serviços, a execução tarefeira e as métricas distributivas de aparatos sem um projeto mais complexo de produção de conscientização crítica em torno da Tecnologia. Profissionais da educação, quer estejam na função docente quer na função gestora, ainda são concebidos como aqueles que precisam "dominar" e "usar" as tecnologias como ferramentas. Esse passa a ser um incremento para alavancar a burocratização dos sistemas escolares sem compreensão das implicações de dependência e vigilância de dados.

Ao que se analisou no desenho das políticas públicas, os profissionais da educação não vêm sendo formados como mediadores que produzem o conhecimento tecnológico e a si mesmos. Os textos jurídicos se limitam a prospectar o percurso formativo num espaço-tempo em que os estudantes são minimamente capacitados para executar determinadas tarefas isoladas. Ao serem anunciados como usuários e executores são compreendidos como aqueles que tomam posse de algo que lhes é externo progressivamente pensado, planejado e criado por outros em processos produtivos que não compreendem ou sequer questionam como problemáticos. Ao passo em que os estudos vêm consolidando essa conclusão, é claro que se

trata de proceder continuamente com processos sistemáticos e rigorosos de dados e análises para sustentar um lastro teórico végeto.

No lastro de uma concepção epistemológica da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) como pensar-ser-agir crítico a respeito do tecnológico-pedagógico considera-se, portanto, que investir e consolidar a formação dos profissionais da educação precisa estar comprometido com o fortalecimento paulatino da educação aberta como democratização. Assim, entende-se que os professores/gestores podem produzir o mundo em convivência cidadã com os outros em acordo com o pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, ética, responsabilidade, colaboração, interação e autonomia.

Em especial, no seguimento de trabalhos futuros, a projeção é triangular as análises do discurso textualizado nas políticas públicas e planos institucionais com a autoridade das vozes dos atores diretamente envolvidos nos processos formativos. Essa perspectiva está comprometida com o esforço científico e político contínuo para ampliar os investimentos formativos geradores de desenvolvimento e valorização profissional, bem como a melhoria das condições de trabalho. Ou seja, compreende o profissional da educação, esteja na função docente ou na função gestora, como ser de direito, autônomo, responsável e responsivo no lastro da pluralidade de ideias, concepções pedagógicas e especialidades profissionais. Desse modo, toda análise e produção teórica amparada nos estudos à luz da FTP situa-se contrária às métricas limitantes que apenas responsabilizam os professores pelos resultados insistindo em atrelar a qualidade da educação com duvidosas redomas estruturais que, na maioria das vezes, são arbitrárias ao conjunto dos saberes humanos e sociais da educação.

É, portanto, indeclinável que o conjunto de pesquisadores da área da educação crie anuência e legitime a pesquisa e sistematização científica em torno da conceitualização de Tecnologia no lastro epistêmico das políticas públicas e processos formativos. A expectativa é elaborar, cada vez mais, teorização consistente que evidencie a necessária formação dos profissionais da educação como desenvolvimento contínuo da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP)

para produção de consciência crítica como compreensão social e cultura do conhecimento científico-tecnológico.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução N. 1 de 04 de outubro de 2022**. Brasília, D.O.U. de 06/10/2022, Seção 1, Pág. 33, 2022.

BRASIL. **Lei No 14.533, de 11 de Janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, 2024.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade [online]**, v. 25, n. 87, 2004. p. 423-460. Acesso em 23 Mai. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes e SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: retrocessos e resistência propositiva. **Revista Textura (ULBRA)**. v. 24 n. 59 p. 55-77 jul./set. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares e Mallmann, Elena Maria. Sentidos de tecnologia nos cursos federais de pedagogia no Rio Grande do Sul: políticas educacionais e projetos pedagógicos. **Revista EdUCA - Revista Multidisciplinar Da Faculdade Católica Paulista,** 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo, Cortez, 2016.

LIMA, Licínio. A educação sob dominação digital. **Revista Portuguesa de Educação**.37(2),2024.

MALLMANN, Elena. Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas**), v. 45, p. 76-98, 2015.

MALLMANN, Elena Maria. Conjecturas Tecnológicas e Formativas nas Políticas Públicas Educacionais. **Inter-Ação (UFG. Online**), v. 48, p. 562-582, 2023a.

MALLMANN, Elena Maria. A Vulgarização da Inovação nas Políticas Públicas e a Hegemonia Proprietária na Plataformização da Educação Pública. **Paradigma**, v. 44, p. 542-568, 2023b.

MALLMANN, Elena Maria. Fluência Tecnológico-Pedagógica - FTP. In: FERREIRA, Liliana e outros, (Org.). **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica.** 1ed.Curitiba: CRV, 2024, v. 1, p. 186-189.

MALLMANN, Elena Maria e MAZZARDO, Mara Denize. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA).** Santa Maria,GEPETER, 2020. Disponível em: https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/front-matter/capa/ Acesso em: 12 jun. 2026.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.

Educação & Realidade [online], 44 (3), 2019.
RIVAS, Axel. **The Platformization of Education:** A framework to Map the New Directions of Hybrid Education Systems. UNESCO International Bureau of Education, 2021.
VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v.1. e v.2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

MEMÓRIA E NACIONALISMO NA CANÇÃO BOLERO *EN MI VIEJO SAN JUAN*, DE NOEL ESTRADA

Luciano Mendes Saraiva (UFAC) [1]
Saide Feitosa da Silva (UFAC) [2]
Dina Yajaira Vera Caveroo Sanchez (UFAC) [3]

Introdução

A música popular na América Latina, independentemente de ritmo, nunca foi mero entretenimento a ser consumido no vazio social, isto porque enquanto gênero discursivo ela funciona como suporte sensível da memória coletiva e um catalisador na invenção das identidades nacionais. Em espaços marcados por processos de colonização, migração forçada, diásporas e constantes reconfigurações territoriais, o som transformou-se em um veículo no qual sentimentos de pertencimento, nostalgia e territorialidade são negociados e transmitidos, marcas que estão presentes nas composições de escritores e cantores latino-americanos.

Enquanto estudiosos da linguagem e dos estudos culturais, acreditamos que falar dos povos latinos através da música é escolher um caminho que une rigor crítico e sensibilidade humana. É permitir que a história seja (re)contada com ritmo, poesia e perspectivas

[1] 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
[2] 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
[3] Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEE/AC) atuando no Centro de Línguas (CEL). Professora Substituta no curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: dina.sanchez@ufac.br

diferentes das eurocentradas, transformando o aprendizado em um exercício contínuo de escuta e pertencimento.

Assim, este estudo tem por objetivo analisar as representações da memória e do sentimento nacionalista no bolero En Mi Viejo San Juan, observando de que modo a obra de Noel Estrada reflete as tensões de pertencimento, diáspora e identidade cultural porto-riquenha e latino-americana. Trata-se de um estudo qualitativo porque se dedica a compreender significados socioculturais como memórias e pertencimentos contidos na canção, em vez de mensurar dados quantificáveis sobre os sujeitos porto-riquenhos. Trata-se de um estudo de narrativas pois a canção opera como uma história cantada, portanto, narrada, que articula memórias pessoais e coletivas, o que ajuda a dar sentido e forma às experiências de pertencimento e identidades, e, é descritivo ao tempo que detalha nuances do discurso nacionalista e da memória cultural presentes na canção, oferecendo uma leitura de como a arte reflete contextos sócio-históricos de povos latino-americanos.

Com efeito, conceber a canção latino-americana, dentre elas o boleros, enquanto gênero discursivo implica superá-la como simples arte musical ou texto poético, reconhecendo-a em sua dimensão de enunciado concreto e autônomo, isto é, uma prática social, histórica e comunicativa carregada de ideologias, disputas e visões de mundo, considerando o que preconiza Bakhtin (2006) ao afirmar que o enunciado concreto é uma resposta viva, dita por um sujeito concreto para um ouvinte concreto real, inserida em um diálogo contínuo que nunca começa nem termina em si mesmo, mas produz sentidos dentro de relações dialógicas entre sujeitos social e historicamente situados.

Em contextos de diáspora, colonização, exílio ou marcha para a guerra – sendo este último tratado no bolero em análise "En Mi Viejo San Juan" composto no contexto de Porto Rico –, a canção atua como um arquivo histórico e afetivo que produz resistência. Entretanto, resistir no contexto dessa canção significa recusar o apagamento cultural e manter viva a ligação com a terra natal e as raízes, ademais, ela integra um elo que une os moradores da ilha aos boricua que saíram de sua terra natal para viver no exterior em busca de vida melhor ou de seus compatriotas que deixaram suas casas para lutar na segunda guerra mundial, atendendo à Política da Boa Vizinhança que

previa acordos diplomáticos entre os Estados Unidos da América (EUA) e países da América Latina.

De acordo com García (2004), a Política da Boa Vizinhança, consistia em investimentos e venda de tecnologia estadunidense para os países latino-americanos a preços mais acessíveis, e, em contrapartida, aqueles países dariam apoio à política estadunidense, sobretudo como aliados na Grande Guerra. Esta política ocorreu em todos os países da América Latina, inclusive Porto Rico, local onde foi composta a canção selecionada para ser analisada neste estudo mediante uma síntese sobre memórias e nacionalismo de povos porto-riquenhos.

Memórias: Imaginários do Pertencer

As composições musicais, como representações simbólicas de tempo, espaço, estado de espírito, vivências e outros marcadores da história de vida pessoal ou coletiva, têm a capacidade de proporcionar uma revisitação e reconstrução de experiências, pois, como aponta Bakhtin (2006 [1979]), a estética expressiva, constitui uma forma de manifestar o que cada um sente no íntimo, e como tal, por meio dela pode-se desenvolver diversos tipos de emoções: alegria, euforia, tristeza e angústia que irão se alternar de acordo com o estado de espírito de cada um, tanto no momento de sua produção quando no momento de sua recepção. Logo, tanto o ato de composição, quanto o de escuta, contribuem para a evocação de memórias e afetos que são acionadas em nossa memória. Ao tratar sobre os mecanismos da memória, Sarlo (2007) destaca que,

> [...] a lembrança, assim como o cheiro, acomete, até mesmo quando não é convocada. Vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga uma perseguição, pois nunca está completa. A lembrança insiste porquê de certo modo é soberana e incontrolável. (Sarlo, 2007, p. 10).

A partir da reflexão proposta por Sarlo (2007), entendemos que, uma vez formada, a lembrança passa a fazer parte da história de vida do sujeito, podendo ser ativada por mecanismos como cheiros, sabores, sensações físicas e, dentre muitas outras, o som de uma

canção que tenha feito parte do momento que está sendo revisto na memória. Por essa razão, podemos inferir que a canção tem um relacionamento próximo com a história de vida do ser humano, em suas diferentes fases, processos e experiências de interação, pois somos feitos desses entrelaçamentos das identidades que cruzam nosso caminho ao longo da vida. Assim, nossa constituição como seres históricos está diretamente ligada aos encontros que tivemos com outros sujeitos, outras histórias de vida, outras visões de mundo (Hall, 2006) e, nesse grande caldeirão simbólico, a memória guarda um lugar de relevância, pois através dela afirmamos nosso posicionamento no mundo.

A memória é a lembrança do que nos cerca ou vivemos, configurando-se uma reação à história. Nesse sentido, entendemos a memória como uma herança tanto individual quanto coletiva. Como fenômeno coletivo, ela ajuda a formar, instituir noções válidas para determinados grupos sociais, como o conceito de sociedade, cultura, nação, nacionalismo, dentre outros. Nesse sentido, pessoas que dividem histórias de vida com aspectos semelhantes, em um certo contexto histórico-social, tendem a desenvolver a ideia da reunião em torno dessas experiências como a melhor forma de sobreviver, compartilhando, assim, um conjunto de símbolos, rituais e modos de vida, identificando-os como pertencentes àquele grupo. A imaginação dessas comunidades, permeada pela memória coletiva, vai sendo consolidada conforme essas experiências são vividas entre gerações (Azevedo, 1961).

Ainda que, na contemporaneidade, essas ideias acerca de comunidades nacionais são ressignificadas, entendemos que a memória segue acompanhando o indivíduo em todo o seu processo de desenvolvimento sociocultural, tornando-o, mesmo que indiretamente, vinculado a um lugar para o qual deseja retornar. Ao tecer comentários sobre a memória coletiva, Azevedo (1961) afirma tratar-se de um

> [...] número variável de pessoas associadas permanentemente por processos de interação. A comunicação entre os membros do grupo faz com que uns possam participar das experiências dos outros, estabelecendo-se, aos poucos, uma relação de homogeneidade de pensamento, sentimento e ação. Em cada grupo há padrões de

> comportamento que representam experiências acumuladas e servem como diretrizes de conduta pessoal. A homogeneidade de atitudes faz surgir, nos membros do grupo, a consciência da própria semelhança e da diferença com relação a outros grupos. Os conceitos de in-group ou we-group em confronto com o out-group são manifestações da chamada consciência coletiva que é, a um tempo, cognitiva e emocional (Azevedo, 1961, p. 162).

Por meio da chamada memória coletiva, os sujeitos historicamente situados, em contextos de interação acabam por desenvolver uma profunda consciência de si e dos demais componentes da sociedade a que pertencem. Portanto, a consciência coletiva, conforme sugere o próprio nome, é uma construção em grupo, criando e recriando suas memórias e fortalecendo os vínculos de pertencimento aos lugares e símbolos que para ele fazem sentido, pois, mesmo com os constantes deslocamentos, essas noções mais essenciais de conexão se mantêm como parte da identidade do sujeito, chamado por Stuart Hall (2006) de "pós-moderno".

Vivemos em tempos de liquidez, de trânsitos, de reinvenção das nossas identidades, de modo que, a qualquer momento, podemos ser levados a pensar se ainda existe, em nosso consciente social, influências do lugar de onde viemos. Convivendo em uma realidade que nos parece cada vez mais livre de barreiras e fronteiras, como propõem estudiosos da cultura, pode parecer que, as velhas noções de coletividade não se apliquem mais, entrando em voga o termo cidadão do mundo. Esse pensamento, segundo acreditamos, não está totalmente incorreto, pois estamos nos aproximando cada vez mais de uma organização social marcada pela reconstrução de histórias de vida nos mais diversos espaços.

Contudo, ao refletirmos sobre as várias identidades de um sujeito, percebemos que, a despeito da infinidade de relações possíveis de serem estabelecidas nesses tempos líquidos, ainda temos por referências as primeiras experiências de vida que nos marcaram e nos constituíram como sujeitos sociais. Portanto, a memória coletiva residente em nós, que não é estática, age em nosso inconsciente, provocando ações e reações, reafirmando traços de uma origem sociocultural específica.

Tomando como exemplo as concepções de comunidades imaginadas e nacionalismo trazidas por Benedict Anderson (2008), compreendemos que, a partir da adoção do conjunto de símbolos e produtos culturais que caracterizam uma nação, surge, no imaginário coletivo um fenômeno que define esses grupos, ainda que, de acordo com o autor, seja bastante complexo de definição: o nacionalismo. Para Anderson (2008), tanto a nacionalidade (ou condição nacional) quanto o nacionalismo – são resultados dessa interação entre pessoas que compartilham histórias de vida e pontos de vista semelhantes. Para reforçar a existência dessa ideia de nacionalismo, o autor argumenta que a criação desses produtos, no final do século XVIII, foi uma destilação espontânea do "cruzamento" complexo de diferentes forças históricas, que, depois de criadas, se tornaram "modulares", capazes de serem transplantadas com diversos graus de autoconsciência para uma grande variedade de terrenos sociais.

Ainda sobre o tema do nacionalismo ou do pertencimento a uma comunidade imaginada, consolidada e defendida como categoria de verdade, Halbwachs (2006), corrobora Anderson (2008), ao afirmar que, independentemente da quantidade de realidades sociais com as quais tenhamos contato, haverá sempre traços das nossas identidades que mostrarão, mesmo de maneira suscinta, que estamos agindo em função da nossa relação com a primeira coletividade na qual nos formamos. De acordo com o autor,

A cada uma dessas influências [vindas nos mais diversos ambientes com os quais estabelecemos relações], concebemos que uma outra se oponha, acreditamos que nosso ato é independente de todas essas influências, ainda que não esteja sob a dependência exclusiva de nenhuma delas. Então nos damos conta de que na verdade ele resulta de seu conjunto e está sempre dominado pela lei de causalidade (Halbwachs, 2006, p. 70).

Essa análise de Halbwachs (2006) não invalida os conceitos advindos dos estudos culturais que fundamentam nossas reflexões neste trabalho, ao contrário, trata-se de uma perspectiva complementar, que pode servir como suporte para pensarmos o sentimento de nacionalismo como algo para além do concreto, tornando-se, portanto, um elemento simbólico, intangível, mas, ainda assim, existente, como defende Anderson (2008).

Em outra vertente de representação, o nacionalismo aqui enunciado e que neste estudo nos alinhamos, não se projeta no que entendemos sobre o "amor" pelo Estado, tendo em vista que muitos desses soldados saíam de suas terras obrigados a servir. Nesse pressuposto, a ideologia que carrega a palavra nacionalismo do amor à pátria é uma prática de invisibilização a todos aqueles que morreram e sobreviveram à barbárie defendendo ao que conhecemos como nação. Essa é uma visão excludente e apaga outras vivências que são igualmente importantes. Não é o que queremos construir nem defender neste texto, queremos sim, desconstrui-la, pois, esse pertencimento à terra, está inserido no sentir individual e coletivo de pessoas que vivenciam experiências no meio em que nasceram, nas vivências do espaço, do afeto e dos sabores que se vivenciaram nesse lugar. Neste sentido, Benjamin (2012) alude que,

> A empatia como o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso já diz suficiente para o materialista histórico. Todos os que até agora venceram participam do cortejo triunfal, que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão (Benjamin, 2012, p. 244).

Neste sentido, não podemos continuar sendo "empáticos" com os que sempre venceram, já que continuar com esse discurso é continuar apagando as memórias daqueles que foram "dominados", a ponto de serem obrigados a estar em lugares de lutas que poderiam custar suas vidas.

Na canção En mi viejo San Juan, os elementos memória e pertencimento podem ser percebidos, sobretudo quando o sujeito poético lamenta a distância geográfica em que se encontra do lugar que considera como sua pátria, sua terra. Sob essa ótica, o conceito de nacionalismo é reafirmado, denotando que, não importa onde esteja, o sujeito social sempre se manterá ligado à memória que o identifica como alguém que não é daqui.

Borinquen Querida: Discursos de Pertença, Saudade e Nação nos versos de Noel Estrada

A canção En mi viejo San Juan foi escrita pelo cantor e compositor porto-riquenho Noel Estrada, no ano de 1942. Se configura uma obra prima que lhe conferiu visibilidade artística, pois se tornou um verdadeiro hino para os porto-riquenhos ausentes de sua ilha em decorrência da Grande Guerra, bem como para os incontáveis imigrantes latino-americanos, que em busca de uma vida melhor, deixaram sua pátria, suas raízes, seus entes queridos, e migraram para os grandes centros urbanos.

De acordo com o professor Rolón-Barada (2018), em entrevista disponível no Youtube, a canção En mi viejo San Juan foi escrita em resposta a uma carta enviada pelo irmão mais novo do compositor, Eloi Estrada, que se encontrava no Panamá, aliado ao exército estadunidense durante a Grande Guerra. Na carta, o irmão pede que seja escrita uma canção que acalmasse a nostalgia que ele e seus compatriotas sentiam por seu país. Certa feita, contemplando o mar, recostado a um balcão no Velho San Juan, capital de Porto Rico, Noel Estrada materializou em forma de canção os sentimentos dos porto-riquenhos ausentes e dos soldados que partiram para os campos de batalha, uma narrativa presente na canção em estudo.

En mi viejo San Juan

1. En mi viejo San Juan
Cuantos sueños forjé
En mis noches de infancia
Mi primera ilusión
why mis cuitas de amor
Son recuerdos del alma

2. Una tarde me fui
hacia a extraña nación
Pues lo quiso el destino
Pero mi corazón
Se quedó frente al mar
En mi viejo San Juan

3. Adiós (adiós adiós)
Borinquen querida (tierra de mi amor)
Adiós (adiós adiós)
Mi diosa del mar (mi reina del palmar)
Me voy (ya me voy)
Pero un día volveré
A buscar mi querer
A soñar otra vez
En mi viejo San Juan

4. Pero el tiempo pasó
why el destino burló
Mi terrible nostalgia
why no pude volver
Al San Juan que yo amé
Pedacito de patria
Mi cabello blanqueó
why mi vida se va
Ya la muerte...

(Noel Estrada, 1942)

Na primeira estrofe, o eu-lírico apresenta-se como um sujeito saudosista e nostálgico, que ama sua terra, mas a distância dela gera um sentimento de tristeza que o leva ao sofrimento. Essa nostalgia induz o eu-lírico lembrar de sua infância e seus sonhos, como podemos perceber na primeira estrofe.

En mi viejo San Juan
Cuantos sueños forjé
En mis noches de infancia
Mi primera ilusión
why mis cuitas de amor
Son recuerdos del alma

No enunciado En mi viejo San Juan, cuantos sueños forjé, percebe-se que o eu-lírico recorre à memória para retratar um ideal de vida que tinha quando criança, apegando-se, dessa forma, a um passado distante para reafirmar seu compromisso afetivo com aquela nação que deixara. Assim, ao recordar todas as histórias de vida e os sonhos que trazia consigo, o eu-lírico expressa no trecho Son recuerdos del alma, que todos aqueles pensamentos, ainda que sejam recordações, seguem presentes e vivos em sua alma, em sua memória,

o que torna possível perceber a relação entre a característica romântica do bolero e a manifestação de amor pelo lugar de pertencimento, expressado em forma de nacionalismo, um forte acento do movimento romantismo como apontado por Guinsburg (2011).

De acordo com Benjamin "A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito" (Benjamin, 1985, p. 220). O autor traz uma interpretação subjetiva, o que demonstra a existência de uma intencionalidade, introjetando no imaginário do receptor para construir a aceitabilidade, diretamente relacionada ao momento e ao estado emocional que o receptor está vivendo ao ter contato com a produção poética. Por conseguinte, os sentimentos que emanam desse contato não são estáticos, como não é estática a própria constituição identitária do ser. Em vista disso, os sentidos atribuídos a uma determinada obra podem sofrer as mais variadas mudanças, corroborando o subjetivismo alegado pelo sociólogo Walter Benjamin.

Por esta razão, consideramos válido destacar que, a canção aqui analisada foi escrita para alguém específico, vivendo sob circunstâncias extremas, em um contexto de distanciamento físico da comunidade com a qual se identifica; a reação deste receptor é impulsionada pelo conjunto de memórias que leva consigo para onde quer que vá, pois, da maneira como acredita, são estas lembranças que o legitimam como cidadão de Porto Rico. Todavia, não se pode esperar a mesma reação, por exemplo, de alguém que esteja ouvindo a canção em outro espaço, sem qualquer relação com as origens do sujeito poético, sem conhecer suas dores e dificuldades, sem entender a relação deste com suas identificações culturais, afetivas e familiares. As memórias deste segundo receptor são outras, tais como serão outras as suas reações, pois, como afirma Amado (1995),

> "A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o

> passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro". (Amado, 1995, p. 132).

Podemos, então, inferir que, no caso de En mi viejo San Juan, memória e nacionalismo dialogam, com o objetivo de ratificar, a todo o instante, o relacionamento de amor entre o soldado e sua pátria. Ao mesmo tempo, trata-se de uma narrativa em que o personagem principal se coloca como alguém cuja vida praticamente foi roubada, a partir do momento em que precisou desistir dos sonhos, e que não desejava realizar senão ali, em sua terra natal. Qualquer perspectiva diferente dessa, aos olhos do eu-lírico, soaria como desilusão, como podemos inferir no fragmento Why mis cuitas de amor, son recuerdos del alma. De acordo com o dicionário da RAE, O termo cuita se refere a um estado de ânimo caracterizado pela tristeza, inquietude e desventura (RAE, 2020). Nessa acepção, o eu-lírico deixa evidente a tristeza pela distância, a inquietude pela saudade da sua terra e a desventura pelas lembranças guardadas na alma, mas que estão distantes.

Na segunda estrofe, o enunciado denota que, na canção há uma intencionalidade por parte do sujeito poético em narrar sobre a falta que sente de sua terra, pois, mesmo que fisicamente distante do lugar que ama, suas memórias produzem em seu coração efeitos e sensações de permanência, como se nunca houvera saído.

> Una tarde me fui
> hacia a extraña nación
> Pues lo quiso el destino
> Pero mi corazón
> Se quedó frente al mar
> En mi viejo San Juan

No enunciado, Una tarde me fuí, hacia a extraña nación, o eu-lírico faz menção à sua partida para a guerra, para juntar-se ao exército norte-americano em território panamenho. É importante questionar a romantização das verdadeiras razões pelas quais o irmão do compositor ter marchado para outro país, combater um inimigo que, na verdade, não era seu, mas do seu colonizador.

Segundo Foucault (2012), o discurso está longe de ser um elemento transparente ou neutro, e a política é um dos lugares onde

ele exerce, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Nesse sentido, uma das principais ferramentas utilizadas para maquiar as intenções dos opressores sobre os oprimidos é o discurso, o qual, sendo empregado a serviço de determinadas ideologias, tem a possibilidade de criar conceitos como destino, vontade de Deus, sorte, dentre outros, como estratégia de assimilação e aceitação do desejo de uns sobre os outros, como está destacado no verso Pues lo quiso el destino. Contudo, a narrativa nos mostra que o destino a que o eu-lírico se refere é o resultado de articulações da Política da Boa Vizinhança, estratégica da nação dominante, representada pelos EUA, para levar seus colonizados a lutar em seu favor, enriquecendo e aumentando seu poderio às custas da exploração da força dos menos favorecidos.

Em outra linha de pensamento, o enunciado Una tarde me fui, hacia a extraña nación, passou a simbolizar não apenas aqueles que foram à guerra – como é o caso do soldado, irmão do compositor, mas, de maneira geral, reproduz a narrativa diaspórica de milhões de latino-americanos que migraram para centros urbanos, como os EUA, principalmente para a cidade de Nova Iorque, em busca melhores condições de vida. Convém reforçar que esse movimento migratório existe por décadas, levando povos de diversos países latinos adentrarem o território estadunidense, razão pela qual, atualmente, cerca de 55 milhões de pessoas se mantêm legal e ilegalmente vivendo nos EUA (Brown & Cook, 2010). Contudo, apesar de ter uma política de imigração bastante rígida, os EUA têm sido, ao longo do tempo, o destino de milhões de latinos que deixam suas famílias e partem para a árdua perseguição do famoso sonho americano. Entretanto, chegando naqueles espaços, esses latinos mantêm vivas as suas vivências, ritos e costumes, reunindo-se em comunidades de mesma origem, no sentido de conservar a memória coletiva e o amor pela sua cultura, corroborando as falas dos últimos versos da estrofe, quando o eu-lírico afirma Pero mi corazón, se quedó frente al mar, en mi viejo San Juan.

Julgamos ser importante mencionar o fluxo migratório, pois o contato com outros povos contribuiu de maneira direta para a formação da diversidade cultural dos latino-americanos, visto que as culturas que se alterizaram (Bakhtin, 2006 [1979]), e as identidades se ressiginificaram no choque e na diferença (Hall, 2005), um processo

que ocorreu por meio das mesclas e trocas discursivas e culturais, que transgrediram fronteiras geográficas, ideológicas, culturais e identitárias.

Na terceira estrofe, o sujeito poético se despede do seu amor, da sua pátria ao mesmo tempo que faz uma declaração de afeto, evidenciando sua angústia pela partida e o desejo de retornar para o meio que o acolhe, um retorno que lhe permitiria voltar a sonhar.

> Adiós (adiós adiós)
> Borinquen querida (tierra de mi amor)
> Adiós (adiós adiós)
> Mi diosa del mar (mi reina del palmar)
> Me voy (ya me voy)
> Pero un día volveré
> A buscar mi querer
> A soñar otra vez
> En mi viejo San Juan

Como principais características do bolero, a canção apresenta um tom passional ao fazer a declaração de amor à sua terra Borinquen querida em tom de adoração Mi diosa del mar, e, também, melodramático ao despedir-se Adiós, adiós, adiós com a promessa de retorno, como vemos no enunciado Pero un día volveré. Como podemos vislumbrar, o verso está carregado de saudosismo e melancolia que elevam a pessoa amada (no caso, a pátria) a um status quase divino, como podemos constatar no enunciado mi diosa del mar, simbolizando a adoração do eu-lírico por Porto Rico, evidenciando características do compositor que bebe da fonte do movimento Romantismo, destacando o sentimento de nacionalismo do eu ficcional (Guinsburg, 2011).

Nesse esteio argumentativo, quanto mais o eu-lírico enaltece seu país, mais fica perceptível a dor causada pela separação, reforçando o amor presente no coração do soldado por sua terra natal. Essa característica, presente na terceira estrofe, também demarca alguns aspectos distintivos que, na memória do sujeito poético, fazem com que a sua nação seja única, mesmo que os elementos que ele destaca também possam estar presentes no local onde atualmente se encontra. A menção às palmeiras e ao mar, na verdade, é uma forma de representação topofílica que reside na memória, a qual, aliada às

experiências vividas em determinado contexto, contribuem para a formação de um sentimento de exclusividade. Portanto, podemos inferir, balizados pelos versos dessa estrofe, que, para o eu-lírico, não haverá palmeiras mais belas nem mares mais lindos que os do velho San Juan.

A quarta estrofe apresenta uma espécie de epifania, na qual o eu-lírico se dá conta da situação real que o cerca, começando a admitir que talvez seus planos de regresso à terra natal não se concretizem.

> Pero el tiempo pasó
> why el destino burló
> Mi terrible nostalgia
> why no pude volver
> Al San Juan que yo amé
> Pedacito de patria
> Mi cabello blanqueó
> why mi vida se va
> Ya la muerte...

Nos versos, Pero el tiempo pasó, why el destino burló, mais uma vez, o destino é acusado de frustrar os sonhos do sujeito poético, deixando-o à mercê da terrível nostalgia que o acomete Mi terrible nostalgia, why no pude volver, al San Juan que yo amé, pedacito de patria.

Esse desfecho é caro ao estudo, pois, nos chama a atenção para o fato de que, historicamente, apesar da sua participação na consolidação e fortalecimento dos países imperialistas, com sangue, mão-de-obra e matéria prima, os povos latino-americanos foram deixados às margens do processo de desenvolvimento, além de terem suas terras saqueadas, sonhos frustrados e economias exploradas por interesses internacionais (Galeano, 2017), pressionados até o limite, não lhes restando opção que não seja a iminente condição de subclasse e o inevitável sentimento de derrota.

Com efeito, a história narra as terríveis consequências para a América Latina das guerras entre as grandes potências mundiais, em que os seus territórios são disputados como prêmios e seus povos são encaminhados para o confronto, sem garantia de retorno. É oportuno destacar que, não fazemos uma crítica ao processo de desenvolvimento, mas ao preço que é cobrado daqueles que pouco

têm a ver com tais disputas pensadas e articuladas por representantes de nações que estão em constante busca por hegemonia e poder. Nos versos Mi cabello blanqueó, why mi vida se va, Ya la muerte, o simbolismo dos cabelos brancos retrata uma vida de lutas e a constatação da inevitável derrota sofrida pelo eu-lírico, de não ter conseguido o retorno para casa ou a realização de seus sonhos, um enredo que refrata a forma como os países latinos têm sido tratados pelas nações mais poderosas da terra, explorados, controlados, dominados, uma lógica oculta na esteira do discurso de progresso, modernização e bem comum (Mignolo, 2007).

De acordo com Pereira (2016), as narrativas do bolero tratam de amor, de intimidade, proximidade, afeto, saudade, dores e outros sentimentos que remetem à ideia de conexão entre seres que se amam (Román, 2015). Dessa forma, podemos compreender o motivo pelo qual o autor de En mi viejo San Juan escolheu este ritmo para compor sua canção que retrata o amor de um porto-riquenho pela pátria distante, ansiando vê-la antes de sua morte.

Na canção En mi viejo San Juan, memória e nacionalismo aparecem em efetivamente em todos os versos, tornando a composição uma rica fonte de análise das construções simbólicas que os sujeitos fazem no processo de interação com seus semelhantes e, posteriormente, em contextos marcados pelas diferenças; o simbolismo característico da ideia de nação se constitui, para alguns, como um fio condutor que sempre lhes garantirá um lugar na terra considerada como "pátria".

Nesse contexto, como resultado da coletividade, as memórias passam por processos de consolidação conforme as gerações vão passando. Consequentemente, a elas se juntam outras histórias, tradições, rituais, vestuários, alimentos e outros elementos simbólicos que, juntos, falam ao imaginário coletivo, construindo significados, fortalecendo vínculos e consolidando percepções de si mesmo e dos outros. Ao distanciar-se, fisicamente, desse lugar, o sujeito não se desconecta dos elementos simbólicos que o constituem, de modo que, para a maioria, não haverá outro lugar no mundo que possa oferecer-lhe a mesma sensação de acolhimento, de pertença, pois são criações de um consciente coletivo que faz parte das suas experiências de vida.

Destacamos os possíveis deslocamentos pelo fato de que, na letra da canção, existe a partida do eu-lírico para um outro espaço geográfico, levando consigo as memórias construídas até àquele momento e que lhe servirão de suporte emocional pelo tempo que passará afastado, mesmo que nunca mais retorne. Todavia, ainda que sofrendo influências de outros espaços, culturas e sociedade, por meio da hibridização (Canclini, 2015), as memórias que nos constituem possuem um ponto de partida, o qual tende a nos levar sempre em uma determinada direção, isto é, para um lugar onde nossas primeiras lembranças foram construídas.

A história contada En mi viejo San Juan, se passa no período da Grande Guerra, e menciona a ida de um soldado para batalhar contra nações motivados por acordos políticos. Reforçamos, portanto, a importância de compreendermos o sentimento de nacionalismo como algo que, mesmo simbólico, é ideológico, exercendo um grande poder no imaginário coletivo, instigando e tentando justificar alguns dos mais sangrentos massacres de que temos notícia no curso da história.

Os anos que corresponderam à Grande Guerra, configura-se com um período caótico para os países que lutavam, pois, além das cidades ficarem em ruínas, ainda havia a dificuldade de encontrar bens para a subsistência, sobretudo quando pensamos nos países derrotados. Se, por um lado, os que "perderam" a guerra saíram com suas economias completamente arrasadas, os países considerados "vitoriosos" tiveram que enfrentar um enorme endividamento com o principal fornecedor de provisões e armas durante a guerra e, no final das contas o único que realmente lucrou com todo esse processo de conflitos e violência foram os EUA (Coggiola, 2017).

Naquele período, a canção apresentava-se com uma forte sensibilidade nacionalista, envolto às ideologias de manutenção do conjunto de símbolos, discursos e práticas de vida que identifiquem o ser humano como proveniente de um determinado lugar no mundo. Ao observarmos as narrativas, podemos perceber diálogos com diversos campos, dentre eles, o intelectual, o econômico e o político, e essa relação se fortalece quando percebemos que os discursos nacionalistas penetravam no panorama musical, incorporados nas composições que demarcam o contexto sócio-histórico vivido na época.

A sensibilidade do artista lhe permite um nível de liberdade de expressão, tocando, ao mesmo tempo, em sentimentos pessoais ou coletivos, como, no caso da canção em tela, a questão da guerra e seus violentos resultados. Para além da estética, da fruição ou mesmo do apelo romântico-amoroso, a canção bolero, analisada a partir do seu contexto de produção, pode ser um poderoso instrumento para a compreensão de quais ideologias orientam a construção dos enunciados presentes nas canções, que podem revelar ou ocultar instâncias de poder, posto que narrar é um ato ideológico (Volóchinov, 2018 [1929]) a depender do modo como o compositor lida com as questões que circundam o momento e o espaço no qual determinada obra foi criada.

A canção En mi viejo San Juan, do ponto de vista performático e artístico, corresponde a uma agradável composição lírica em bolero, com uma riqueza enunciativa que a tornou uma das canções preferidas de muitos ouvintes e intérpretes. Contudo, não [não nos atemos ao aspecto da estrutura composicional, ritmo e melodia, ou dos sentimentos que suscita ao ouvinte, mas apontar que a sua narrativa configura-se importante, pois em sua constituição, guarda traços identitários relacionados à ideia de América Latina ou com os povos latino-americanos. Por tratar-se de uma canção porto-riquenha, não podemos nos furtar em fazer uma reflexão a respeito da situação daquele país durante o evento bélico, considerando que era uma colônia norte-americana e para atender a políticas estatais, tinha por fatalidade a "obrigação" de lutar pelos ideais dos seus colonizadores.

Partindo dessa premissa, salientamos que a política de colonização dos EUA e de outros países em território latino-americano tem sido, historicamente, causadora de inúmeros conflitos, massacres e apropriação territorial, restando aos porto-riquenhos a tentativa de agarrar-se às tradições historicamente construídas, para continuar a sentir-se parte de uma nação.

De acordo com Cañizares (1992), os anos de escravidão, as guerras internas e externas a que são expostos os povos latinos, formaram o cancioneiro sincero, melancólico e expressivo, características marcantes de povos que sofrem. De modo igual, constituiu cantores apaixonados, que zelam pelos laços familiares, patriotas (Cañizares, 1992), que irão imprimir em suas canções,

narrativas que retomam a realidade vivida tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Contudo, embora fosse um período de guerra, o evento bélico não é o tema principal da canção, que em nossa leitura é o nacionalismo, em especial dos soldados porto-riquenhos, ainda que seja uma imaginação, uma ideia simbólica, tem seu valor para aqueles que, diariamente, são atacados em sua soberania, independência e liberdade de expressão. Há que se valorizar os milênios de vivências culturais, valores, rituais e outros elementos constitutivos da identidade latino-americana, deixando de lado estereótipos como "exótico", "pitoresco" e outras construções discursivas de caráter etnocêntrico como "passionais" e "melodramáticos", que nada mais são que uma tentativa grosseira e violenta de apagamento da história destes povos, quando são proferidos para caracterizar diferentes povos como bloco homogêneo, desprezando as múltiplas facetas, culturas e identidades que os povos latino-americanos podem apresentar.

Podemos afirmar, a partir da análise aqui realizada que, ao longo da história e da formação dos Estados-Nação, a música – assim como outras manifestações artísticas e performáticas de origem popular – teve um papel ativo no processo de "nacionalização", não só dos produtos culturais, como também de projeção de um povo, reafirmando ou destacando traços culturais e identitários, como denotado na canção analisada.

Algumas Considerações

Ao tomar a canção popular latino-americana — e, de modo especial, o bolero — como gênero discursivo (Bakhtin, 2006), este trabalho buscou demonstrar que o fazer musical ultrapassa a mera fruição estética para se firmar como um enunciado concreto, autônomo e profundamente marcado por disputas socioculturais e ideológicas. Através da análise descritiva de En mi viejo San Juan, obra de Noel Estrada, foi possível depreender como a arte atua enquanto suporte sensível da memória coletiva e catalisadora das identidades latino-americanas frente aos processos de colonização, deslocamento forçado e intervenção geopolítica.

Esta famosa composição, amplamente conhecida, foi gravada centenas de vezes, por inúmeros artistas latinos como Libertad Lamarque, Javier Solís, Los Panchos (México), Felipe Pirela (Venezuela), José Feliciano (Porto Rico), Daniel Santos (Brasil) e europeus como Rocío Durcan e Sara Mantiel (Espanha). Ademais, dada a sua importância para os povos latino-americanos, a canção foi interpretada em ritmo de tango, bolero, chá, chá, chá, salsa, dentre outros, destacando o caráter híbrido e transcultural do gênero bolero, e por meio de uma composição que dialoga com cultura, história e ideologias dos povos latinos.

A investigação indicou que a nostalgia e o afeto construídos ao longo dos versos de Estrada não operam no vazio, mas se alinham a uma narrativa de resistência contra o apagamento cultural da comunidade boricua. Sob o verniz de uma simples canção de despedida e amor à pátria, o bolero reflete as marcas históricas da Política da Boa Vizinhança e do alistamento de latino-americanos para os conflitos da Segunda Guerra Mundial a serviço do poder hegemônico estadunidense. Desse modo, a análise permitiu desconstruir a visão ufanista e ingênua do nacionalismo, redefinindo o sentimento de pertencimento a partir da dor da separação, das memórias do espaço afeto (Borinquen) e do drama diaspórico vivenciado por milhões de sujeitos que cruzam fronteiras.

Assim, no estudo, ficou evidente que a canção En mi viejo San Juan, primeiramente pensada para narrar sobre os soldados porto-riquenhos em contexto de guerra, e, posteriormente, foi assimilada pelos porto-riquenhos que migraram para os grandes centros, para cantar a saudade do país. Todavia, quando pensamos em contexto de América Latina, podemos inferir que esta canção bolero, é universal, pois também representa e fala ao coração de um incontável número de latino-americanos que foram em busca novos horizontes e acampam os mais diversos espaços dos grandes urbes, levando consigo sua cultura que ao longo do tempo passou por processo de transculturação.

Em suma, falar dos povos latinos através do discurso musical é optar por uma historiografia contada a partir das fissuras da memória e da poesia, contrapondo-se às narrativas triunfantes e eurocêntricas dos vencedores (Benjamin, 2012). Espera-se que este estudo contribua

para os estudos da linguagem e da cultura ao reafirmar a canção popular como um arquivo histórico e afetivo inestimável, abrindo caminhos para futuras pesquisas que investiguem como outros ritmos e enunciados discursivos sobre América Latina continuam a tecer as teias da identidade, da escuta atenta e da resistência sociopolítica em nossos tempos de contínua liquidez.

Referências

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de sociologia:** pequena introdução ao estudo da sociologia geral. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p. 3-20.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 221-245.

BROWN, Keith; COOK, Guy. **Oxford guide to British and American culture**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2015.

CAÑIZARES, Dulcila. **La trova tradicional cubana**. Cuba: Editorial Letras Cubanas, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2017. Título original: *Las venas abiertas de América Latina*. (Coleção L&PM Pocket, v. 900).

GARCIA, Tânia da Costa. **O it verde e amarelo de Carmen Miranda (1930-1946)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2004.

GUINSBURG, Jacó. **O romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: DP&A, 2006.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

PEREIRA, Simone L. ¿Qué bolero? Questões sobre narrativa, escutas, migrações, identidades. In: ULHÔA, Marta; PEREIRA, Simone L. (org.). **Canção romântica:** intimidade, mediação e identidade na América Latina. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e Imagem, 2016. p. 145.

ROMÁN, Manuel. **Bolero de amor**: historias de la canción romántica. Sant Salvador: Milenio, 2015.
SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1974.
VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

O TRADUTOR INTÉRPRETE E SUA ATUAÇÃO E PERCEPÇÃO NO CURSO DE LETRAS LIBRAS - UFAC

Hiasmine Lima da Silva (UFAC) [1]
Thaís Vieira do Carmo (UFAC) [2]
Gabriela Ferreira de Oliveira (UFAC) [3]

Introdução

A promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, representou um importante avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos da população surda. Contudo, embora esse marco legal tenha conferido legitimidade à Libras, seu reconhecimento, por si só, não assegura a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, nem garante o acesso pleno das pessoas surdas aos diversos contextos sociais. A concretização desses direitos depende da implementação de políticas públicas, da oferta de recursos de acessibilidade e da formação de profissionais qualificados para atuar em contextos bilíngues. Nesse cenário, o Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos, definiu parâmetros para a formação e atuação dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) e reforçou a necessidade de assegurar condições efetivas de acessibilidade comunicacional nos diversos contextos sociais, especialmente no ambiente educacional.

[1] Graduadas em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre; Professora de Libras pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEE/AC). Contato: hiasmine.silva@sou.ufac.br
[2] Graduadas em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre; Atua como Professora Auxiliar pela New Solar School, Rio Branco-Acre. Contato: thais.carmo@sou.ufac.br
[3] Graduadas em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre; Professora de Língua portuguesa e suas literaturas pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura SEE/AC. Contato: gabi.0200011@gmail.com

Nesse contexto, a presença do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa no ambiente escolar ultrapassa e perpassa a função de realizar a tradução entre duas línguas. Sua atuação está diretamente relacionada à promoção da acessibilidade linguística e ao direito de participação do estudante surdo nas práticas pedagógicas. Entretanto, diversos estudos evidenciam que, na prática, esse profissional frequentemente assume atribuições que extrapolam suas funções legalmente previstas, atuando também como mediador pedagógico, orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem (QuadroS, 2004; Lacerda, 2009).

A presença de docentes e estudantes surdos nas salas de aulas das universidades é resultado de décadas de mobilizações dos movimentos surdos para garantir o direito à educação, respeitando a cultura e a formação na sua língua natural. A da Libras estabelece que o acesso a Língua Brasileira de Sinais não seja apenas um recurso assistencialista, mas sim dever do estado.

No contexto do ensino superior, a expansão das políticas públicas voltadas à inclusão possibilitou o ingresso de um número crescente de estudantes surdos nas universidades brasileiras. Contudo, a permanência e a construção acadêmica desses estudantes dependem da efetivação de condições que assegurem as práticas linguísticas e identitárias durante todo o percurso formativo. Nesse cenário, a atuação dos tradutores/intérpretes assume papel estratégico, uma vez que sua atividade não se restringe à tradução de enunciados entre duas línguas de modalidades distintas, mas envolve processos complexos que utilizam a linguagem para produzir sentidos como: cultural, identitário e social.

Embora a profissão tenha alcançado maior reconhecimento jurídico nas últimas décadas, inúmeros entraves permanecem presentes no contexto desses profissionais, especialmente em instituições públicas de ensino superior. Aspectos relacionados à formação especializada, às condições de trabalho, ao planejamento conjunto com os docentes, ao acesso prévio aos conteúdos acadêmicos e ao reconhecimento institucional ainda constituem obstáculos que podem comprometer tanto a qualidade da interpretação quanto o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, cujo objetivo consiste em analisar as percepções e representações dos tradutores/intérpretes de Libras que atuaram no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre entre os anos de 2014 e 2021. Busca-se compreender suas trajetórias profissionais, identificar os principais desafios percebidos durante a atuação e discutir de que maneira fatores institucionais, culturais e linguísticos influenciam o exercício da profissão no contexto universitário.

A relevância desta investigação consiste na necessidade de ampliar e debater acerca das condições de trabalho dos TILSP no ensino superior, contribuindo para o fortalecimento das políticas de acessibilidade e para a construção de novas práticas e conhecimento sobre uma profissão cuja importância se desenvolve proporcionalmente ao avanço das políticas linguísticas e inclusivas brasileiras. Na próxima seção apresentaremos os autores as bases bibliográficas que subsidiaram este artigo.

Educação de surdos, práticas de acessibilidade linguística e atuação do tradutor/intérprete

A história da educação de surdos foi marcada por profundas transformações, movimentos, refletindo diferentes ideias sobre a língua e inclusão. Movimentos sociais esses, que passaram a questionar concepções que buscavam homogeneizar as experiências das pessoas surdas. Nesse sentido, Machado (2007) afirma que os movimentos sociais surdos no Brasil e no mundo têm questionado a visão homogeneizada das sociedades e reivindicam uma política de reconhecimento quanto às suas diferenças.

Durante séculos, predominou uma perspectiva médica que referenciava a surdez a ser compreendida como uma deficiência, segundo Strobel (2009) o sujeito surdo era visto como seres fora do comum, não pensantes, sendo assim não podiam exercer seus direitos em sociedade, esta perspectiva via a surdez como uma limitação que necessitava ser corrigida por meio de oralização, perspectiva esta que obrigava a pessoa surda a se encaixar na sociedade ouvinte de forma forçada para utilizar a língua portuguesa que era o meio de comunicação aceitável e dominante. Esse método restringiu o acesso

das pessoas surdas à educação, ela produziu processos históricos de exclusão social e linguística segundo Strobel (2009).

A partir da segunda metade do século XX, especialmente logo após estudos linguísticos que demonstraram o estatuto das línguas de sinais como línguas naturais como o estudo de Stokoe (1960) , iniciou-se um movimento internacional que buscava a valorização das comunidades surdas, o reconhecimento da Libras como elemento principal da constituição identitária e cultural dessa comunidade e por conseguinte a atuação do profissional intérprete. No Brasil, essa mobilidade culminou com o reconhecimento e parecer legal da Libras em 2002, promovendo mudanças positivas e importantes no meio das políticas educacionais, valorizando à inclusão da língua de sinais.

Entretanto, a inclusão da pessoa surda não pode ser limitada apenas como garantia de acesso físico às instituições de ensino. Conforme defendem Quadros (2004; 2019), a efetivação do direito à educação pressupõe acessibilidade linguística, condição indispensável para que estudantes surdos participem de maneira equitativa das atividades acadêmicas

Nesse contexto, emerge a figura do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, cuja atuação extrapola a simples tradução entre duas línguas. Trata-se de um profissional responsável por realizar mediações interculturais, considerando não apenas aspectos linguísticos, mas também elementos discursivos, identitários, culturais e contextuais envolvidos em cada situação comunicativa.

Os TILSP são profissionais que se encontram em constante processo de formação e aperfeiçoamento, o que exige flexibilidade e fluidez em sua atuação. Para além do domínio das línguas envolvidas no processo de interpretação, espera-se que esses profissionais desenvolvam uma formação ética, uma compreensão transversal das diferentes áreas do conhecimento e a capacidade de tomar decisões interpretativas de forma ágil e adequada às situações comunicativas em tempo real. Tais competências tornam sua atuação particularmente complexa no ensino superior, ambiente caracterizado pela diversidade de conteúdos especializados e pela constante produção de novos conhecimentos.

Tradutor-Intérprete de Libras: entre a identidade profissional e as práticas sociolinguísticas

A atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) está inserida em contextos sociolinguísticos e culturais plurais, nos quais o profissional mobiliza conhecimentos linguísticos e culturais, para mediar processos de comunicação e produção de sentidos (Bakhtin, 2016). Nesse cenário, a identidade profissional não se constitui de maneira única, homogênea ou isolada, mas é construída e ressignificada a partir das experiências vivenciadas nos diferentes contextos de atuação e das relações estabelecidas com as práticas linguísticas, os sujeitos e as comunidades envolvidas no processo tradutório-interpretativo.

Compreender a identidade do TILSP, portanto, implica considerar as múltiplas experiências que atravessam sua formação e sua prática profissional. A inserção em diferentes contextos sociais e institucionais, especialmente no ambiente acadêmico, possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias que contribuem para a constituição de diferentes formas de atuação. Assim, as práticas tradutório-interpretativas também se configuram como espaços de construção subjetiva, profissional e sociolinguística. Souza e França (2023) no que tange à construção de identidade e linguística do profissional tradutor intérprete, diz:

> As identidades diversificamente construídas entre os profissionais Tilsps são resultantes de experiências em meio às práticas tradutórias-interpretativas. Desse modo, os Tilsps constroem peculiaridades subjetivas no meio de diferentes práticas que envolvem as dinâmicas que a universidade apresenta em relação ao método científico e à complexidade da prática de uso de línguas, além de suas próprias histórias pessoais enquanto sujeitos inter-multiculturais que usam línguas para produzir sentidos em espaços de trabalho subsidiados por produções sociodiscursivas acadêmicas.

Nesse contexto, torna-se de suma importância compreender os processos de construção linguística e identitária, bem como a fluidez profissional e os desafios encontrados pelos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) que atuam no curso

de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC), no município de Rio Branco, Acre.

A atuação desses profissionais ocorre em um contexto acadêmico marcado pela diversidade linguística, cultural e discursiva, no qual diferentes sujeitos, saberes e práticas sociais se articulam de maneira contínua. Nesse espaço, a atuação do TILSP não se restringe à mediação linguística entre Libras e língua portuguesa, uma vez que envolve dimensões sociais, culturais e identitárias. Dessa forma, investigar as experiências desses profissionais possibilita compreender como suas identidades são constituídas e ressignificadas a partir das relações estabelecidas com as práticas linguísticas, com os sujeitos surdos e ouvintes e com o próprio contexto acadêmico. Além disso, permite analisar como os TILSP desenvolvem estratégias e mobilizam diferentes conhecimentos para lidar com as demandas e especificidades presentes no cotidiano universitário.

A partir dessa perspectiva, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, contemplando a abordagem e o tipo de pesquisa, o contexto em que o estudo foi realizado, os participantes, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos empregados para sua análise. Esses elementos metodológicos possibilitam compreender de que maneira foram investigados os processos linguísticos, identitários e profissionais vivenciados pelos TILSP no contexto do curso de Letras-Libras da UFAC.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso, por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos sociais em seus contextos específicos. A abordagem qualitativa mostra-se adequada ao objetivo deste estudo por privilegiar a interpretação das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas profissionais.

O contexto da investigação foi o curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC), primeiro curso da instituição voltado especificamente à formação de professores para

atuação na educação de surdos. Originou-se de um trabalho de conclusão de curso que se concentrou na atuação dos tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa que exerceram suas funções entre 2014, ano de implantação do curso, e 2021, período que inclui as mudanças impostas pela pandemia da Covid-19.

Três tradutores/intérpretes de Libras foram os colaboradores, selecionados em função de sua experiência profissional no curso. Em razão dos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, foram utilizados nomes fictícios para preservar suas identidades. A produção dos dados ocorreu mediante entrevistas semiestruturadas encaminhadas por correio eletrônico, acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A opção por esse procedimento ocorreu em razão da dificuldade de conciliar agendas para entrevistas presenciais, garantindo aos participantes maior flexibilidade para responder às questões.

O roteiro contemplou aspectos relacionados às trajetórias profissionais, formação acadêmica, ingresso na carreira, experiências na Universidade Federal do Acre, desafios enfrentados durante a atuação, impactos da pandemia e perspectivas acerca das condições de trabalho dos tradutores/intérpretes no ensino superior.

Com o intuito de compreender a atuação dos profissionais no curso de Letras Libras da Ufac e pensar sobre as barreiras que são encontradas durante o desenvolver do trabalho desse profissional, foi elaborada questões que abordam as divergências identitárias e culturais entre ouvintes e surdos, dentre elas:

1) Como ocorreu o seu contato inicial com a comunidade surda?

2) Qual a sua formação?

3) Quando e onde começou a trabalhar como tradutor-intérprete de Libras?

4) Quando e como foi o processo seletivo para a sua entrada na universidade?

5) Fale sobre a sua atuação como tradutor-intérprete na Ufac.

6) Quais as dificuldades sentidas durante o desenvolvimento de seu trabalho, especificamente no Letras-Libras?

7) Como foi lidar com o período de condição adversa da pandemia da covid19 no qual houve modificações em torno do ambiente de trabalho?

8) O que você indica como modificações necessárias para a melhoria das condições de trabalho dos tradutores/intérpretes na Ufac.

As questões para serem respondidas foram enviadas por email para três participantes, para preservar a identidade dos participantes e garantir o anonimato, foram utilizados nomes fictícios na apresentação e na análise de dados. Todos os profissionais responderam as questões de forma assíncrona por escrito em email, dentro do prazo determinado.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre as narrativas dos participantes e o referencial teórico adotado, especialmente os estudos de Quadros e Karnopp (2004), Lacerda (2007), Souza e França (2023).

Resultados e discussão

A construção da identidade profissional dos tradutores/intérpretes

As narrativas evidenciam que a aproximação dos participantes com a Libras ocorreu antes mesmo da profissionalização. Em todos os casos, o ingresso na profissão esteve relacionado à convivência com pessoas surdas em contextos familiares, comunitários ou sociais, aspecto já identificado por Quadros (2004) ao analisar o desenvolvimento histórico da profissão no Brasil.

Esse dado demonstra que a formação do tradutor/intérprete não ocorre exclusivamente em ambientes formais de ensino. Ao contrário, a inserção na comunidade surda constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da competência tradutória, uma vez que possibilita compreender aspectos culturais, identitários e discursivos que extrapolam o domínio gramatical da língua.

Essa característica diferencia significativamente a atuação dos TILSP de outras profissões. O domínio da Libras não se resume à aprendizagem lexical ou sintática, mas pressupõe vivências constantes com a comunidade surda, permitindo ao profissional compreender

variações linguísticas, mudanças nos sinais e especificidades culturais indispensáveis para uma interpretação de qualidade.

Sob essa perspectiva, a identidade profissional dos tradutores/intérpretes revela-se como uma construção permanente. Em consonância com Hall (2020), entende-se que as identidades não são fixas nem acabadas, sendo continuamente reconstruídas nas interações sociais. O exercício cotidiano da tradução coloca esses profissionais diante de diferentes contextos comunicativos, exigindo constantes adaptações linguísticas, culturais e cognitivas.

A atuação no ensino superior: muito além da tradução

Os depoimentos evidenciam que reduzir a atuação do tradutor/intérprete à simples conversão linguística constitui uma compreensão limitada acerca da complexidade da profissão.

No contexto universitário, o intérprete participa de ambientes marcados pela circulação de conhecimentos altamente especializados, nos quais precisa compreender conceitos científicos, terminologias específicas e diferentes formas de organização discursiva. Consequentemente, seu trabalho exige preparação prévia, atualização constante e domínio de áreas diversas do conhecimento.

Essa realidade torna-se ainda mais evidente no curso de Letras Libras. Os participantes relatam que a permanência no mesmo curso ao longo dos anos favoreceu a construção de um repertório terminológico específico e o fortalecimento da relação com docentes e estudantes surdos, refletindo positivamente na qualidade das interpretações.

Tal constatação confirma o argumento de Vargas (2023), segundo o qual a continuidade dos profissionais em uma mesma área contribui para o amadurecimento da prática interpretativa, reduzindo dificuldades terminológicas e ampliando a precisão da mediação linguística.

Nesse sentido, observa-se que a atuação do TILSP aproxima-se de um processo de mediação discursiva e cultural. Ao interpretar conteúdos acadêmicos, o profissional realiza escolhas linguísticas complexas, buscando preservar os sentidos produzidos pelo docente e, simultaneamente, adequá-los às especificidades da Libras.

Essa mediação exige decisões instantâneas que envolvem conhecimento linguístico, competência tradutória, ética profissional e compreensão dos contextos socioculturais nos quais a interação ocorre.

Os desafios da atuação profissional

Os dados revelam que a atuação dos tradutores/intérpretes permanece marcada por desafios estruturais que ultrapassam as competências individuais dos profissionais.

Entre as principais dificuldades relatadas destaca-se a necessidade de atuar simultaneamente em diferentes cursos e áreas do conhecimento. Essa realidade exige preparação contínua para conteúdos extremamente diversos, aumentando significativamente a carga cognitiva da atividade.

Ao contrário do que frequentemente se imagina, interpretar não consiste em substituir palavras de uma língua por outra. Trata-se de um processo mental complexo, no qual compreensão, memória de trabalho, processamento linguístico e produção discursiva ocorrem praticamente ao mesmo tempo.

Essa sobrecarga justifica as alterações promovidas pela Lei nº 14.704/2023, que estabeleceu jornada de seis horas diárias e determinou o revezamento entre intérpretes em atividades prolongadas. A atualização da legislação representa um importante reconhecimento das especificidades cognitivas da profissão, embora sua implementação ainda encontre obstáculos nas instituições públicas.

Outro aspecto recorrente refere-se à insuficiência de planejamento conjunto entre docentes e tradutores/intérpretes. Muitos participantes apontam que materiais didáticos, apresentações e textos são disponibilizados apenas durante as aulas, reduzindo significativamente o tempo necessário para preparação terminológica.

Esse cenário compromete não apenas o desempenho profissional do intérprete, mas também o direito linguístico do estudante surdo, que pode receber interpretações menos precisas em decorrência da ausência de planejamento institucional.

Sob essa perspectiva, a acessibilidade não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do tradutor/intérprete. Trata-se de uma política institucional que deve envolver gestores, professores, núcleos de acessibilidade e toda a comunidade acadêmica, de modo que a inclusão deixe de depender exclusivamente do esforço individual desses profissionais.

Resultados e discussão

Em suma, os desafios expostos revelam que a atuação do tradutor e intérprete de Língua de Sinais não se reduz a uma simples transposição léxica, mas se configura como uma atividade altamente complexa sob o ponto de vista cognitivo, linguístico e social. Ao considerar a simultaneidade das etapas de escuta, decodificação, reestruturação conceitual e produção discursiva, fica evidente que o esgotamento físico e mental desses profissionais não é fruto de eventual falta de preparo, mas sim uma consequência direta do funcionamento da própria arquitetura cognitiva humana. Não por acaso, essa dinâmica toda exige um verdadeiro malabarismo mental.

O profissional precisa dividir a atenção o tempo todo entre escutar, analisar, segurar a informação na memória, produzir o discurso e coordenar tudo isso em questão de segundos. Quando o ritmo da fala acelera, o vocabulário fica muito técnico ou o material de apoio simplesmente não chega a tempo, a capacidade de processamento do cérebro vai no limite. Visto por esse ângulo, a limitação de carga horária e o revezamento previstos pela Lei nº 14.704/2023 deixam de ser vistos como um "privilegio da profissão" e passam a ser o que realmente são: uma proteção técnica básica para evitar o esgotamento mental do profissional e assegurar que a mensagem não chegue truncada ou incompleta.

Contudo, a proteção legal ao exercício da profissão soluciona apenas parte do problema. A consolidação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo esbarra na persistente cultura do "improviso pedagógico". Como destacam Lacerda (2009; 2010) e Quadros (2004), o tradutor/intérprete educacional atua na mediação de saberes e no desenvolvimento conceitual do estudante surdo; por isso, necessita ter acesso antecipado às diretrizes, textos e

apresentações das aulas. Negar o tempo de preparação terminológica é comprometer a densidade teórica do conteúdo traduzido e, em última análise, violar os direitos linguísticos e educacionais do aluno surdo, rebaixando a interpretação a uma mera formalidade burocrática.

A construção da identidade profissional dos tradutores/intérpretes

As narrativas evidenciam que a aproximação dos participantes com a Libras ocorreu antes mesmo da profissionalização. Em todos os casos, o ingresso na profissão esteve relacionado à convivência com pessoas surdas em contextos familiares, comunitários ou sociais, aspecto já identificado por Quadros (2004) ao analisar o desenvolvimento histórico da profissão no Brasil.

Esse dado demonstra que a formação do tradutor/intérprete não ocorre exclusivamente em ambientes formais de ensino. Ao contrário, a inserção na comunidade surda constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da competência tradutória, uma vez que possibilita compreender aspectos culturais, identitários e discursivos que extrapolam o domínio gramatical da língua.

Essa característica diferencia significativamente a atuação dos TILSP de outras profissões. O domínio da Libras não se resume à aprendizagem lexical ou sintática, mas pressupõe vivências constantes com a comunidade surda, permitindo ao profissional compreender variações linguísticas, mudanças nos sinais e especificidades culturais indispensáveis para uma interpretação de qualidade.

Sob essa perspectiva, a identidade profissional dos tradutores/intérpretes revela-se como uma construção permanente. Em consonância com Hall (2020), entende-se que as identidades não são fixas nem acabadas, sendo continuamente reconstruídas nas interações sociais. O exercício cotidiano da tradução coloca esses profissionais diante de diferentes contextos comunicativos, exigindo constantes adaptações linguísticas, culturais e cognitivas.

A atuação no ensino superior: muito além da tradução

Os depoimentos evidenciam que reduzir a atuação do tradutor/intérprete à simples conversão linguística constitui uma compreensão limitada acerca da complexidade da profissão. No contexto universitário, o intérprete participa de ambientes marcados pela circulação de conhecimentos altamente especializados, nos quais precisa compreender conceitos científicos, terminologias específicas e diferentes formas de organização discursiva. Consequentemente, seu trabalho exige preparação prévia, atualização constante e domínio de áreas diversas do conhecimento.

Essa realidade torna-se ainda mais evidente no curso de Letras Libras. Os participantes relatam que a permanência no mesmo curso ao longo dos anos favoreceu a construção de um repertório terminológico específico e o fortalecimento da relação com docentes e estudantes surdos, refletindo positivamente na qualidade das interpretações.

Tal constatação confirma o argumento de Vargas (2023), segundo o qual a continuidade dos profissionais em uma mesma área contribui para o amadurecimento da prática interpretativa, reduzindo dificuldades terminológicas e ampliando a precisão da mediação linguística.

Nesse sentido, observa-se que a atuação do TILSP se aproxima de um processo de mediação discursiva e cultural. Ao interpretar conteúdos acadêmicos, o profissional realiza escolhas linguísticas complexas, buscando preservar os sentidos produzidos pelo docente e, simultaneamente, adequá-los às especificidades da Libras.

Essa mediação exige decisões instantâneas que envolvem conhecimento linguístico, competência tradutória, ética profissional e compreensão dos contextos socioculturais nos quais a interação ocorre.

Os desafios da atuação profissional

Os dados revelam que a atuação dos tradutores/intérpretes permanece marcada por desafios estruturais que ultrapassam as competências individuais dos profissionais. Entre as principais

dificuldades relatadas destaca-se a necessidade de atuar simultaneamente em diferentes cursos e áreas do conhecimento. Essa realidade exige preparação contínua para conteúdos extremamente diversos, aumentando significativamente a carga cognitiva da atividade. Ao contrário do que frequentemente se imagina, interpretar não consiste em substituir palavras de uma língua por outra. Trata-se de um processo mental complexo, no qual compreensão, memória de trabalho, processamento linguístico e produção discursiva ocorrem praticamente ao mesmo tempo.

Essa sobrecarga justifica as alterações promovidas pela Lei nº 14.704/2023, que estabeleceu jornada de seis horas diárias e determinou o revezamento entre intérpretes em atividades prolongadas. A atualização da legislação representa um importante reconhecimento das especificidades cognitivas da profissão, embora sua implementação ainda encontre obstáculos nas instituições públicas. Outro aspecto recorrente refere-se à insuficiência de planejamento conjunto entre docentes e tradutores/intérpretes. Muitos participantes apontam que materiais didáticos, apresentações e textos são disponibilizados apenas durante as aulas, reduzindo significativamente o tempo necessário para preparação terminológica.

Esse cenário compromete não apenas o desempenho profissional do intérprete, mas também o direito linguístico do estudante surdo, que pode receber interpretações menos precisas em decorrência da ausência de planejamento institucional. Sob essa perspectiva, a acessibilidade não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do tradutor/intérprete. Trata-se de uma política institucional que deve envolver gestores, professores, núcleos de acessibilidade e toda a comunidade acadêmica, de modo que a inclusão deixe de depender exclusivamente do esforço individual desses profissionais.

Referências

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

MACHADO, Paulo César. **Movimentos sociais surdos e a educação**: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngüe para surdos. *Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2007.
QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009.
VARGAS, Vivian G. Louro. **Professores Surdos Egressos Do Curso De LetrasLibras Da Universidade Federal Do Acre:** características identitárias (re)construídas nas práticas dos docentes de língua de sinais. 2023. Tese (Doutorado em Letras Libras) Universidade Federal do Acre, Acre, 2023.

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: O BOI-BUMBÁ COMO MEIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A AMAZÔNIA NAS ESCOLAS

Mikaelly Oliveira de Souza (UFAM) [1]
Adan Renê Pereira da Silva (UFAM) [2]

Introdução

Pensar a educação na Amazônia significa reconhecer que os processos educativos não acontecem desvinculados da cultura, da história e dos modos de vida dos povos que constituem a região. Em um território marcado pela diversidade de experiências indígenas, ribeirinhas, quilombolas, mestiças e urbanas, a escola é atravessada por saberes que nem sempre encontram espaço nos currículos e materiais didáticos. Muitas vezes, os conhecimentos produzidos localmente permanecem em segundo plano, enquanto referências externas são tomadas como universais e legitimadas como únicas formas válidas de saber, gerando uma relação de poder que costuma assumir posições desiguais: de um lado, o considerado "correto" costuma ter bases eurocêntricas e colonizadoras, de outro, os conhecimentos amazônicos são tidos como "locais", "exóticos", "folclóricos", reforçando um verdadeiro colonialismo epistêmico em relação às culturas milenares, em especial, dos povos tradicionais que aqui habitam, existem e resistem.

Nesse contexto, discutir a relação entre educação e cultura popular torna-se fundamental. Mais do que manifestações festivas, as

[1] Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação (FACED/UFAM). E-mail: mikaelly.souza@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.

expressões culturais constituem formas de memória, pertencimento e construção de identidades. Entre elas, o boi-bumbá ocupa lugar de destaque na Amazônia por reunir elementos históricos, simbólicos e sociais que ultrapassam o campo do entretenimento (o qual, por si só, já é importante). Ao longo do tempo, essas manifestações consolidaram-se como importante espaço de produção cultural e de afirmação identitária, especialmente no Amazonas, onde, apesar de Garantido e Caprichoso destacaram-se pela visibilidade de Parintins, há brincadeiras de bois em praticamente todo o estado.

Apesar disso, a presença do boi-bumbá no ambiente escolar ainda é, em muitos casos, restrita a apresentações "folclóricas" e datas comemorativas. Tal realidade revela uma contradição: embora faça parte das vivências de muitos/as estudantes, essa manifestação cultural nem sempre é reconhecida como produtora de conhecimento ou como possibilidade de mediação pedagógica. Assim, aquilo que está presente nas experiências familiares e comunitárias dos/as alunos/as acaba sendo pouco ou nada explorado no espaço escolar.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se observam as relações étnico-raciais presentes na própria constituição do boi-bumbá. As narrativas construídas em torno dessa manifestação evidenciam disputas de memória, silenciamentos e apagamentos históricos, sobretudo em relação à participação das populações negras, indígenas, quilombolas e de demais povos tradicionais. Embora o boi tenha fortalecido referências indígenas e discursos voltados para a preservação da floresta, diferentes estudos demonstram que a contribuição africana para sua formação ainda recebe pouca visibilidade (Silva; Lopes, 2024). Pensar o boi-bumbá na escola, portanto, também significa problematizar memórias, identidades e relações de poder.

Mais do que inserir conteúdos regionais em momentos específicos do calendário escolar, trata-se de refletir sobre quais conhecimentos são legitimados pelo currículo e quais permanecem à margem. Como afirma Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as e compromisso com a realidade delas/es. Nessa perspectiva, reconhecer os saberes produzidos na cultura popular não significa abandonar o conhecimento científico, mas construir pontes entre diferentes formas de compreender o mundo.

É nesse cenário que se insere esta pesquisa, que busca compreender de que maneira o boi-bumbá pode contribuir para a produção de conhecimentos sobre a Amazônia no contexto escolar. Ao investigar as percepções de professoras e equipe pedagógica acerca da presença dessa manifestação cultural na escola, o estudo procura contribuir para reflexões sobre currículo, diversidade cultural, educação inclusiva e perspectivas decoloniais. Mais do que discutir uma festa popular, pretende-se compreender como os saberes produzidos na cultura amazônica podem fortalecer o sentimento de pertencimento, aproximar escola e comunidade e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

Educação, cultura e identidade na Amazônia

A educação constitui uma prática social e cultural que se desenvolve em estreita relação com os contextos históricos e com os sujeitos que dela participam. Na realidade amazônica, marcada pela diversidade étnica, territorial e cultural, pensar os processos educativos exige reconhecer a pluralidade de saberes e experiências presentes entre os povos que compõem a região.

Segundo Augusto Neto e Moraes (2013), a educação na Amazônia deve ser compreendida para além dos modelos universalizantes e homogeneizadores, considerando os modos de vida e os conhecimentos produzidos pelas populações locais. Essa perspectiva permite compreender a escola como espaço de diálogo intercultural e de construção de identidades, possibilitando o reconhecimento das experiências socioculturais dos/as estudantes.

Brandão (2017) afirma que a educação é, antes de tudo, uma prática cultural. Dessa forma, os processos educativos não se limitam à transmissão de conteúdos, mas envolvem a produção de sentidos, valores e pertencimentos. Nessa direção, a valorização das manifestações culturais "regionais" representa uma possibilidade de fortalecimento das identidades amazônicas e de aproximação entre escola e comunidade.

A cultura popular, frequentemente marginalizada pelos currículos tradicionais, constitui importante espaço de produção de conhecimentos e de preservação da memória coletiva. O

reconhecimento desses saberes torna-se essencial para a construção de uma educação comprometida com a diversidade e com o respeito às diferentes formas de existir e interpretar o mundo.

Currículo, inclusão e justiça curricular

As discussões contemporâneas sobre currículo evidenciam a necessidade de superar concepções homogêneas e universalizantes do conhecimento, reconhecendo a pluralidade cultural presente nas diferentes realidades sociais. Nesse contexto, Moreira e Candau (2003) defendem a centralidade da cultura no currículo, compreendendo-o como espaço de disputas, produção de significados e construção de identidades. Para os autores, a promoção da justiça curricular exige a valorização dos conhecimentos historicamente marginalizados e a incorporação das experiências dos sujeitos aos processos educativos.

A educação inclusiva, por sua vez, não se restringe ao acesso dos/as estudantes ao ambiente escolar. Conforme Mantoan (2003), a inclusão pressupõe a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar as diferenças sociais, culturais e identitárias, garantindo que todos os sujeitos participem efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser compreendida como elemento constitutivo da educação.

Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que a prática educativa deve partir da realidade concreta dos/as educandos/as. O reconhecimento dos saberes populares possibilita a construção de aprendizagens mais significativas e fortalece o protagonismo dos sujeitos. Assim, o currículo não pode ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos prescritos, mas como um espaço de diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos nas diferentes experiências culturais.

No contexto amazônico, a valorização das manifestações culturais locais apresenta-se como adequado instrumento para o fortalecimento da identidade dos/as estudantes e para a construção de uma educação mais democrática e contextualizada. A inserção da cultura popular no ambiente escolar amplia as possibilidades

pedagógicas e favorece o desenvolvimento de práticas comprometidas com a diversidade e com a justiça curricular.

O boi-bumbá e as relações étnico-raciais

O boi-bumbá constitui uma das mais importantes manifestações culturais da Amazônia, representando um fenômeno social marcado por elementos históricos, simbólicos e identitários. Conforme Braga (2002), sua trajetória está relacionada aos processos de formação cultural brasileira, articulando influências indígenas, africanas e europeias. Entretanto, ao longo da história, determinadas narrativas contribuíram para o apagamento da presença negra na constituição dessa manifestação cultural.

Historicamente, personagens como Pai Francisco e Mãe Catirina foram associados ao humor e à caricatura, reforçando estereótipos e processos de subalternização da população negra. Montes (2002) destaca que o riso direcionado a esses personagens não é neutro, mas constitui mecanismo de reprodução de hierarquias sociais e raciais. Tal perspectiva aproxima-se das discussões de Moreira (2019), ao analisar o racismo recreativo como forma de naturalização das desigualdades por meio do humor.

Segundo Almeida (2020), o racismo estrutural manifesta-se nas instituições e nas práticas sociais, reproduzindo desigualdades mesmo na ausência de intenções explícitas. Nesse sentido, os silenciamentos históricos relacionados à participação negra no boi-bumbá revelam permanências das estruturas raciais que atravessam a sociedade brasileira. Kilomba (2019) argumenta que o enfrentamento dessas desigualdades exige a construção de novas narrativas e de novas formas de produção de conhecimento capazes de romper com as lógicas coloniais.

Ao mesmo tempo, o boi-bumbá apresenta grande potencial educativo. Estudos de Cavalcanti (2018), Nakanome e Silva (2020) e Silva e Lopes (2024) demonstram que essa manifestação cultural possibilita discussões sobre identidade, pertencimento, memória, diversidade cultural e relações étnico-raciais, constituindo-se como importante ferramenta para a construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Dessa forma, compreender o boi-bumbá

para além de seu caráter festivo significa reconhecê-lo como patrimônio cultural e como espaço de produção de saberes capazes de contribuir para uma educação comprometida com a valorização das identidades amazônicas e com a promoção da diversidade.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências e práticas relacionadas ao uso do boi-bumbá no ambiente escolar. Nessa abordagem, o foco não está na quantificação de dados, mas na interpretação dos sentidos produzidos pelos participantes em seus contextos sociais e educativos. Nesse sentido, Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais e culturais a partir das interpretações dos sujeitos e das relações estabelecidas em seu cotidiano, o que se articula diretamente aos objetivos deste estudo.

Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública municipal de Manaus (AM), localizada na zona norte da cidade, no bairro Cidade de Deus, comunidade Alfredo Nascimento. A instituição atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico princípios voltados à valorização da diversidade cultural, da participação e da gestão democrática, o que contribui para a compreensão do contexto investigado.

A escolha da escola como campo de pesquisa se relaciona à vivência da pesquisadora no espaço escolar durante a realização do estágio curricular, o que possibilitou uma aproximação prévia com a comunidade escolar e com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da instituição. Essa inserção contribui para uma compreensão mais sensível do contexto, favorecendo a análise das relações entre cultura, currículo e práticas educativas.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores(as) e gestores(as), além de observação participante no cotidiano escolar. As entrevistas permitem compreender as percepções dos sujeitos sobre as possibilidades e os desafios da inserção do boi-bumbá nas práticas pedagógicas,

enquanto a observação participante possibilita acompanhar como as manifestações culturais se expressam no cotidiano da escola e como se articulam às relações entre cultura, currículo e identidade.

Os participantes foram selecionados por amostragem intencional, considerando critérios como vínculo com a instituição e envolvimento com as práticas pedagógicas, especialmente aquelas que dialogam com a cultura local. Participam da pesquisa diferentes profissionais da educação que atuam na escola, sem um número rigidamente fechado de interlocutores/as, uma vez que a definição do *corpus* ocorre a partir da saturação dos dados e da relevância das informações para a análise. Foram excluídos os sujeitos que não apresentavam vínculo mínimo de um ano com a instituição ou que se afastaram das atividades durante o período de produção dos dados.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, na modalidade temática, conforme Bardin (2011), articulada à triangulação entre entrevistas e observações participantes, conforme Minayo (2001). Esse processo permite identificar categorias de sentido presentes nas falas e nas práticas observadas, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das relações entre cultura popular e processos educativos no contexto investigado. Trata-se de estudo produzido para defesa do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagia, com previsão de defesa ainda em 2026.

O estudo respeita os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, tendo sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado conforme a legislação vigente. Foram garantidos às/aos participantes o anonimato, o sigilo das informações e o direito de desistência a qualquer momento, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e Discussão

As entrevistas revelaram que a presença do boi-bumbá na escola não acontece de forma homogênea. Enquanto algumas professoras já incorporam elementos da cultura amazônica às suas práticas cotidianas, outras reconhecem a importância do tema, mas relatam dificuldades para desenvolvê-lo de maneira mais sistemática. Essas diferentes experiências mostram que a inserção da cultura popular no

currículo ainda depende muito da trajetória dos/as professores/as, de suas referências e das possibilidades oferecidas pela própria escola.

Ao relembrar a realização do festival folclórico de 2024, a pedagoga entrevistada afirmou que aquele momento representou uma mudança importante na forma como a escola passou a olhar para a cultura local. Segundo ela, antes disso as referências amazônicas apareciam de forma mais tímida, geralmente em datas específicas. O envolvimento dos/as alunos/as, das famílias e dos/as professores/as durante a preparação do festival fez que a cultura deixasse de ocupar apenas um espaço decorativo para assumir um papel mais significativo no cotidiano escolar. A criação do "Almerito", boi de pano da escola, surgiu nesse processo e passou a representar, simbolicamente, o sentimento de pertencimento construído pelos/as estudantes.

A ideia de que a escola precisa reconhecer os saberes produzidos no contexto amazônico aproxima-se das reflexões de Augusto Neto e Moraes (2013), que defendem uma educação comprometida com as experiências culturais dos sujeitos e com a valorização das identidades regionais.

Uma das professoras entrevistadas relatou que já desenvolvia atividades envolvendo músicas, histórias e produções relacionadas ao boi-bumbá antes mesmo do festival. Para ela, trabalhar conteúdos que fazem parte da vida dos/as estudantes transforma a maneira como elas e eles se relacionam com a aprendizagem. Em suas palavras, as crianças participam mais, compartilham experiências vividas em casa e demonstram entusiasmo ao perceber que aquilo que conhecem também possui espaço dentro da escola. Essa percepção dialoga com Freire (1996), para quem o conhecimento não deve ser construído à margem da realidade das/os aprendizes, mas em constante diálogo com suas vivências.

Ao mesmo tempo, outra professora revelou que nem sempre consegue desenvolver esse tipo de trabalho. Embora reconheça a importância da cultura popular amazônica, ela menciona a falta de formação específica, a escassez de materiais didáticos voltados para a realidade regional e a quantidade de demandas presentes no cotidiano escolar. Entre planejamentos, avaliações e exigências burocráticas, muitas propostas acabam ficando em segundo plano. Sua fala chama atenção para algo que Moreira e Candau (2003) já apontavam: a

valorização da diversidade cultural não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de docentes, mas exige um currículo comprometido com a justiça curricular e com o reconhecimento dos diferentes saberes.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas diz respeito ao comportamento dos/as estudantes. As participantes relataram que, quando as atividades dialogam com a cultura amazônica, os/as alunos/as se mostram mais participativos/as e confiantes. Algumas crianças, que normalmente permaneciam mais caladas em sala passaram a se envolver nos ensaios, compartilhar histórias familiares e assumir papéis de destaque durante as atividades relacionadas ao festival. Tais observações reforçam a compreensão de Brandão (2017), ao afirmar que a educação é também uma prática cultural, atravessada por experiências, memórias e formas de pertencimento.

As entrevistas também revelaram que os conteúdos afro-brasileiros e indígenas ainda aparecem de maneira pontual. Embora exista reconhecimento da importância dessas discussões, elas continuam, em muitos casos, restritas a projetos específicos ou datas comemorativas. As professoras apontaram, inclusive, que os livros didáticos utilizados pela escola pouco dialogam com a realidade amazônica e raramente aprofundam as influências afro-indígenas presentes no próprio boi-bumbá.

Nesse sentido, Almeida (2020) contribui para compreender que determinados apagamentos culturais não acontecem por acaso, mas fazem parte de estruturas históricas que definem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem à margem. Pensar o boi-bumbá na escola significa, portanto, reconhecer que essa manifestação não se reduz à festa ou ao folclore, mas envolve memórias, identidades e disputas simbólicas que atravessam a própria história da Amazônia.

De maneira geral, as falas das participantes revelam que o boi-bumbá possui um grande potencial pedagógico. Mais do que um tema para ser trabalhado em junho, ele aparece como possibilidade de aproximar escola e comunidade, fortalecer o sentimento de pertencimento dos/as estudantes e construir práticas educativas mais significativas. Como observam Braga (2002) e Cavalcanti (2018), o boi-bumbá constitui um fenômeno cultural complexo, carregado de

sentidos e experiências coletivas. Quando reconhecido como produtor de conhecimento, ele amplia as possibilidades de uma educação comprometida com a valorização das identidades amazônicas e com perspectivas inclusivas e decoloniais.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou investigar o potencial do boi-bumbá como meio de produção de conhecimento sobre a Amazônia no contexto escolar, compreendendo essa manifestação cultural como importante instrumento para a valorização da identidade amazônica e para a construção de práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas.

Os resultados parciais obtidos até o momento indicam que a cultura popular amazônica ainda ocupa um espaço limitado nas práticas pedagógicas, sendo frequentemente abordada de forma pontual e associada a datas comemorativas. Embora existam iniciativas voltadas para a valorização do boi-bumbá, observa-se que sua integração ao currículo ainda enfrenta desafios relacionados às exigências institucionais, às avaliações externas e às dificuldades de implementação das políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Por outro lado, os dados evidenciam que a aproximação entre escola e cultura local contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais significativas e ampliando os vínculos entre a comunidade escolar e o território em que está inserida.

Dessa forma, considera-se que o boi-bumbá possui significativo potencial pedagógico para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural, com a valorização dos saberes locais e com perspectivas inclusivas e decoloniais. Espera-se que o desenvolvimento das próximas etapas da pesquisa possibilite aprofundar as análises e contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam a cultura popular amazônica como elemento constitutivo dos processos educativos.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

AUGUSTO NETO, Alexandre; MORAES, Maria das Graças. **Educação, cultura e diversidade na Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRAGA, Sérgio Ivan Gil. **Os bois-bumbás de Parintins.** Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mai. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06 jun. 2026.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval, ritual e performance:** estudos antropológicos**.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

CONCEIÇÃO, Jefferson Correia da. Cultura e educação num contexto articulador de mediações pedagógicas significativas. **Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura,** Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 41-60, 2023. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/16995. Acesso em: 07 jun. 2026.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano**.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANTOAM, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTES, Maria Lúcia Aparecida. Introdução. BRAGA, Sérgio Ivan Gil (Org.). **Os bois-bumbás de Parintins.** Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 2002. p. 11-14.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168,

maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt. Acesso em: 02 jun. 2026.

NAKANOME, Ericky da Silva; SILVA, Adan Renê Pereira da. **Encaiçaramento:** festas populares amazônicas, boi-bumbá e arte-educação. São Paulo: Atena, 2020.

SÁ, Liryan Rosa de. **O currículo escolar e o boi-bumbá no Festival Folclórico de Parintins.** *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br. Acesso em: 02 jun. 2026.

SILVA, Adan Renê Pereira da; LOPES, Sinny. **Enegrecendo os bois-bumbás de Parintins e descolonizando imaginários:** na história, pela resistência**.** São Paulo: Devires, 2024.

DA PAREDE AO ALGORITMO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REPRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS VISUAIS URBANOS

Myrella Vaenia da Luz Fernandes (PPGCI/UEL) [1]
Gilnei Machado (PPGCI/UEL) [2]

Introdução

O espaço urbano é um território de múltiplas linguagens visuais, onde grafites, pichações, cartazes e placas se configuram como registros legítimos da memória coletiva. Embora frequentemente considerados efêmeros ou marginais, tais documentos urbanos constituem fontes relevantes de sentido social, político e estético. Nesse contexto, a arquivologia, tradicionalmente voltada para documentos institucionalizados, encontra novos desafios ao lidar com registros que emergem fora dos limites formais dos arquivos.

Como destacam Santos e Rodriguez (2021), o crescimento exponencial das informações e suas formas de registro intensificaram a complexidade da organização do conhecimento, exigindo novas abordagens para a representação e o acesso à informação.

A semiótica, por sua vez, oferece ferramentas para compreender esses signos urbanos como manifestações simbólicas que expressam identidades, resistências e narrativas coletivas.

Barthes (1984) já apontava que os signos visuais carregam significados múltiplos e contextuais, sendo fundamentais para a leitura crítica da cultura. Ao considerar os documentos urbanos como signos, amplia-se a compreensão de sua relevância social, deslocando-os da marginalidade para o campo da memória e da informação. Essa

[1] Universidade Estadual de Londrina, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, vaenia.luz@uel.br
[2] Universidade Estadual de Londrina, Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, gilnei@uel.br

perspectiva dialoga com os estudos culturais, que reconhecem a cidade como espaço de produção e circulação de sentidos (Hall, 1997).

Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) surge como uma tecnologia capaz de apoiar a identificação, organização e interpretação desses registros visuais. Ferramentas de visão computacional e análise de padrões permitem classificar e descrever imagens urbanas, ampliando a capacidade de leitura e preservação.

Segundo Adrião *et al.* (2025), a IA já tem sido aplicada em arquivos públicos para descrição, extração de metadados e indexação, demonstrando potencial para lidar com grandes volumes de dados visuais. Contudo, os autores alertam para riscos relacionados à confiabilidade, vieses e opacidade, reforçando a necessidade de validação ou curadoria humana.

A articulação entre práticas arquivísticas tradicionais e tecnologias emergentes evidencia um movimento de transição da tradição à inteligência artificial, do antigo ao moderno, sem, porém, perder a essência. Como observa Almeida (2023), a IA não substitui a interpretação humana, mas pode potencializar processos de análise documental, oferecendo novas possibilidades de acesso e circulação da informação. Essa integração metodológica fortalece políticas de memória mais inclusivas, sensíveis à diversidade simbólica das cidades e alinhadas às demandas contemporâneas de informação.

Assim, esta pesquisa propõe investigar como a Inteligência Artificial pode contribuir para a representação de documentos visuais urbanos, articulando referenciais da arquivologia, da semiótica e dos estudos culturais. Busca-se demonstrar que, ao integrar ferramentas inteligentes ao estudo dos registros urbanos, amplia-se sua visibilidade e potencial de preservação, consolidando um campo de pesquisa que transita entre tradição e inovação.

O objetivo desta análise é evidenciar que a IA, quando aplicada de forma crítica e responsável, pode fortalecer a memória coletiva e democratizar o acesso às múltiplas linguagens visuais que compõem o espaço urbano.

Discussão Teórica
Documentos Urbanos Como Registros da Memória Coletiva

Os documentos urbanos — grafites, pichações, cartazes e placas — constituem uma forma singular de registro social, marcada pela efemeridade e pela multiplicidade de linguagens. Diferentemente dos documentos arquivísticos tradicionais, que seguem normas institucionais de produção e guarda, esses registros emergem espontaneamente no espaço público, refletindo práticas culturais, políticas e estéticas.

Como observa Bellotto (2002), o documento arquivístico não pode ser compreendido isoladamente, mas em relação orgânica com seu contexto de produção. Essa perspectiva é fundamental para pensar os documentos urbanos, cuja legitimidade se dá justamente pela inserção no cotidiano das cidades. A cidade, como espaço simbólico, é permeada por signos que se sobrepõem e disputam sentidos.

Sarlo (2014) destaca que a urbe contemporânea apresenta uma proliferação de signos de naturezas opostas, que competem e se anulam. Nesse cenário, os documentos urbanos funcionam como marcas de memória coletiva, revelando tensões sociais e culturais.

Grafites e pichações, por exemplo, podem ser lidos como manifestações contra-hegemônicas, que questionam a ordem estabelecida e produzem narrativas alternativas (Lassala, 2017). A efemeridade desses registros, longe de ser um obstáculo, é parte constitutiva de sua força simbólica.

Taddei (2011) define a arte urbana como produção destinada a existir por um curto período de tempo, vinculada a um espaço específico. Essa característica reforça o caráter pulsante da cidade, em constante transformação, e evidencia a necessidade de metodologias que permitam sua preservação e análise. Nesse sentido, a arquivologia contemporânea, ao ampliar seu escopo para além dos documentos institucionais, abre espaço para reconhecer a relevância desses registros (Rodríguez, 2011).

A diplomática e a tipologia documental, conforme discutidas por Duranti (1996) e Heredia Herrera (1991), oferecem fundamentos para compreender a autenticidade e a organicidade dos documentos.

Embora originalmente voltadas para registros administrativos, suas categorias podem ser adaptadas para pensar os documentos urbanos, considerando sua proveniência e função social.

A autenticidade, nesse caso, não se refere apenas à veracidade do conteúdo, mas à inserção do signo no espaço urbano e à sua relação com a comunidade que o produz e interpreta.

Negreiros e Dias (2008) ressaltam que a prática arquivística se assenta em quatro pilares: prova, público-alvo, preservação e segurança. Aplicados ao contexto urbano, esses princípios permitem reconhecer que os documentos visuais das cidades são provas de práticas sociais, dirigidas a comunidades específicas, e que demandam estratégias de preservação diante de sua vulnerabilidade. A segurança, por sua vez, relaciona-se à proteção contra apagamentos e invisibilizações, garantindo que esses registros possam ser acessados e estudados.

O graffiti, em particular, tem sido objeto de crescente valorização como arte e como documento. Gitahy (1999) afirma que o suporte do graffiti não é apenas o muro, a parede, o viaduto, mas a cidade como um todo, o que amplia sua dimensão como registro coletivo. A descriminalização do graffiti no Brasil, conforme a alteração da Lei nº 9.605/1998, reconhece sua função de valorização do patrimônio público e privado, consolidando-o como documento legítimo da memória urbana.

Silveira e Marinho (2023) destacam que projetos de renovação urbana têm incorporado o graffiti como estratégia de revitalização e segurança, como no caso da *Asphalt Art Initiative*[3] nos Estados Unidos. Esses exemplos demonstram que os documentos urbanos não apenas registram práticas sociais, mas também podem ser mobilizados em políticas públicas, ampliando sua circulação e impacto.

A memória das cidades, como observa Nascimento (2009), não se restringe aos documentos oficiais, mas se constrói também a partir de registros informais e cotidianos. Nesse sentido, os documentos

[3] A *Asphalt Art Initiative* é um programa global de doações e assistência técnica criado pela *Bloomberg Philanthropies* para ajudar cidades a utilizarem as artes visuais como uma estratégia de baixo custo para melhorar a segurança nas ruas, revitalizar espaços públicos e engajar as comunidades locais.
https://asphaltart.bloomberg.org/

urbanos são fundamentais para compreender a diversidade simbólica das urbes, revelando vozes e narrativas que frequentemente escapam às instituições.

A análise documental desses registros exige metodologias específicas, capazes de lidar com sua materialidade e com sua dimensão simbólica. A intersecção entre análise documental e diplomática, proposta por Nascimento (2009), pode oferecer subsídios para sistematizar procedimentos de descrição e interpretação, articulando forma e conteúdo. Essa abordagem permite reconhecer os elementos constitutivos dos documentos urbanos e situá-los em seu contexto de produção.

A preservação desses registros enfrenta desafios particulares, sobretudo diante da obsolescência tecnológica e da volatilidade dos suportes. Projetos como o e-ARQ Brasil (Conarq, 2006) demonstram que é possível estabelecer requisitos para garantir a autenticidade e a confiabilidade de documentos digitais. Adaptados ao contexto urbano, tais iniciativas podem contribuir para a preservação de registros visuais efêmeros, assegurando sua permanência na memória coletiva. A cidade, como espaço de circulação de sentidos, demanda políticas de memória inclusivas, que reconheçam a legitimidade dos documentos urbanos.

Santos (2007) questiona quantos habitantes são efetivamente reconhecidos como cidadãos, apontando para a necessidade de ampliar o acesso e a visibilidade das práticas culturais. Nesse horizonte, a integração dos documentos urbanos às políticas de preservação fortalece a cidadania e democratiza o acesso à informação.

A análise semiótica desses registros é igualmente relevante, pois permite compreender os múltiplos significados que emergem da paisagem urbana. Barthes (1984) já afirmava que os signos visuais carregam sentidos contextuais, que só podem ser apreendidos em sua relação com o ambiente e com os sujeitos que os interpretam. Essa perspectiva é essencial para reconhecer a riqueza simbólica dos documentos urbanos.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que esses registros não são neutros, mas expressam disputas de poder e de visibilidade. Tartaglia (2015) observa que os regimes de visibilidade definem quais

grupos sociais são reconhecidos e quais permanecem ocultos. Nesse sentido, os documentos urbanos podem ser vistos como instrumentos de resistência, que ampliam a visibilidade de narrativas marginalizadas.

A integração da Inteligência Artificial nesse processo abre novas possibilidades para a identificação e organização desses registros. Algoritmos de visão computacional podem auxiliar na classificação e descrição de imagens, ampliando a capacidade de análise e preservação. Contudo, como alerta Adrião *et al.* (2025), é fundamental que essas ferramentas sejam utilizadas de forma crítica, evitando vieses e garantindo a validação humana.

Em síntese, os documentos urbanos constituem registros legítimos da memória coletiva, cuja análise exige a articulação entre arquivologia, semiótica e tecnologias emergentes. Reconhecê-los como fontes relevantes de sentido social, político e estético é um passo essencial para construir políticas de memória mais inclusivas e sensíveis à diversidade simbólica das cidades.

A Perspectiva Semiótica e Cultural

A semiótica, enquanto ciência dos signos, oferece um instrumental teórico essencial para compreender os documentos urbanos como manifestações simbólicas que transcendem sua materialidade.

Barthes (1984) já afirmava que os signos visuais carregam múltiplos significados, sendo interpretados de acordo com o contexto cultural em que estão inseridos. Assim, grafites, pichações e cartazes não são apenas marcas físicas na cidade, mas discursos que revelam identidades, resistências e narrativas coletivas.

A cidade contemporânea pode ser entendida como um grande texto, composto por signos que se sobrepõem e disputam sentidos. Hall (1997) reforça que a cultura é um campo de luta pela significação, e nesse sentido, os documentos urbanos são instrumentos de disputa simbólica. Eles expressam vozes que muitas vezes não encontram espaço nos meios institucionais, tornando-se registros legítimos da memória social.

A leitura semiótica desses documentos permite identificar camadas de significação que vão além da superfície. Como observa

Sarlo (2014), a cidade apresenta uma proliferação de signos de naturezas opostas, que competem e se anulam. Nesse cenário, o graffiti e a pichação podem ser vistos como práticas contra-hegemônicas, que questionam a ordem estabelecida e produzem narrativas alternativas.

A efemeridade desses registros, longe de ser um limite, é parte constitutiva de sua potência simbólica. Taddei (2011) define a arte urbana como produção destinada a existir por um curto período, vinculada a um espaço específico. Essa característica reforça o caráter pulsante da cidade e evidencia a necessidade de metodologias que permitam sua preservação e análise.

A semiótica também contribui para compreender a relação entre visibilidade e invisibilidade na cidade. Tartaglia (2015) argumenta que os regimes de visibilidade definem quais grupos sociais são reconhecidos e quais permanecem ocultos. Nesse sentido, os documentos urbanos funcionam como instrumentos de resistência, ampliando a visibilidade de narrativas marginalizadas.

Merleau-Ponty (1999) diferencia o visível do sensível, destacando que a percepção não se limita ao olhar, mas envolve o corpo como meio de experiência. Essa perspectiva é fundamental para compreender os documentos urbanos, que não apenas se veem, mas se sentem, produzindo afetos e memórias coletivas.

A cidade, portanto, é um espaço de produção de sentidos múltiplos, onde os documentos urbanos atuam como mediadores simbólicos. Silveira e Marinho (2023) ressaltam que o graffiti democratiza a arte, deslocando a monotonia da vida contemporânea e provocando novas formas de percepção.

Nesse contexto, cabe destacar o que Belloto evidencia à força simbólica dos documentos urbanos: "Não é possível dissociar a diagramação e a construção material do documento do seu contexto jurídico-administrativo de gênese, produção e aplicação" (Bellotto, 2002, p. 13).

Essa afirmação, embora voltada ao documento arquivístico, pode ser transposta para os documentos urbanos, que só podem ser compreendidos em relação ao seu contexto de produção e circulação.

Outro exemplo que reforça a dimensão cultural dos registros urbanos é: "O graffiti tem como suporte para a sua realização não

somente o muro, mas a cidade como um todo" (Gitahy, 1999, p. 16). Essa perspectiva amplia a compreensão do graffiti como documento urbano, reconhecendo sua inserção na paisagem e sua função de registro coletivo.

A análise cultural dos documentos urbanos também deve considerar sua inserção em políticas públicas e projetos de renovação. Como demonstram iniciativas como a *Asphalt Art Initiative*, o graffiti pode ser mobilizado para promover segurança e revitalização, ampliando sua circulação e impacto social.

Contudo, é importante reconhecer que esses usos institucionais podem domesticar a arte urbana, afastando-a de sua dimensão subversiva. Lassala (2017) observa que, ao firmar parcerias com instituições, o grafiteiro muitas vezes precisa renunciar ao caráter contestatório de sua produção, revelando a tensão entre arte e mercado.

A semiótica, nesse sentido, permite compreender essas disputas de sentido, evidenciando como os documentos urbanos transitam entre resistência e institucionalização. Eles podem ser simultaneamente registros de contestação e instrumentos de políticas públicas, revelando a complexidade da cultura urbana.

A memória coletiva das cidades, construída a partir desses registros, é marcada pela diversidade simbólica e pela multiplicidade de narrativas. Santos (2007) questiona quantos habitantes são efetivamente reconhecidos como cidadãos, apontando para a necessidade de ampliar o acesso e a visibilidade das práticas culturais.

Em síntese, a perspectiva semiótica e cultural evidência que os documentos urbanos são mais do que marcas físicas: são signos que produzem sentidos, memórias e afetos. Reconhecê-los como registros legítimos da memória coletiva é fundamental para construir políticas de preservação inclusivas e sensíveis à diversidade simbólica das cidades.

Tecnologias de Inteligência Artificial Aplicadas ao Urbano

A aplicação da Inteligência Artificial (IA) ao estudo dos documentos urbanos abre um campo fértil de investigação, especialmente pela capacidade de lidar com grandes volumes de

dados visuais e pela possibilidade de identificar padrões que escapam à observação humana. A visão computacional, enquanto subárea da IA, permite que algoritmos reconheçam formas, cores, texturas e até mesmo estilos artísticos, oferecendo suporte para a classificação e descrição de grafites, pichações e cartazes.

Essas tecnologias já vêm sendo utilizadas em diferentes áreas da arquivologia e da ciência da informação. Projetos como o InterPARES, liderado por Luciana Duranti, demonstraram que é possível aplicar metodologias digitais para garantir autenticidade e preservação de documentos eletrônicos (Duranti, 1996). Adaptar tais metodologias ao contexto urbano significa reconhecer que os registros visuais das cidades também podem ser tratados como documentos arquivísticos, ainda que não institucionalizados.

Um dos principais benefícios da IA é a capacidade de automatizar processos de identificação e indexação. Algoritmos de reconhecimento de imagem podem, por exemplo, distinguir entre diferentes tipos de inscrições urbanas, separando grafites artísticos de pichações de caráter político. Essa classificação não substitui a interpretação humana, mas oferece uma base organizada que facilita o trabalho de pesquisadores e arquivistas.

Além disso, técnicas de análise de padrões permitem identificar recorrências temáticas e estilísticas. Ao aplicar modelos de aprendizado de máquina, é possível mapear a presença de determinados símbolos ou palavras em diferentes regiões da cidade, revelando redes de significação que atravessam o espaço urbano. Essa abordagem contribui para compreender como os documentos urbanos constroem narrativas coletivas e como se relacionam com movimentos sociais e culturais.

A IA também pode ser utilizada para ampliar o acesso a esses registros. Sistemas de recuperação da informação, baseados em metadados gerados automaticamente, permitem que usuários encontrem documentos urbanos a partir de palavras-chave, imagens semelhantes ou até mesmo pela localização geográfica. Essa funcionalidade democratiza o acesso, tornando visíveis registros que antes permaneciam restritos a determinados grupos.

Contudo, é necessário reconhecer os limites dessas tecnologias. Adrião *et al.,* (2025) alertam para os riscos de vieses algorítmicos, que

podem reproduzir desigualdades sociais ao privilegiar determinados padrões em detrimento de outros. No caso dos documentos urbanos, isso significa que certas manifestações culturais podem ser invisibilizadas se os algoritmos não forem treinados com diversidade suficiente.

Outro desafio é a preservação da autenticidade. Como observa MacNeil (2000), a autenticidade de um documento não se reduz à sua forma, mas envolve sua relação com o contexto de produção. No caso dos registros urbanos, essa relação é fundamental, pois o significado de um grafite ou cartaz depende de sua inserção em determinado espaço e momento histórico. A IA pode auxiliar na documentação desses contextos, mas não pode substituí-los.

A integração entre práticas arquivísticas tradicionais e tecnologias emergentes é, portanto, essencial. Negreiros e Dias (2008) destacam que a prática arquivística se assenta em princípios como prova, preservação e segurança. Aplicados ao contexto urbano, esses princípios podem ser fortalecidos pela IA, que oferece ferramentas para garantir a integridade dos registros e ampliar sua circulação. Exemplos práticos já demonstram o potencial dessa integração. Esses resultados evidenciam que a IA não apenas organiza registros, mas também pode gerar dados que fundamentam políticas públicas.

A semiótica, articulada com a IA, amplia ainda mais as possibilidades de análise. Ao identificar padrões visuais, os algoritmos oferecem insumos para interpretações culturais, permitindo que pesquisadores relacionem signos urbanos a contextos sociais específicos. Essa articulação entre tecnologia e teoria fortalece a compreensão dos documentos urbanos como registros legítimos da memória coletiva.

É importante destacar que a IA deve ser vista como ferramenta auxiliar, e não como substituta da interpretação humana. Como afirma Almeida (2023), a tecnologia pode potencializar processos de análise documental, mas a leitura crítica e contextual permanece indispensável. Essa complementaridade garante que os documentos urbanos sejam tratados de forma sensível à sua diversidade simbólica.

Em síntese, a aplicação da Inteligência Artificial aos documentos urbanos representa um avanço significativo na preservação e análise da memória coletiva. Ao integrar algoritmos de visão computacional e

análise de padrões às práticas arquivísticas e semióticas, amplia-se a capacidade de leitura e circulação desses registros, fortalecendo políticas de memória inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas de informação.

Considerações Finais

A análise dos documentos urbanos à luz da tradição arquivística e das inovações tecnológicas revela um campo de pesquisa em plena expansão, capaz de articular rigor metodológico com novas possibilidades de leitura e preservação. O percurso realizado neste capítulo demonstrou que grafites, pichações, cartazes e placas não são apenas marcas efêmeras da cidade, mas registros legítimos da memória coletiva, que merecem ser tratados como documentos informacionais.

Os caminhos futuros de pesquisa incluem o desenvolvimento de metodologias específicas para a análise documental de registros urbanos, a criação de plataformas digitais para sua preservação e circulação, e a articulação entre políticas públicas e práticas comunitárias. Esses caminhos podem consolidar os documentos urbanos como parte legítima da memória coletiva.

A interdisciplinaridade também deve ser aprofundada, com a criação de grupos de pesquisa que articulem diferentes áreas do conhecimento. Essa articulação pode gerar metodologias mais robustas e sensíveis à diversidade simbólica das cidades.

A formação profissional é outro aspecto relevante. Arquivistas e cientistas da informação devem ser preparados para lidar com documentos urbanos, incorporando práticas e metodologias que reconheçam sua legitimidade. Essa formação fortalece a pesquisa e amplia sua relevância social.

Em última instância, os documentos urbanos são registros da vida coletiva, que revelam identidades, resistências e narrativas. Reconhecê-los como parte legítima da memória social é um passo essencial para construir cidades mais justas e democráticas.

Assim, esta revisão conclui que a integração entre tradição e inovação, arquivologia e semiótica, tecnologia e cultura é indispensável para legitimar os documentos urbanos como registros

da memória coletiva. Essa perspectiva fortalece políticas de memória inclusivas e aponta caminhos futuros para a pesquisa e a prática.

Referências

ADRIÃO, Marcelo; OLIVEIRA, Fernanda; SOUZA, Ricardo; PEREIRA, Ana. Inteligência **Artificial aplicada à Arquivologia:** desafios e perspectivas. São Paulo: Edusp, 2025.

ALMEIDA, João Pedro. **Arquivística e Inteligência Artificial:** diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BARTHES, Roland Gérard. A retórica da imagem. In: BARTHES, Roland Gérard. **O óbvio e o obtuso:** ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Diplomática e tipologia documental**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (CONARQ). **e-ARQ Brasil:** requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

DURANTI, Luciana. Diplomatics: new uses for an old science. **Archivaria**, n. 28, p. 7-27, 1996.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GITAHY, Celso. **Graffiti:** arte urbana. São Paulo: Brasiliense, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HEREDIA HERRERA, Antonia. **Manual de tipología documental**. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla, 1991.

LASSALA, Gustavo. **Graffiti**: arte e subversão. São Paulo: Annablume, 2017.

MACNEIL, Heather**. Trusting records**: legal, historical, and diplomatic perspectives. New York: Kluwer Academic Publishers, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCIMENTO, Lúcia Maria Barbosa do. **Análise documental e análise diplomática**: perspectivas de interlocução de procedimentos. Marília: UNESP, 2009.

NEGREIROS, Leandro Ribeiro; DIAS, Eduardo José Wense. A prática arquivística: os métodos da disciplina e os documentos tradicionais e contemporâneos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 3, p. 2-19, 2008.

RODRÍGUEZ, Sonia Troitiño. Da crítica diplomática à análise tipológica: abordagens e técnicas de análise documental. **Scire**, v. 17, n. 1, p. 65-72, 2011.

SANTOS, Maria Aparecida; RODRÍGUEZ, Sonia Troitiño. **Arquivística e organização da informação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2007.

SARLO, Beatriz. **La ciudad vista**: mercancías y cultura urbana. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

SCHWARTZ, Sam. **Asphalt Art Safety Study**. Bloomberg Philanthropies, 2022.

SILVEIRA, Paolla Clayr de Arruda; MARINHO, Aline Maia Forte. Paisagem criativa e efêmera: o graffiti na renovação urbana. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 39, p. 1-15, 2023.
TADDEI, Renata. Arte efêmera e espaço urbano. **Revista de Artes Visuais**, v. 5, n. 2, p. 425-440, 2011.
TARTAGLIA, Ana. Visualidade e visibilidade na arte urbana. **Revista de Comunicação e Cultura**, v. 12, n. 3, p. 125-140, 2015.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcelo Marque de Araújo (UFMT/UEA) [1]

Introdução

A inclusão escolar no Brasil não nasceu pronta. Resultou de um percurso que Mantoan (2003) organiza em momentos distintos. No primeiro, quem tinha deficiência ficava fora da escola comum, em instituições separadas ou simplesmente em casa, já que a escolarização era privilégio de um grupo pequeno. Depois veio a integração, um avanço tímido em que o aluno até entrava na escola, mas sob a condição de se adaptar sozinho ao que já existia. O paradigma contemporâneo inverteu essa lógica: em lugar de cobrar a adequação do estudante, passou-se a exigir que a escola se reorganizasse para recebê-lo. A participação deixou de ser concessão e virou direito.

Para Mantoan (2015), a inclusão de fato depende de movimentos articulados: reconstruir o sistema de ensino, reorganizar os processos pedagógicos e de gestão e formar o docente para uma prática que alcance todos os alunos. Uma concepção assim parte da valorização da diversidade e do reconhecimento das singularidades de cada sujeito.

É nesse cenário que o professor de apoio ganha relevo, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que a

[1] Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/UEA/UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC-UFPA); E-mail: marcelomarkes@uol.com.br; ID Lattes: 0186126063457328

criança consolida as bases do desenvolvimento e da socialização. A presença de um profissional que faça a mediação entre o currículo e as necessidades de cada estudante muda o rumo da aprendizagem. A atuação, porém, esbarra em problemas estruturais: formação específica insuficiente, falta de material pedagógico adaptado e, em muitos casos, uma definição confusa do próprio papel dentro da escola.

Essa confusão tem consequências práticas. Não é raro que o professor de apoio seja contratado sem qualificação para lidar com o público da educação especial e acabe reduzido a cuidador ou monitor. A troca de nomes revela uma fragilidade na compreensão institucional e pedagógica da função. Há também um descompasso entre o que a legislação promete, na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Política Nacional de Educação Especial, e o que de fato acontece nas salas de aula da rede pública.

Mesmo com esses impasses, a presença do profissional abre caminho para práticas pedagógicas mais flexíveis. Sua intervenção pode mediar a relação entre o currículo regular e as necessidades específicas de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, além de estimular a colaboração entre os docentes. Estratégias pensadas para um estudante frequentemente beneficiam a turma inteira, e é aí que o trabalho deixa de ser um recurso individual e passa a incidir sobre o coletivo.

O papel, no entanto, não se esgota no acompanhamento individualizado. Adaptar materiais, planejar com o professor regente, construir estratégias que ampliem a participação de todos: são dimensões que a legislação reconhece e que a prática nem sempre sustenta. Faltam clareza nas atribuições, tempo para articular com os demais docentes e um limite para demandas que pouco têm de pedagógicas.

Superar essas barreiras exige investimento em capacitação e a construção de redes de apoio que envolvam a escola, as famílias e a rede de saúde. É por isso que a atuação desse professor ultrapassa o campo estritamente pedagógico. Quando funciona, ela colabora para uma sociedade mais justa, porque garante a alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras particularidades uma

aprendizagem com sentido. A educação deixa de ser um direito apenas formal e passa a se realizar no cotidiano.

Este trabalho se propõe a analisar os principais desafios e as possibilidades da atuação do professor de apoio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as políticas públicas vigentes, as práticas pedagógicas inovadoras e os entraves que ainda persistem no sistema. A reflexão se justifica por um motivo simples: incluir não é apenas matricular. É assegurar que o aluno tenha oportunidades reais de aprender e de participar.

Educação Inclusiva

A educação inclusiva está entre as transformações mais profundas que o campo educacional atravessou nas últimas décadas, porque obriga a reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo de ensinar. Nem sempre foi assim. Durante muito tempo, pessoas com deficiência ficaram fora dos sistemas formais de ensino, atendidas por instituições de caráter assistencial ou segregado. Mantoan (2006, p. 25) atribui esse modelo a concepções médico-clínicas da deficiência, que se preocupavam mais com o diagnóstico e a reabilitação do que com a formação pedagógica.

A partir da segunda metade do século XX, pressionado por movimentos sociais e acordos internacionais, o Brasil passou a incorporar o discurso da inclusão de forma mais sistemática, sobretudo nos anos 1990. Carvalho (2004) lembra que inclusão não se confunde com a simples presença do estudante na sala. Ela exige transformações na estrutura, no currículo, nas atitudes e nas políticas do sistema como um todo.

O respaldo legal é amplo e vem de documentos internacionais e normas nacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com força constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, garantem educação para todos com base na igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tornou-se referência ao defender que as escolas comuns se preparem para receber todos os alunos, sem discriminações baseadas em características físicas, cognitivas ou culturais.

No plano interno, a Constituição de 1988 consagra, nos artigos 205, 206 e 208, a educação como direito de todos e dever do Estado, com garantia de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988). A LDB (Lei nº 9.394/1996), no artigo 58, define a educação especial como modalidade transversal a todas as etapas da educação básica (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforça esse entendimento na Meta 4, que trata da universalização do acesso e da permanência dos alunos com deficiência na rede regular, com os serviços de apoio adequados (Brasil, 2014).

No campo pedagógico, a inclusão se apoia em abordagens interacionistas, críticas e socioculturais. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) ajuda a compreender que o desenvolvimento acontece pela mediação social e pelas interações significativas, o que desloca o foco do aluno isolado para as relações que a escola é capaz de construir. Perrenoud (2000) e Nóvoa (2009) complementam essa leitura ao discutirem, respectivamente, as competências docentes para lidar com a heterogeneidade e a identidade profissional do professor inclusivo. Construir uma escola para todos exige técnica, mas também uma postura ética e política diante da diferença.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), concebido por Rose e Meyer (2002), propõe currículos acessíveis desde a origem, com múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, de modo a eliminar barreiras antes que elas se instalem. A BNCC (2018) caminha na mesma direção ao eleger a equidade e a inclusão como fundamentos da organização curricular. Booth e Ainscow (2011), no Índex para a Inclusão, tratam a inclusão como processo contínuo que convoca a comunidade escolar inteira a criar culturas, políticas e práticas inclusivas.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das principais estratégias para assegurar direitos educacionais. Para Glat e Fernandes (2005), o AEE deve ser ofertado de forma complementar à escolarização, com foco no desenvolvimento de habilidades específicas e na eliminação de barreiras. Sua eficácia, contudo, depende da formação continuada dos docentes e da articulação com o projeto pedagógico da escola.

Os obstáculos são conhecidos: formação inicial e continuada precárias, falta de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis, resistência de parte da equipe e práticas que continuam excluindo. Kassar (2011) observa que, em muitos casos, a inclusão é meramente simbólica e não garante participação real. Moysés e Collares (2013) denunciam a medicalização da educação, que transforma dificuldades escolares em diagnósticos clínicos e desloca para a esfera biomédica questões que são, em grande parte, pedagógicas e sociais.

Construir uma escola inclusiva, portanto, não se resume a colocar alunos com deficiência no ensino regular. É ressignificar o papel da educação como espaço de convivência democrática e de justiça social. Skliar (2003) fala da necessidade de desaprender a normalidade, de adotar uma postura crítica diante dos mecanismos históricos de exclusão que ainda operam nas práticas educativas.

O professor de apoio

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em vigor desde janeiro de 2016, consolidou no ordenamento jurídico brasileiro a equiparação de oportunidades, a acessibilidade e a inclusão social das pessoas com deficiência, em sintonia com a Convenção da ONU (2006), internalizada pelo Decreto nº 6.949/2009. Seus artigos 27 e 28 tratam diretamente da educação, ao assegurar o direito de estudar em condições de igualdade e ao definir obrigações do Estado, das instituições e da sociedade.

O direito específico ao professor de apoio aparece no artigo 28, inciso III, que prevê o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É uma medida de equalização de oportunidades, não um privilégio. A LDB (Lei nº 9.394/1996) segue como o marco regulatório que organiza os princípios e os fins da educação brasileira, incorporando o que a Constituição de 1988 já estabelecia no artigo 205: educação como direito universal e responsabilidade compartilhada entre Estado e família.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reforça essa garantia ao definir as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica. A Declaração de Salamanca (1994, p. 10) resume

bem a exigência: as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam ter acesso ao ensino regular, que deve acolhê-las com uma abordagem centrada no estudante. Para isso, a escola comum precisa se tornar inclusiva de fato, realizando as adaptações físicas e pedagógicas necessárias ao longo de toda a trajetória escolar.

O professor de apoio é um agente central nesse processo. Carvalho (2020) o descreve como alguém cuja atuação ultrapassa o suporte pontual, funcionando como mediador pedagógico. As pesquisas indicam que os casos de inclusão mais bem-sucedidos costumam envolver profissionais com formação específica na área, e não improvisação. Sua prática se apoia na adaptação do currículo sem simplificá-lo, no trabalho com estratégias metacognitivas e na mediação das relações sociais.

Há, no entanto, um paradoxo na posição que esse profissional ocupa. Ele é ao mesmo tempo agente de transformação e sintoma das limitações da escola regular diante da diversidade. Sua presença denuncia tanto o compromisso com a inclusão quanto a resistência da estrutura tradicional em se adaptar. Reconhecer essa dupla natureza é o primeiro passo para pensar o seu papel com seriedade.

A atuação do professor de apoio na educação inclusiva

A atuação do professor de apoio nos anos iniciais do Ensino Fundamental é decisiva para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. As políticas que sustentam esse trabalho, da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) à LBI (Lei nº 13.146/2015) e à Resolução CNE/CEB nº 4/2009, apontam para uma pedagogia comprometida com a equidade e com o respeito às diferenças. O professor de apoio educacional especializado (PAEE) é quem traduz essas diretrizes em prática cotidiana.

Para Glat e Blanco (2009), esse profissional atua como mediador de práticas centradas no estudante, respeitando ritmos e tempos de aprendizagem. A tarefa exige sensibilidade e escuta, além de capacidade de adaptar o currículo e de dialogar com o regente, com a equipe pedagógica e com as famílias. Stainback e Stainback (1999)

insistem que as adaptações precisam ser significativas, e não meras simplificações do conteúdo.

Mantoan (2006) acrescenta um alerta importante: o professor de apoio não substitui o professor da turma nem trabalha isolado. Sua função é colaborar na construção de um espaço pedagógico mais responsivo à diversidade, participando do planejamento, da avaliação e da reelaboração contínua das estratégias. A formação continuada é condição para isso. Glat e Fernandes (2005) defendem uma formação ancorada em abordagens críticas, que compreenda o processo educativo como construção coletiva e dialógica. Pletsch (2010) soma a esse quadro competências como empatia, escuta sensível e compromisso com os direitos humanos.

O risco de fragmentação é real. Freitas (2017) e Mittler (2003) lembram que a inclusão não pode se tornar tarefa exclusiva do professor de apoio, sob pena de reforçar, ainda que de forma sutil, práticas segregacionistas. Oliveira e Amorim (2018) vão na mesma linha ao alertar que usar esse profissional como resposta individual para falhas estruturais do sistema não resolve o problema de fundo. Salas lotadas, ausência de planejamento coletivo e falta de recursos continuam sendo entraves diários.

Quando bem reconhecido, o professor de apoio contribui para uma cultura escolar mais inclusiva. Silva e Oliveira (2012) associam essa contribuição à eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais, mas condicionam o resultado ao reconhecimento institucional do papel e a condições adequadas de trabalho: carga horária compatível, tempo para planejar e estudar, materiais adaptados e suporte técnico. Carvalho (2010) aponta o problema da indefinição. Sem diretrizes claras, o profissional acaba subutilizado ou deslocado para tarefas assistenciais. A clareza do projeto pedagógico e a articulação entre os profissionais são o que asseguram a efetividade da função.

Romper com práticas excludentes, como argumentam Bardy *et al.,* (2013), exige vontade política e uma revisão das concepções pedagógicas que ainda se apoiam em modelos homogêneos. O professor de apoio atua diretamente nesse processo, ajudando a construir um ambiente em que a diferença deixa de ser problema e passa a ser elemento constitutivo do ensinar e do aprender. Booth e Ainscow (2011) resumem o sentido desse trabalho ao lembrar que

inclusão não é presença física: é participação e aprendizagem significativa. Arnaiz e Hurtado (2009) completam a imagem ao descrever o profissional qualificado como alguém capaz de reconfigurar o espaço escolar em direção a uma justiça cognitiva e relacional.

Há, nesse trabalho, um papel político. O professor de apoio não atua pela integração, que muitas vezes se traduz na adaptação do aluno às regras preexistentes, mas pela reconfiguração pedagógica da escola. Seu trabalho incide sobre práticas e discursos que historicamente excluíram e silenciaram estudantes com deficiência. Mais do que executor de adaptações, ele é um intelectual da inclusão, capaz de propor alternativas e participar da construção de um projeto educativo comprometido com a transformação social.

O professor de apoio e o professor da sala do AEE

O professor de apoio e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) cumprem papéis complementares dentro da mesma engrenagem. O primeiro atua junto ao aluno, ao professor titular e à equipe multidisciplinar, ajudando na apropriação dos conteúdos por meio de linguagens e estratégias adaptadas (Mendonça; Neto, 2019). Idealmente, tem formação específica ou especialização em Educação Especial.

Para trabalhar bem, esse profissional precisa enxergar a diversidade da turma como potencial, não como obstáculo. Para e Sanches (2007) falam de um professor sensível à diversidade, que conhece os alunos também pela dimensão pessoal e socioantropológica. Cortesão e Stoer (1997) acrescentam que essa compreensão exige levantar dados que revelem as características pessoais e socioculturais de cada estudante, para que as singularidades entrem de fato no planejamento.

O AEE, instituído pela Política Nacional de Educação Especial em 2008, é o serviço complementar por excelência. Reis (2022) o descreve como um suporte pedagógico adicional, ofertado preferencialmente em horário diferente das aulas regulares, com objetivos e estratégias planejados conforme as necessidades de cada estudante. Cabe ao professor do AEE identificar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que eliminem barreiras, trabalhando em sintonia com os demais professores (Glat; Fernandes, 2005).

Os desafios não desaparecem com a boa vontade. A formação continuada ainda é insuficiente e muitos profissionais se sentem despreparados para as demandas da inclusão (Reis, 2022). A organização do trabalho, a definição clara das funções e a colaboração efetiva entre os membros da equipe seguem como obstáculos. Carvalho (2020) insiste que a função do professor de apoio ultrapassa o suporte individualizado: ele é mediador entre o aluno, o professor titular e o ambiente escolar, e sua prática envolve adaptar o currículo sem simplificá-lo, trabalhar estratégias metacognitivas e mediar as relações sociais.

A articulação entre o professor de apoio e o professor do AEE é o que garante coerência entre as intervenções. Estudos como os de Freitas (2017) e Machado e Ferreira (2020) mostram que essa parceria assume formas variadas: planejamento conjunto, coensino, avaliação compartilhada e acompanhamento sistemático do processo de ensino. Para que ela se concretize, a escola precisa criar espaços de formação e reflexão coletiva e investir numa cultura organizacional pautada pela corresponsabilidade.

O professor de apoio se firma, assim, como figura central da educação inclusiva. Sua atuação desafia as estruturas tradicionais do ensino ao mesmo tempo que evidencia as limitações do sistema diante da diversidade. Superar essas barreiras exige investimento em formação, valorização profissional e articulação interdisciplinar, com o professor do AEE como parceiro indispensável de um trabalho que reconhece as diferenças como parte do processo educativo.

O professor de apoio e o professor da sala regular

A articulação entre o professor de apoio e o professor da sala regular é um dos nós mais difíceis da inclusão brasileira. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) prevê que ambos atuem de forma colaborativa na construção de práticas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Na rotina das escolas, porém, essa colaboração tropeça em falta de tempo para planejar, resistência institucional e ausência de uma cultura de trabalho cooperativo.

A legislação tenta situar o papel com precisão. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 descreve o professor de apoio como mediador pedagógico, não como acompanhante individual. Ainda assim, a função é frequentemente confundida com a de cuidador, o que sobrepõe papéis e compromete a inclusão (Mendes, 2010). Essa confusão não é inocente: revela uma compreensão reducionista do que esse profissional deveria fazer.

O trabalho conjunto, quando acontece, envolve planejamento pedagógico compartilhado, estratégias diferenciadas de ensino, adaptação de materiais e avaliação contínua da aprendizagem. O professor do AEE entra nesse circuito de forma complementar, oferecendo suporte no turno inverso ao da escolarização (Brasil, 2015). O desenho é coerente no papel.

Na prática, as limitações se acumulam. Muitas escolas não reservam tempo institucional para o planejamento compartilhado, o que fragmenta responsabilidades e, em casos extremos, empurra o aluno com deficiência exclusivamente para o professor de apoio. É o oposto do que a inclusão propõe. Por isso, a função precisa ser regulamentada com clareza, com garantia de condições de trabalho, formação contínua e políticas que tornem a colaboração viável, e não apenas desejável.

Professor de apoio: formação e acompanhamento

A formação e o acompanhamento do professor de apoio definem, em boa medida, o destino da inclusão escolar. A LDB e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) preveem que esse profissional tenha formação em nível superior com especialização em Educação Especial. Na realidade de muitas redes, ele é alocado a partir de licenciaturas generalistas, que pouco ou nada preparam para a acessibilidade pedagógica, as tecnologias assistivas e o trabalho com a diversidade.

A lacuna começa na universidade. Glat e Blanco (2009) observam que a maioria dos cursos de licenciatura trata a Educação Especial como área secundária, limitada a disciplinas optativas ou cargas horárias reduzidas. Quem chega à escola inicia a prática sem o

embasamento teórico e metodológico necessário para responder às especificidades dos alunos.

A formação continuada, prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), nem sempre compensa essa falha. Quando é ofertada, tende a ser pontual e desconectada das situações concretas da sala de aula. Mantoan (2015) é direta: a formação só funciona se considerar os contextos reais de atuação e produzir mudanças efetivas na prática pedagógica.

O acompanhamento institucional é outro ponto frágil. Sem supervisão pedagógica voltada ao seu trabalho, o professor de apoio atua isolado, sem espaços de diálogo ou orientação didática, o que abre caminho para a improvisação e o desgaste emocional. Carvalho (2013) lembra que a colaboração não surge por acaso: exige intencionalidade, condições objetivas e apoio institucional. Por isso, é urgente incluir nas licenciaturas componentes obrigatórios sobre educação inclusiva e sobre a atuação do professor de apoio, formando futuros docentes para enxergar a diversidade como valor, e não como exceção.

Um professor de apoio efetivamente comprometido com a inclusão reúne características reconhecíveis: sensibilidade diante das singularidades dos alunos, capacidade de planejar de forma colaborativa, domínio de estratégias diferenciadas de ensino e conhecimento sobre adaptações curriculares e tecnologias assistivas. Fortalecer essa identidade profissional é condição para que a educação inclusiva avance de fato no país.

Considerações Finais

O percurso analisado ao longo deste trabalho aponta para uma distância persistente entre o que a legislação promete e o que a escola consegue entregar. O discurso favorável à inclusão é amplo, quase unânime. A prática, nem sempre.

A formação inicial segue sendo o ponto mais vulnerável. Os cursos de licenciatura tratam a inclusão de forma superficial, em disciplinas optativas ou isoladas, sem articulação com as demandas reais das escolas. O professor de apoio chega à sala, muitas vezes, sem o repertório teórico e metodológico para lidar com as especificidades

dos alunos, e precisa aprender na urgência do cotidiano (Glat; Blanco, 2009). A escassez de programas sistemáticos de formação continuada agrava o quadro e contribui para a desvalorização do papel, que segue confundido com o de cuidador ou auxiliar (Mantoan, 2015).

A colaboração entre o professor de apoio, o docente da sala regular e o professor do AEE, prevista como pilar da educação inclusiva (Brasil, 2015), esbarra em limitações concretas: falta de tempo para o planejamento conjunto, ausência de cultura de trabalho coletivo e indefinição de atribuições. Carvalho (2013) já advertia que colaboração não é espontânea. Ela precisa de condições e apoio institucional para existir.

O caminho passa por revisar as políticas de formação docente, com ênfase em práticas inclusivas, acessibilidade curricular, tecnologias assistivas e estratégias colaborativas de ensino. A formação em serviço, articulada às demandas das escolas, deveria ser tratada como política estruturante, e não como evento ocasional. Também é preciso deixar claro que a atuação do professor de apoio é complementar e integrada. A responsabilidade pela inclusão de alunos com deficiência pertence à equipe escolar inteira, não a um único profissional.

Superar esses desafios exige mais do que disposição individual. Exige investimento em políticas públicas coerentes, compromisso institucional e práticas pedagógicas que tratem a diversidade como princípio estruturante. Só assim a escola para todos deixa de ser promessa e se torna rotina.

Referências

ARNAIZ, Pilar; HURTADO, María Dolores. A inclusão escolar e a mudança na cultura institucional: propostas para a formação docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 25, p. 29-52, 2009.

BARDY, L. R. et al. A construção de culturas inclusivas no contexto escolar: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 44, p. 265-280, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10999. Acesso em: 9 jun. 2025.

BARDY, Lívia Raposo; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de

professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 273-288, jun. 2013.
BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia assistiva no processo educacional**. Brasília, DF: MEC, 2016.
BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guia para a educação inclusiva:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**.** 3. ed. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: Instituto APAE; OEI, 2018.
BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.
Observação: você apresentou essa Resolução duas vezes. Na lista final, o ideal é mantê-la **apenas uma vez**.
CAMPELO, Dominique De Melo Franco. O papel do mediador de ensino em sala regular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017, Campina Grande. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.
CARVALHO, R. E. **Inclusão:** utopia possível no cotidiano escolar**.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
CARVALHO, R. E. M. de. **Inclusão**: a educação do aluno com necessidades educacionais especiais. São Paulo: Loyola, 2010.
CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is"**.** Porto Alegre: Mediação, 2013.
CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão:** o que é? Por quê? Como fazer? 12. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013.
CORTESÃO, J.; STOER, S. **Educação e diversidade cultural**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1997.
CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-acção e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, Lisboa, n. 7, p. 7-28, 1997.

COSTA, Rosa Maria Alves da; GOMES, Cristiano de Miranda. Práticas e valores para a inclusão social: um relato de experiência na fundação americana Gigi's Playhouse. **Fiep Bulletin**, v. 94, n. 1, p. 2-12, 2024.

DE SOUZA SILVA, Amós et al. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 73-95, 2019.

FERREIRA, Reinaldo. **Políticas públicas e inclusão escolar: avanços e contradições**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Sônia Maria Ramos de. O papel do professor de apoio no contexto da educação inclusiva: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 521-536, 2017.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma **educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.).** Educação inclusiva: cultura **e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. Educação inclusiva: um direito a ser assegurado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 189-205, jul. 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

GLAT, R.; PLETSCH, M. **Educação inclusiva & educação especial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana Maria Sampaio. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 36, p. 15-26, jan./jun. 2009.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Fernanda Damázio. A formação de professores para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 135-147, 2005.

JIMÉNEZ, Rafael Batista. Modalidade de escolarização: a classe especial e a classe de apoio. In: BUSTISTA, Rafael (coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, Mônica. Políticas de educação inclusiva no Brasil: reflexões sobre o contexto atual. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 19-35, jan./abr. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENDES, E. G. **A inclusão escolar no século XXI**. São Paulo: EdUFSCar, 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 387-405, 2010.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 111-125, 2019.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais**.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIÑA, A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 1, p. 3-17, 2017.
MOYSÉS, Luciana; COLLARES, Claudia. **Medicalização da educação:** uma discussão necessária**.** São Paulo: Cortez, 2013.
MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 63-89, 1997.
NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
OLIVEIRA, Edilene Aparecida de; AMORIM, Luciana. A atuação do professor de apoio na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 719-736, 2018.
OLIVEIRA, Rita Vieira de. Professor de apoio na escola inclusiva: desafios e perspectivas da prática pedagógica colaborativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 3, p. 385-402, set./dez. 2020.
ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.
PARA, E.; SANCHES, M. A diversidade cultural e o professor inclusivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 130-145, 2007.
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
PLETSCH, M. D. **Formação de professores para a educação inclusiva**. Curitiba, PR: EdUR, 2015.
PLETSCH, Márcia Denise. Políticas públicas de formação continuada de professores: desafios para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 205-216, 2010.
REIS, J. P. **Atendimento Educacional Especializado:** avanços e desafios**.** São Paulo: Cortez, 2022.
REIS, Luciene Messias. **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores em sala de recursos multifuncionais**.** 2022. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Hidrolândia, 2022.
ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.
ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age:** universal design for learning**.** Alexandria: ASCD, 2002.
SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.
SARDÁ, Carla Josué Gumiela. **Educação inclusiva e autobiografia de uma professora em formação permanente**. 2024. 134 p. [Tipo de trabalho não informado]. Florianópolis, SC, 2024.
SASSAKI, R. K. **Inclusão**: a LBI na prática**.** São Paulo: Editora Vida & Consciência, 2017.
SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos**.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, SP, v. 5, n. 1, p. 29, 2014.

SILVA, J. C.; OLIVEIRA, M. C. O papel do professor de apoio na escola inclusiva: entre a prática e a teoria. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 75-92, 2012.

SILVA, Luciana Aparecida da. O papel do professor de apoio no contexto da inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2150-2166, out./dez. 2019.

SKLIAR, Carlos. A educação que se constrói nas diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Inclusão: leituras críticas**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 45-62.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Curitiba, PR: Livraria Martins Fontes, 1997.

EDUCAÇÃO POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA: RESQUÍCIOS QUE ECOAM NA HISTÓRIA DO PRESENTE

João Batista Lucena (UFRN) [1]
Danielle Marinho Brasil (UNIFIP-Patos) [2]
Jardivânia Borges Morais de Medeiros (UVA-CE) [3]
Sandra Moraes Tavares de Melo (PMJP-PB) [4]
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos)[5]
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB)[6]

Introdução

A educação popular constitui um importante campo de reflexão e intervenção social, especialmente por sua vinculação histórica às lutas pela democratização da educação, pela participação social e pela emancipação dos sujeitos (Streck, 2012; Callado *et al*., 2014). No contexto brasileiro, sua trajetória está profundamente relacionada às experiências de educação de adultos, aos movimentos sociais e às iniciativas voltadas à formação crítica das classes populares. Conforme

[1] Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@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] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP. E-mail: Jardivania456@gmail.com
[4] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1996), com especializações em Psicologia Escolar e da Aprendizagem e em Psicopedagogia Institucional. E-mail: sandra.mtavares@educa.joaopessoa.pb.gov.br
[5] Graduando em Direito no Centro Educacional de Ensino Superior de Patos - UNIFIP. E-mail: romulodt3@gmail.com
[6] 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

demonstra Paiva (2003), a educação popular brasileira não pode ser compreendida dissociada das transformações políticas, sociais e culturais que marcaram diferentes períodos da história do país. Mais do que uma modalidade educativa, ela configura-se como uma concepção de educação comprometida com os sujeitos, seus saberes, suas experiências e sua capacidade de intervenção na realidade. Nesse percurso, o pensamento de Paulo Freire ocupa lugar central, sobretudo por compreender a educação como prática política, dialógica e humanizadora, perspectiva que permanece presente em experiências emancipadoras desenvolvidas no Brasil contemporâneo (Paulo; Carrillo; Faria, 2025).

Na contemporaneidade, marcada pela intensificação das tecnologias digitais, pela circulação acelerada de discursos, pela multiplicidade de linguagens e pela emergência de novas formas de participação social, pensar a relação entre educação popular e linguagem torna-se particularmente relevante (Streck, 2012; Callado *et al*., 2014). A linguagem não constitui apenas instrumento de comunicação, mas espaço de produção de sentidos, construção de identidades, disputa de narrativas e exercício de poder. Nesse cenário, sujeitos historicamente silenciados passam a ocupar diferentes espaços de enunciação, ao mesmo tempo em que enfrentam novas formas de desinformação, exclusão discursiva, violência simbólica e apagamento de suas experiências. A questão central deste capítulo, portanto, situa-se na seguinte problemática: como a educação popular, em diálogo com a concepção freireana de linguagem, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a leitura e transformação da realidade em uma sociedade contemporânea marcada pela pluralidade de discursos e pela expansão dos espaços digitais de interação?

Parte-se da hipótese de que a articulação entre educação popular e linguagem, fundamentada nos princípios freireanos do diálogo, da conscientização, da leitura do mundo e da práxis, constitui uma possibilidade teórico-pedagógica para fortalecer processos de formação crítica e ampliar a participação dos sujeitos na produção e na disputa de sentidos na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como dimensão constitutiva da experiência humana e como elemento inseparável dos processos

educativos. Ler a palavra implica também ler o mundo, suas contradições e relações de poder; consequentemente, ensinar a linguagem não pode restringir-se ao domínio técnico de códigos e estruturas, mas deve possibilitar aos sujeitos compreenderem, questionarem e ressignificarem as condições concretas de sua existência. Essa compreensão aproxima-se diretamente da perspectiva de Freire (2021), para quem o processo educativo deve partir da realidade vivida pelos educandos e desenvolver sua capacidade de compreender criticamente o mundo.

A relevância deste estudo justifica-se, inicialmente, pela necessidade de recuperar a atualidade da educação popular diante dos desafios educacionais e sociais contemporâneos. As reflexões de Paulo, Carrillo e Faria (2025) evidenciam que o legado freireano permanece presente em práticas educativas emancipadoras desenvolvidas no Brasil, demonstrando que os princípios da educação popular não se restringem a um determinado período histórico. Ao contrário, suas bases continuam pertinentes diante de contextos nos quais desigualdades sociais, educacionais e culturais produzem processos de exclusão e limitam a participação de determinados grupos na produção do conhecimento. Em diálogo com Paiva (2003), torna-se possível compreender que a história da educação popular brasileira é também uma história de disputas em torno do direito à educação e da possibilidade de os sujeitos das classes populares participarem ativamente da construção do conhecimento. Assim, revisitar essas contribuições permite compreender como seus princípios podem ser atualizados diante das novas configurações sociais, culturais, tecnológicas e linguísticas.

A discussão também se justifica pela necessidade de problematizar concepções de linguagem que a reduzem à dimensão instrumental ou exclusivamente normativa. Em uma perspectiva freireana, a linguagem encontra-se profundamente relacionada à experiência, à cultura, à consciência e à ação humana. O sujeito não apenas utiliza a linguagem para descrever o mundo: por meio dela, interpreta, significa, questiona e intervém na realidade. Dessa maneira, a educação popular pode constituir-se como espaço privilegiado para a valorização das diferentes vozes e saberes sociais, especialmente daqueles historicamente marginalizados pelas instituições escolares e

acadêmicas. O diálogo, nesse sentido, não representa mera estratégia metodológica, mas princípio epistemológico e político, pois pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento. A contemporaneidade, caracterizada pela multiplicidade de gêneros discursivos, plataformas e formas de interação, amplia esse desafio e exige uma educação capaz de desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também consciência crítica diante dos discursos que circulam socialmente (Lélis *et al*., 2019).

Diante desse contexto, o objetivo geral deste capítulo é analisar as relações entre educação popular e linguagem na contemporaneidade, tomando como referência os pressupostos de Paulo Freire, com vistas a compreender suas contribuições para a formação crítica, dialógica e emancipatória dos sujeitos. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os fundamentos históricos e conceituais da educação popular no Brasil, considerando as contribuições de Paiva (2003) e de Paulo, Carrillo e Faria (2025); b) compreender a concepção freireana de educação como prática dialógica, crítica e transformadora; c) refletir sobre a linguagem como dimensão constitutiva dos processos de conscientização, participação e produção de sentidos; d) problematizar os desafios impostos pela contemporaneidade, especialmente pela pluralidade discursiva e pela expansão dos espaços digitais; e e) identificar possibilidades de articulação entre educação popular e práticas de linguagem comprometidas com a emancipação e a transformação social.

O referencial teórico será construído, prioritariamente, a partir das contribuições de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido* (2021) e *Pedagogia da Indignação* (2002), obras que possibilitam compreender categorias como diálogo, conscientização, práxis, leitura do mundo, esperança, autonomia e transformação. Em perspectiva histórica, recorrer-se-á a Vanilda Pereira Paiva (2003), cuja contribuição permite compreender a constituição da educação popular e da educação de adultos no Brasil. Soma-se a esse quadro teórico o estudo de Paulo, Carrillo e Faria (2025), que recupera o legado de Freire a partir de práticas emancipadoras desenvolvidas no contexto brasileiro. O diálogo poderá ser ampliado com autores que discutem linguagem, discurso e produção de sentidos, a exemplo de Mikhail Bakhtin e o Círculo, especialmente no que concerne à natureza

dialógica da linguagem, bem como de estudiosos contemporâneos que problematizam letramentos, cultura digital e práticas discursivas.

Essa articulação teórica permitirá estabelecer uma ponte entre a tradição político-pedagógica da educação popular e os desafios comunicacionais, culturais e educacionais do presente.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativo-reflexiva, desenvolvida a partir do levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas e obras teóricas relacionadas à educação popular, à linguagem e ao pensamento freireano. A pesquisa bibliográfica permitirá estabelecer interlocuções entre diferentes perspectivas teóricas e reconstruir conceitos fundamentais para a compreensão do objeto, enquanto a abordagem qualitativa possibilitará interpretar os sentidos atribuídos à educação popular e à linguagem em suas dimensões histórica, social, política e cultural. Não se pretende, portanto, quantificar fenômenos, mas compreender relações, tensões e possibilidades construídas em torno da temática.

Assim, este capítulo parte da compreensão de que educação popular e linguagem constituem dimensões inseparáveis de um projeto de formação humana comprometido com a leitura crítica e a transformação do mundo. Ao recuperar a trajetória histórica apresentada por Paiva (2003), as práticas emancipadoras discutidas por Paulo, Carrillo e Faria (2025) e os fundamentos político-pedagógicos de Freire (2002, 2021), busca-se evidenciar que o legado freireano permanece relevante diante das novas configurações da sociedade contemporânea. Em tempos de intensa circulação de informações, disputas discursivas e transformações tecnológicas, a educação popular pode reafirmar sua função de criar espaços de escuta, diálogo, conscientização e participação. Nessa direção, pensar com Freire significa reconhecer que a linguagem é também lugar de luta, memória, identidade e possibilidade de transformação, fazendo da educação um espaço no qual os sujeitos possam não apenas aprender a palavra, mas conquistar condições para dizer a sua própria palavra e, por meio dela, participar criticamente da construção de outros mundos possíveis.

Educação popular como Ato de resistência

A compreensão da educação popular no Brasil exige reconhecê-la como uma prática histórica atravessada pelas disputas[7] em torno da democratização da sociedade, do direito à educação e da participação dos sujeitos na construção de sua própria realidade. Nesse sentido, a educação popular não se constitui simplesmente como uma metodologia destinada às classes populares, mas como uma concepção político-pedagógica que parte dos saberes, das experiências e das condições concretas de existência dos sujeitos para produzir processos de conscientização e transformação social. Em sua trajetória histórica, especialmente a partir da segunda metade do século XX, essa concepção encontrou em Paulo Freire uma de suas formulações mais expressivas, ao propor uma educação fundada no diálogo, na problematização da realidade e na compreensão de que homens e mulheres são sujeitos históricos capazes de intervir no mundo. Para Paiva (2003), compreender a história da educação popular brasileira implica considerar sua relação com as experiências de educação de adultos e com os movimentos sociais que reivindicavam participação política e ampliação dos direitos sociais.

A emergência da educação popular brasileira está profundamente relacionada ao contexto de desigualdades sociais e de exclusão educacional que marcou o país. As experiências desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960, especialmente aquelas vinculadas à alfabetização de adultos e à cultura popular, deslocaram a compreensão tradicional da educação ao reconhecer que os sujeitos populares não eram desprovidos de conhecimento, mas portadores de saberes produzidos em suas experiências históricas. A proposta freireana de alfabetização, nesse contexto, não se limitava à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Alfabetizar significava possibilitar ao sujeito ler a palavra e ler o mundo, compreendendo as

[7] A compreensão da educação popular no Brasil exige reconhecê-la como uma prática histórica relacionada às disputas pela democratização da sociedade, pelo direito à educação e pela participação dos sujeitos na construção de sua própria realidade (Paiva, 2003). Nesse sentido, a educação popular não se constitui simplesmente como uma metodologia destinada às classes populares, mas como uma concepção político-pedagógica que parte dos saberes, das experiências e das condições concretas de existência dos sujeitos para produzir processos de conscientização e transformação social (Freire, 2002).

relações sociais nas quais estava inserido. Essa dimensão política da educação explica, em grande medida, por que as experiências de educação popular passaram a ser vistas como ameaçadoras pelos setores autoritários que assumiram o poder após o golpe civil-militar de 1964.

Com a instauração da ditadura militar brasileira (1964–1985), as práticas educativas vinculadas à conscientização, à organização popular e à participação política foram alvo de perseguição, censura e repressão. O próprio Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado, e diversas experiências de educação popular foram interrompidas ou desarticuladas. Entretanto, a repressão não significou o desaparecimento dos princípios da educação popular. Ao contrário, suas ideias continuaram circulando por meio de redes de educadores, movimentos sociais, comunidades eclesiais de base, organizações populares e experiências educativas desenvolvidas tanto no Brasil quanto no exílio. Nesse sentido, a história da educação popular durante a ditadura revela uma dimensão fundamental: a educação tornou-se também espaço de resistência política e cultural. Impedir determinadas práticas educativas não significava eliminar as necessidades sociais que lhes davam origem.

É justamente nessa perspectiva que a educação popular pode ser compreendida como uma prática de resistência à lógica autoritária. Para Freire (2021), a opressão produz uma realidade na qual determinados sujeitos são privados da possibilidade de participar plenamente da construção do mundo e de dizer a sua própria palavra. A educação bancária, ao transformar o educando em objeto da transmissão de conhecimentos, contribui para a manutenção dessa condição, pois limita a capacidade de questionamento e de intervenção. Em contraposição, a educação problematizadora estabelece o diálogo como fundamento da prática pedagógica e reconhece educadores e educandos como sujeitos do conhecimento. O diálogo, portanto, não corresponde apenas a uma conversa entre indivíduos, mas a uma relação pedagógica na qual os sujeitos interrogam criticamente a realidade e constroem possibilidades de transformá-la. Em contextos autoritários, essa capacidade de perguntar, interpretar e dizer a própria palavra adquire inequívoca dimensão política.

Sua trajetória, especialmente a partir das décadas de 1950 e 1960, relaciona-se às experiências de alfabetização de adultos, cultura popular e mobilização social, que passaram a questionar modelos tradicionais de educação e a reconhecer os sujeitos populares como produtores de saberes construídos em suas experiências históricas (Paiva, 2003). Para Freire (2002), educar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica, compreendendo os sujeitos como seres históricos capazes de intervir no mundo (Freire, 2002). Essa perspectiva também encontra aproximação com Calado et al. (2014), para quem a educação popular se vincula à leitura crítica da realidade, à organização coletiva e à construção de alternativas diante das desigualdades sociais (Calado *et al*., 2014).

A proposta freireana de alfabetização ultrapassa, portanto, a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, pois envolve a capacidade de ler a palavra e interpretar criticamente o mundo no qual os sujeitos estão inseridos (Freire, 2002). Essa concepção pode ser articulada à perspectiva dialógica de Bakhtin (2010), segundo a qual a linguagem se constitui socialmente e os sentidos são produzidos na interação entre diferentes sujeitos e vozes sociais (Bakhtin, 2010). Assim, quando a educação popular reconhece a palavra, a experiência e os saberes dos sujeitos populares, ela também reconhece suas vozes como elementos legítimos da produção do conhecimento (Bakhtin, 2010; Lélis *et al*., 2019). Lélis *et al*. (2019) contribuem para essa compreensão ao evidenciarem a relevância dos contextos sociais e das experiências concretas dos sujeitos nos processos educativos (Lélis et al., 2019). Nessa perspectiva, o diálogo não representa apenas uma estratégia metodológica, mas uma dimensão política e epistemológica da educação, pois pressupõe reconhecer o outro como sujeito de conhecimento (Freire, 2002). A educação popular, desse modo, estabelece uma relação entre saberes sistematizados e conhecimentos produzidos na experiência social, sem reduzir os sujeitos populares à condição de meros receptores do conhecimento (Freire, 2002; Calado *et al*., 2014).

A relação entre educação, saber e poder permite ampliar essa discussão a partir das contribuições de Foucault (2002), para quem os processos sociais de produção e circulação dos saberes estão

atravessados por relações de poder que participam da definição dos discursos legitimados e dos sujeitos autorizados a falar em determinados espaços (Foucault, 2002). Nessa perspectiva, as instituições educativas não constituem espaços absolutamente neutros, pois também participam da seleção, legitimação e circulação de determinados conhecimentos e discursos (Foucault, 2002). A educação popular, ao valorizar saberes historicamente marginalizados e reconhecer os sujeitos populares como produtores de conhecimento, pode tensionar hierarquias epistemológicas e formas de silenciamento social[8] (Foucault, 2002; Lélis *et al.,* 2019). Em uma perspectiva foucaultiana, essa permanência pode ser compreendida pela relação entre poder e resistência, enquanto, em uma perspectiva bakhtiniana, a circulação de diferentes vozes sociais permite compreender a produção de sentidos como um processo marcado pela multiplicidade e pelo confronto discursivo (Foucault, 2002; Bakhtin, 2010).

Portanto, a trajetória da educação popular brasileira evidencia que educar também significa disputar projetos de sociedade, concepções de sujeito e formas de produção e legitimação do conhecimento (Freire, 2002; Calado et al., 2014). A articulação entre Freire, Bakhtin e Foucault permite compreender, respectivamente, a educação como prática de conscientização e transformação, a linguagem como espaço de interação e produção de sentidos e os saberes como elementos atravessados por relações de poder e possibilidades de resistência (Freire, 2002; Bakhtin, 2010; Foucault, 2002). Lélis et al. (2019) e Calado et al. (2014) ampliam essa compreensão ao destacar a importância das experiências sociais, dos contextos concretos e das práticas coletivas na constituição dos processos educativos (Lélis et al., 2019; Calado et al., 2014). Assim, a educação popular não deve ser compreendida como uma educação destinada passivamente aos sujeitos populares, mas como uma prática

[8] Essa dimensão política ajuda a compreender por que experiências de educação popular vinculadas à conscientização, à organização popular e à participação política foram perseguidas após o golpe civil-militar de 1964, período em que Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado e diferentes experiências educativas foram interrompidas ou desarticuladas (Paiva, 2003). A repressão, entretanto, não eliminou a educação popular, pois suas práticas continuaram circulando por meio de educadores, movimentos sociais, comunidades e organizações populares, evidenciando sua dimensão de resistência política, cultural e educativa (Calado et al., 2014).

construída com eles, reconhecendo seus saberes, suas experiências, suas vozes e sua capacidade de ação histórica (Freire, 2002). Sua atualidade reside justamente na possibilidade de articular diálogo, conhecimento, experiência, poder e resistência, reafirmando a educação como espaço de participação, democratização do saber e transformação social (Freire, 2021; Calado *et al.*, 2014).

Movimentos populares, voz do povo e democracia

A compreensão dos movimentos populares como expressão da voz do povo exige reconhecer que a democracia não se reduz ao exercício periódico do voto, mas pressupõe a participação ativa dos sujeitos na construção, reivindicação e fiscalização dos direitos sociais. Nessa perspectiva, os movimentos populares constituem espaços de organização coletiva nos quais grupos historicamente marginalizados podem transformar experiências individuais de desigualdade em pautas coletivas de reivindicação. A educação popular, particularmente na tradição freireana, encontra nesses movimentos um terreno privilegiado para a construção da consciência crítica, uma vez que possibilita aos sujeitos compreenderem que suas condições concretas de existência estão relacionadas a estruturas históricas, políticas e econômicas mais amplas. Assim, dar voz ao povo não significa falar em seu nome, mas criar condições para que o próprio povo possa dizer sua palavra, organizar-se e participar da transformação da realidade.

Essa compreensão aproxima-se diretamente de Paulo Freire, sobretudo quando o autor concebe o diálogo como fundamento de uma educação comprometida com a emancipação. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) questiona práticas educativas que silenciam os sujeitos e os transformam em objetos da ação de outros, contrapondo-lhes uma educação problematizadora, fundada na dialogicidade e na participação. O movimento popular, nesse sentido, pode constituir-se como espaço de produção de conhecimento e de consciência, pois nele os sujeitos compartilham experiências, interpretam coletivamente a realidade e constroem estratégias de intervenção. A voz popular, portanto, não é apenas manifestação de opinião: é

também produção de conhecimento, disputa de sentidos e exercício de cidadania.

Historicamente, essa dimensão foi particularmente importante durante o período da ditadura militar brasileira (1964–1985). A repressão política, a censura e a restrição das liberdades públicas atingiram diferentes formas de organização social, mas também produziram experiências de resistência. Movimentos comunitários, organizações populares, movimentos estudantis, sindicatos, comunidades eclesiais de base e diferentes coletivos sociais contribuíram para preservar espaços de participação e reivindicação. Nesse contexto, a educação popular desempenhou papel relevante na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e organizar-se coletivamente. A perspectiva freireana permite compreender que a resistência não ocorre somente por meio de grandes confrontos políticos, mas também mediante práticas cotidianas de diálogo, organização, solidariedade e produção coletiva de consciência.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental para compreender a passagem de uma ordem autoritária para uma ordem democrática fundada na participação e na garantia de direitos. O texto constitucional assegura, no art. 5º, a liberdade de manifestação do pensamento, a liberdade de expressão intelectual, artística, científica e de comunicação, o direito de reunião pacífica e a liberdade de associação para fins lícitos. Esses dispositivos possuem especial relevância para a compreensão dos movimentos populares, pois reconhecem juridicamente condições fundamentais para que os cidadãos possam reunir-se, associar-se, expressar demandas e participar da vida pública. Além disso, o art. 14 estabelece que a soberania popular se exerce não apenas pelo voto, mas também por instrumentos como plebiscito, referendo e iniciativa popular, ampliando a compreensão constitucional da participação democrática.

A democracia participativa, portanto, pressupõe a existência de sujeitos coletivos capazes de disputar os rumos das políticas públicas. Essa perspectiva encontra respaldo também na Lei nº 13.019/2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. A legislação reconhece como fundamentos a gestão pública democrática, a participação

social, o fortalecimento da sociedade civil e a transparência, além de afirmar a participação social como direito do cidadão e o controle social das ações públicas. Embora a lei não seja uma legislação específica sobre movimentos populares, seus princípios evidenciam o reconhecimento jurídico-institucional da sociedade civil organizada como participante da construção e do acompanhamento das ações de interesse público.

Nessa direção, a participação popular não deve ser compreendida como concessão do Estado, mas como direito político e social construído historicamente pelas lutas coletivas. A própria existência de direitos sociais resulta, em grande medida, de processos históricos nos quais sujeitos e grupos organizados reivindicaram reconhecimento, proteção e políticas públicas. A educação popular atua justamente nesse espaço de formação política, contribuindo para que os indivíduos compreendam os direitos não como favores concedidos pelo poder público, mas como conquistas sociais que precisam ser conhecidas, reivindicadas e permanentemente defendidas. Em Freire (2021), essa perspectiva relaciona-se à conscientização: compreender criticamente a realidade constitui condição para que os sujeitos possam atuar sobre ela.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2002) acrescenta uma dimensão fundamental a essa discussão: a indignação diante das injustiças. A indignação, quando articulada à esperança e à ação, pode converter-se em força mobilizadora para a transformação social. Por isso, a democracia precisa ser pensada também como espaço de conflito, reivindicação e disputa legítima de projetos de sociedade. Uma sociedade democrática não é aquela na qual inexistem conflitos, mas aquela na qual diferentes grupos podem expressar suas demandas, organizar-se e disputar publicamente seus direitos dentro dos marcos democráticos. Os movimentos populares cumprem, nesse sentido, uma função essencial: tornam visíveis problemas que, muitas vezes, permanecem invisibilizados pelas estruturas institucionais.

A relação entre voz popular e democracia também permite problematizar quem historicamente teve o direito de falar e de ser ouvido. Mulheres, população negra, povos indígenas, trabalhadores, pessoas com deficiência, comunidades periféricas, populações do campo e outros grupos socialmente vulnerabilizados frequentemente

tiveram suas experiências sub-representadas nos espaços formais de decisão. A educação popular, ao valorizar os saberes produzidos na experiência cotidiana, rompe com a ideia de que somente os discursos institucionais ou academicamente legitimados possuem valor. A voz do povo passa a ser compreendida como lugar legítimo de produção de conhecimento sobre a realidade social. É nesse aspecto que a pedagogia freireana se articula profundamente à democratização: não existe democracia plena quando determinados sujeitos são permanentemente impedidos de falar, participar e produzir sentidos sobre o mundo em que vivem.

A partir dessa perspectiva, os movimentos populares podem ser compreendidos como espaços de educação política não formal, nos quais a participação coletiva produz aprendizagens relacionadas à cidadania, à organização, à negociação, à solidariedade e à defesa dos direitos. Essa dimensão dialoga com a própria concepção de educação popular desenvolvida historicamente no Brasil, na qual aprender não significa apenas adquirir conteúdos escolares, mas interpretar criticamente a realidade e construir possibilidades de intervenção. Como destaca Freire (2002), a esperança não deve ser compreendida como espera passiva, mas como disposição para agir diante de uma realidade que pode ser transformada. Os movimentos populares materializam essa esperança quando transformam indignações dispersas em organização coletiva e reivindicações concretas.

Nesse sentido, a voz do povo não é apenas um elemento da democracia; ela constitui uma de suas condições de existência. Quando movimentos sociais e organizações populares reivindicam educação, saúde, moradia, igualdade racial, direitos das mulheres, proteção ambiental, direitos territoriais ou melhores condições de trabalho, estão não apenas apresentando demandas ao Estado, mas participando da definição dos próprios sentidos de justiça social e cidadania. A democracia, consequentemente, precisa ser compreendida como processo permanente de construção coletiva, no qual os sujeitos disputam direitos, significados e projetos de sociedade.

Desse modo, a contribuição de Paulo Freire permanece particularmente atual. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, pela polarização discursiva, pela

desigualdade social e por novas formas de silenciamento, a educação popular continua convocada a formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, dialogar com o diferente, reconhecer relações de poder e participar da transformação da realidade. Os movimentos populares constituem, nessa perspectiva, importantes espaços de produção dessa consciência. Ao articularem educação, participação e ação coletiva, reafirmam que a democracia não pode ser reduzida a uma estrutura institucional: ela precisa ser vivida, disputada e permanentemente ampliada pelos sujeitos sociais.

Assim, a articulação entre movimentos populares, voz do povo e democracia permite compreender a educação popular como uma prática essencialmente política e emancipatória. Seu compromisso não está em ensinar ao povo o que pensar, mas em criar condições para que os sujeitos pensem, dialoguem, questionem, organizem-se e intervenham no mundo. É nessa dimensão que o legado de Freire permanece fundamental: a democracia se fortalece quando aqueles que historicamente foram silenciados conquistam não apenas o direito de falar, mas também as condições materiais, políticas e educativas para que sua palavra seja reconhecida como parte legítima da construção coletiva da sociedade.

Considerações finais

A discussão desenvolvida evidencia que a educação popular, especialmente a partir do pensamento de Paulo Freire, constitui uma prática político-pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos, a conscientização e a transformação da realidade. Sua trajetória histórica demonstra que, mesmo diante da repressão imposta pela ditadura militar, seus princípios permaneceram presentes em diferentes experiências de resistência e organização coletiva, contribuindo para a construção de uma cultura democrática no Brasil.

Os movimentos populares, nesse processo, assumem papel fundamental ao transformar experiências de opressão e desigualdade em pautas coletivas, fortalecendo a participação social e a reivindicação de direitos. A Constituição Federal de 1988 consolidou importantes garantias para o exercício da cidadania, da liberdade de

expressão, da associação, da reunião e da participação popular, reafirmando que a democracia depende da presença ativa dos sujeitos na vida pública.

Por fim, em diálogo com Freire (2002; 2021), compreende-se que dar voz ao povo significa reconhecer sujeitos historicamente silenciados como produtores de conhecimento, cultura e transformação social. Assim, a educação popular permanece atual ao articular diálogo, conscientização, esperança e práxis, constituindo-se como importante instrumento para a defesa da democracia e para a construção de uma sociedade mais participativa, justa e socialmente referenciada.

Referências

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/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019compilado.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

CALADO, Alder Júlio F. et al. **Educação popular como processo humanizador:** quais protagonistas. Cruz PJSC, Vasconcelos ACCP, Sousa LMP, Tófoli AMMA, Carneiro DGB, Alencar IC, organizadores. Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, p. 355-75, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LÉLIS, Úrsula Adelaide et al. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo:** dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, p. e7323-e7323, 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULO, Fernanda dos Santos; CARRILLO, Alfonso Torres; FARIA, Edite Maria da Silva. Educação popular e o legado de Paulo Freire: algumas das práticas emancipadoras no Brasil. **Revista Educação e Ciências Sociais,** v. 8, n. 14, p. 3-20, 2025.

STRECK, Danilo Romeu. **Resistência e Criatividade:** reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 185-198, 2012.

CADERNO DIALÓGICO:
Da Tradição à Inteligência Artificial

Aqui presentifica-se o **Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 3,** o qual reúne pesquisas que interrogam justamente essas zonas de contato: entre memória e inovação, cultura e tecnologia, linguagem e algoritmo, escola e sociedade, experiência humana e mediação digital. A presente edição nasce, assim, da necessidade de compreender as transformações contemporâneas sem perder de vista os processos históricos, culturais e educativos que lhes dão sentido.

ISBN 978-65-265-3161-7
9 786526 531617

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br