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





CADERNO DIALÓGICO:

Da tradição à Inteligência Artificial

Vol. 2





Pedro & João editores

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO:
Da Tradição à Inteligência Artificial

Vol. 2

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. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 341p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3160-0 [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!

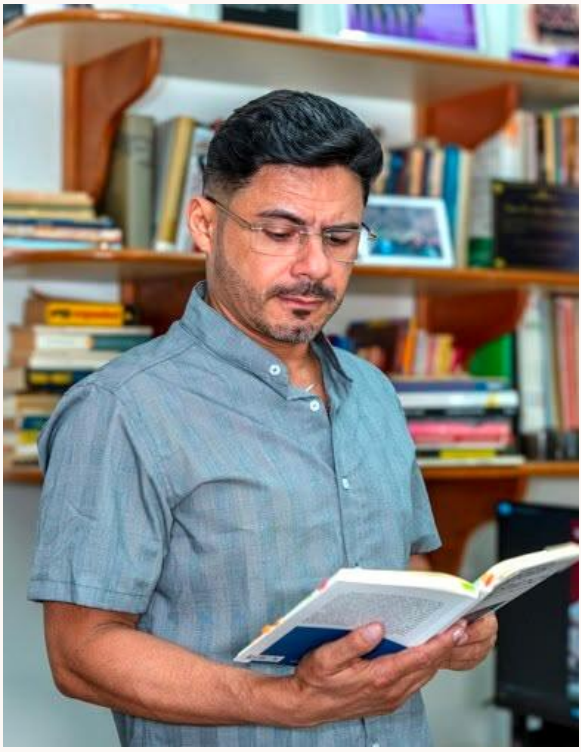
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

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

APRESENTAÇÃO
Entre discursos e perspectivas

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

O tempo presente impõe à produção do conhecimento uma tarefa particularmente desafiadora: compreender as permanências sem perder de vista as transformações. Entre memórias, tradições, linguagens, identidades e práticas sociais historicamente constituídas, emergem novas tecnologias capazes de alterar profundamente as formas de comunicar, ensinar, aprender, trabalhar e produzir sentidos. É nesse cenário de tensões, continuidades e deslocamentos que se insere **Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 2**, organizado por Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC). A obra reúne diferentes vozes e perspectivas que, embora partam de objetos, campos e experiências distintas, convergem para uma questão fundamental: como pensar as transformações do presente sem romper com os saberes, as memórias e as experiências que constituem nossa trajetória coletiva?

A expressão "da tradição à inteligência artificial" não indica uma passagem linear entre passado e futuro, tampouco sugere que a tecnologia possa substituir os saberes, as experiências e as relações humanas que constituem a vida social. Ao contrário, o título deste volume propõe uma travessia dialógica: olhar para as tradições, memórias, linguagens, identidades e práticas sociais que nos constituem para, a partir delas, interrogar os desafios impostos por uma sociedade cada vez mais atravessada por algoritmos, plataformas digitais e sistemas de Inteligência Artificial. Entre esses dois polos — tradição e inovação — encontra-se o sujeito, com sua capacidade de produzir sentidos, preservar memórias, reinventar práticas e atribuir significado às transformações que experimenta.

Os textos reunidos nesta coletânea revelam justamente essa multiplicidade de perspectivas. A linguagem ocupa lugar privilegiado

nesse percurso, aparecendo como espaço de produção de sentidos, representação, identidade e disputa. O estudo sobre a linguagem presente nas fachadas de microempresas de Rio Branco, no Acre, evidencia como as práticas linguísticas também materializam relações econômicas, culturais e interculturais. Em outra direção, a discussão sobre vozes marginais, sociolinguística e educação de jovens e adultos, tomando como objeto a música *Passarinhos*, de Emicida, reafirma a potência da linguagem artística e musical como espaço de expressão, resistência e construção de identidades.

Ao mesmo tempo, a coletânea volta seu olhar para os desafios contemporâneos da Inteligência Artificial. A discussão sobre a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial e a educação de qualidade insere o debate tecnológico no campo das políticas públicas e do desenvolvimento nacional. Já a reflexão sobre a docência como "arquitetura da atenção" na era da Inteligência Artificial desloca a discussão para o cotidiano educacional, questionando o lugar do professor em um cenário no qual algoritmos e tecnologias passam a mediar, cada vez mais intensamente, os processos de ensinar, aprender, pesquisar e produzir conhecimento. A presença da IA, portanto, não é compreendida apenas como questão técnica, mas como fenômeno pedagógico, cultural, ético e epistemológico.

Nesse movimento, o volume também evidencia que pensar o futuro exige revisitar as memórias e as experiências históricas que constituem diferentes sujeitos e comunidades. As discussões sobre memórias indígenas, formação de professores de Língua Portuguesa, educação escolar indígena e trajetórias de povos como os Kaingang recuperam saberes, territórios e experiências frequentemente marginalizados pelas narrativas hegemônicas. Da mesma forma, os estudos voltados às mulheres professoras na Amazônia, às desigualdades salariais enfrentadas por mulheres no setor de Tecnologia da Informação e às relações entre trabalho e educação colocam em evidência as assimetrias sociais que persistem mesmo em contextos marcados pelo discurso da inovação e do progresso tecnológico.

A diversidade humana também constitui uma das dimensões fundamentais deste Caderno Dialógico. As discussões sobre autismo, camuflagem social, diagnóstico tardio, subjetividade, distorção idade-

série e práticas educativas voltadas a diferentes perfis de estudantes reafirmam que qualquer projeto de educação comprometido com o presente e com o futuro precisa reconhecer a singularidade dos sujeitos. Nessa perspectiva, inclusão não se reduz à presença física nos espaços educacionais: implica transformar práticas, concepções, linguagens e formas de participação para que diferentes experiências possam efetivamente produzir pertencimento e reconhecimento.

A infância, o brincar, as práticas de linguagem e a educação ambiental também aparecem como dimensões essenciais dessa travessia. Ao discutir a cultura do brincar, as práticas educativas e as contribuições da perspectiva vygotskiana, os capítulos reunidos nesta obra recordam que o desenvolvimento humano não acontece fora das relações sociais e culturais. Mesmo diante da crescente digitalização da vida, permanecem fundamentais o corpo, a interação, a imaginação, o território, a experiência e a capacidade humana de brincar, criar e atribuir sentidos ao mundo.

A coletânea amplia ainda seu campo de interlocução ao incorporar reflexões sobre trabalho, direitos e transformações sociais. O debate sobre teletrabalho, direito à desconexão e saúde do trabalhador evidencia que a inovação tecnológica também produz novas formas de organização laboral e, consequentemente, novos desafios jurídicos e sociais. A discussão sobre democracia, *fake news* e letramento em Inteligência Artificial, por sua vez, demonstra que a formação tecnológica precisa estar acompanhada de uma formação crítica capaz de enfrentar a circulação acelerada de informações, a desinformação e os efeitos políticos e sociais dos ambientes digitais.

Entre literatura, educação, linguagem, trabalho, direitos, memória, inclusão e tecnologia, este segundo volume se constitui, portanto, como um mosaico de vozes. A presença de estudos sobre literatura, como a análise do horror em Junji Ito e a discussão sobre escrita, memória e subjetividade em *A Cor da Ternura*, demonstra que a tradição literária continua sendo um território fecundo para compreender medos, identidades, subjetividades e experiências humanas. Ao lado desses textos, relatos de experiência sobre o uso de TikTok e Instagram na academia evidenciam como as práticas contemporâneas de comunicação também estão transformando os modos de ensinar, aprender, pesquisar e compartilhar conhecimento.

O que aproxima trabalhos tão diversos não é a uniformidade temática, mas a disposição para o diálogo. É nesse sentido que o adjetivo dialógico assume, mais uma vez, sua força epistemológica. Dialogar não significa apagar diferenças ou produzir consensos artificiais; significa reconhecer que o conhecimento se constrói na relação entre perspectivas, experiências, campos científicos e sujeitos. O diálogo permite que a tradição seja interrogada sem ser descartada, que a inovação seja acolhida sem ser naturalizada e que a Inteligência Artificial seja compreendida sem que se perca de vista aquilo que permanece essencialmente humano: a responsabilidade, a ética, a criatividade, a memória, a sensibilidade e a capacidade crítica.

Da tradição à Inteligência Artificial é, assim, uma travessia que não abandona o passado para alcançar o futuro. Trata-se, antes, de compreender que o futuro é produzido a partir das escolhas que fazemos no presente e das memórias que decidimos preservar. As tecnologias podem transformar práticas, ampliar possibilidades e produzir novas formas de interação, mas seus sentidos dependem dos sujeitos, das instituições e das sociedades que as desenvolvem e utilizam. Por isso, pensar a Inteligência Artificial implica também pensar educação, democracia, trabalho, direitos, inclusão, linguagem e justiça social.

Apresentam-se questões urgentes sem perder de vista a complexidade do real. Seus capítulos demonstram que a produção científica pode transitar entre diferentes áreas sem abrir mão do rigor, ao mesmo tempo em que pode permanecer sensível às experiências concretas dos sujeitos e às transformações que atravessam a sociedade.

Que estas páginas sejam compreendidas como mais do que um conjunto de textos: que sejam percebidas como um espaço de encontro entre tempos, saberes e vozes. Que o leitor encontre nelas perguntas capazes de deslocar certezas, experiências capazes de produzir reconhecimento e reflexões capazes de inspirar novas pesquisas e práticas. E que, entre a tradição que nos constitui e a Inteligência Artificial que desafia nosso presente, permaneça aberto aquilo que dá sentido ao próprio Caderno Dialógico: a possibilidade de continuar pensando, perguntando, criando e dialogando.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **11**
Entre discursos e perspectivas **11**
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 11
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 11

DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO NO BRASIL: ESTRATÉGIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE **15**
Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva (UNIPÊ) 15
Evenllyn Kalianne Nascimento Torres (UNIPÊ) 15

ENTRE ALGORITMOS E PRESENÇAS: A DOCÊNCIA COMO ARQUITETURA DA ATENÇÃO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL **27**
Leandro Ferraz (UFFS) 27
Geisieli Franciane Della Justina (UFFS) 27

O SILÊNCIO COMO OPERADOR DO MEDO: O HORROR NO CONTO "A PRAIA" DE JUNJI ITO **35**
Alice Nascimento Alcarde (UEL) 35
Felipe Seiji Iha Miyazawa (UEL) 35
Maria Isabel Borges (UEL) 35

DESAPRENDER O CÂNONE: ESCRITA, MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE EM A COR DA TERNURA **51**
Solange Amaral da Silva (UESC) 51

A DESIGUALDADE SALARIAL ENFRENTADA POR MULHERES NO SETOR DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO **60**
Jair Alcindo Lobo de Melo (PUC Minas / UAA-PY) 60

DO MATO À UNIVERSIDADE: A TRILHA DOS KAINGÀNG NO OESTE DO PARANÁ 79
Anelí Divina Funghetto (UNIOESTE) 79

ENTRE LUTAS E IDENTIDADES: A MULHER PROFESSORA NA AMAZÔNIA 97
José Ivo Peres Galvão (UFAC)..... 97
José Valderi Farias de Souza (UFAC)..... 97
Maria Arlete Costa Damasceno (UFAC) 97

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 113
Milena Maria Nunes de Matos Carmona (PUC-SP)..... 113

SOB A FARDA DA NORMALIDADE: CAMUFLAGEM SOCIAL E DIAGNÓSTICO TARDIO DE AUTISMO À LUZ DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....125
Katícia Martins Guimarães (UFG) 125
Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG) 125

A EVOLUÇÃO DA CULTURA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO BASEADO NO OLHAR DE EDUCADORES 138
Maria Isabel Cabrita Condessa (FCSH-UA; CIEC-UM) **.....138**

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE DIFERENTES TEÓRICOS 152
Rosângela de Fátima Cavalcante França (UNIR)..... 152
Ester da Cunha de Morais Braga (SEMED)..... 152

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE UMA INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES QUE LECIONAM PARA ESTUDANTES COM E SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 164
Fernanda de Azevedo França (UERJ)..... 164
Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ)..... 164

TELETRABALHO, DIREITO À DESCONEXÃO E SAÚDE DO TRABALHADOR: UMA ANÁLISE CONSTITUCIONAL DA REGULAMENTAÇÃO BRASILEIRA 179
Valci Vieira dos Santos (UNEB) 179
Philippe Vieira Afonso (FASB) 179

PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LINGUAGEM DAS FACHADAS DE MICROEMPRESAS EM RIO BRANCO-ACRE: DINAMISMO LINGUÍSTICO, ECONÔMICO E INTERCULTURAL 193
José Eliziário de Moura (IFAC) 193
Ana Meire Alves da Silva (IFAC) 193
Uthant Benicio de Paiva (IFAC) 193
Jailson Juracy Souza de Macêdo (IFAC) 193

BANDAS DE MÚSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: A PRÁTICA DE ENSINO MUSICAL ENTRE TRADIÇÃO E PROJETO DE FUTURO 214
Bruno Daniel Monteiro Palheta (UFPA) 214

A RUA E A UNIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO 226
Carlos Alberto Casalinho (UEMG) 226

DEMOCRACIA EM RISCO? O ENFRENTAMENTO ÀS FAKE NEWS E O PAPEL DO LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 242
Bethania Medeiros Geremias (UFV) 242
Paulo Sérgio da Silva Godinho (UFV) 242
Raquel Alves de Souza (UFV) 242

ENTRE RAÍZES E FRUTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE SÃO BENEDITO - CE 255
Sergina Maria Barros Pereira (UESPI) 255
Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) 255

ENTRE ÁGUAS E ARTE: PRODUÇÕES ESTÉTICAS DE ESTUDANTES DA ESCOLA DE BELAS ARTES HEITOR DE LEMOS APÓS AS ENCHENTES DE 2024 268
Michelle Coelho Salort (PMRG) 268

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR: O CRIOULO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU 281
Jéssica Fiba Correia (UniEVANGÉLICA) 281

VOZES MARGINAIS EM DIÁLOGO: SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MÚSICA "PASSARINHOS" DE EMICIDA 292
Lisley Marcely Rocha da Silva (IFAL) 292
Willianice Soares Maia (IFAL) 292

O BAIRRO "XUCURUS" E AS MEMÓRIAS INDÍGENAS EM PESQUEIRA (PE): DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 E O PARECER CNE 14/2015 317
Rosani Maciel Calado (UFRPE) 317
Edson Silva (UFRPE) 317

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ENCÍCLICA MAGNIFICA HUMANITAS: UMA LEITURA DIALÓGICA DO HETERODISCURSO ... 329
Luciana Brito de Góis Borges (UNIPÊ) 329
Maria de Fátima Almeida (UFPB) 329

DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO NO BRASIL: ESTRATÉGIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva (UNIPÊ)[1]
Evenllyn Kalianne Nascimento Torres (UNIPÊ)[2]

Introdução

O uso da Inteligência Artificial (IA) no Brasil é notável nos diferentes segmentos. Desde discentes, trabalhadores de empresas privadas e servidores públicos, a implementação da IA na rotina tem ganhado cada vez mais espaço em diferentes contextos. Por conseguinte, seu uso desperta debates e reflexões acerca de seus possíveis desdobramentos.

A justificativa deste estudo reside na incorporação social da Inteligência Artificial na execução rotineira de atividades em diferentes campos do conhecimento, com destaque para o campo educacional. Diante deste cenário, destaca-se uma lacuna de instrumento de ligação que proporcione o avanço do sistema tradicional de ensino para o planejamento e execução do ensino inclusivo e de qualidade associado à Inteligência Artificial.

No Brasil, proporcionar Educação de Qualidade na Era Digital com o apoio da IA Generativa pode otimizar os resultados também no campo educacional, contribuindo para melhores resultados da autonomia digital dos educandos. Como resposta por parte do poder público, surge a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA), objeto deste estudo.

[1] Doutora em Educação e Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). helciamacedo@gmail.com. ttp://lattes.cnpq.br/3466330106730581
[2] Mestranda em Direito e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Evenllyn.ns@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/8688914759272510

Dito isto, o objetivo deste artigo é avaliar em que medida a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial constitui-se como resposta à transformação digital, de forma a garantir o direito à Educação de Qualidade (ODS 4), ao trabalho e à inovação, sob a ótica constitucional brasileira. Parte-se da hipótese de que a EBIA representa uma resposta normativa parcialmente adequada às exigências constitucionais de promoção da educação, do trabalho e da inovação, na medida em que seu caráter não vinculante e a ausência de articulação formal com o Plano Nacional de Educação (PNE) comprometem sua efetividade jurídica, configurando uma lacuna normativa passível de suprimento mediante lei.

Inicialmente, aborda-se o contexto educacional atual e os impactos apontados pelo uso de IA, com ênfase no letramento digital da população. Em seguida, discorre-se sobre os fundamentos constitucionais que garantem a educação, o trabalho, a inovação e como a IA se conecta a esses preceitos. Por fim, elencam-se considerações a respeito da EBIA, do ODS 4 e do exercício dos direitos citados no cenário normativo atual.

Fundamentação Teórica

Discussões sobre políticas públicas, educação e letramento digital no Brasil

A aplicação da Inteligência Artificial tem originado debates e reflexões nos diferentes campos do saber. Nos últimos anos, os estudos a respeito da IA e sua implementação na educação têm crescido. Dentre as vantagens no campo educacional, pode-se citar a "personalização do ensino, possibilidade de *feedback* imediato, a acessibilidade a conteúdo de qualidade e melhoria do processo de aprendizagem" (Fábio Picão *et al.*, 2023).

No contexto atual, nas palavras de Aguiar (2023), a personalização de ensino empodera o aluno, tornando o processo de aprendizagem adequado às características de aprendizagem de cada discente, mas pode se distanciar da realidade. Ademais, embora os conteúdos de qualidade estejam disponíveis e reconheça-se o potencial de melhoria do processo de aprendizagem, o usuário, neste

caso, o discente, carece de uma capacitação para o uso da Inteligência Artificial. Em outras palavras, um letramento digital.

Assim, o letramento digital seria a soma da dimensão social, representada pela finalidade específica ao lado do domínio da escrita e leitura, advindas da dimensão do usuário ou indivíduo. Ampliando a dimensão do conceito, o letramento digital conecta-se à habilidade técnica do uso de tecnologias digitais (Rezende, 2016). Ressalta-se que a internalização deste letramento por discentes e professores deve ser adequada para que se extraia o aproveitamento satisfatório das ferramentas, resultante de múltiplos fatores.

Sobre o tema sob a perspectiva do uso da IA, esta tende a comportar-se como instrumento auxiliar dos professores no que concerne à disponibilização de informações relevantes e detalhadas sobre o desempenho dos alunos, lacunas de aprendizagem e sugestão de suportes (Fábio Picão *et al.*, 2023). O uso da IA também se destaca pela variabilidade na produção de conhecimento ou modificação do processo ensino-aprendizagem. Conforme exemplifica Janderson Aguiar (2023), a coleta e difusão de dados de discentes pode ocorrer a partir de jogos digitais, aulas por vídeo, acesso a livros em formato digital, simplificação e tradução de textos, permitindo que o país invista e estimule a inovação científica e tecnológica, este último previsto no art. 218 e seguintes da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) quando se trata sobre Ordem Social.

Nesse contexto, visando desenvolver estas habilidades nos alunos, que estão em formação contínua, os professores, as escolas e a gestão pública vêm investigando meios de oferecer esta habilidade com qualidade. Todavia, a viabilidade deste cenário, conforme aponta Fábio Picão *et al* (2023), encontra desafios, tais como: a carência de infraestrutura adequada, alerta para o tratamento e privacidade dos dados, bem como o desenvolvimento de modelos justos e éticos. Acrescenta-se a estes desafios a dificuldade de acompanhar o uso destas ferramentas e o acesso desigual a estas tecnologias.

É válido considerar que o uso ético da IA é um dos maiores desafios ao se debater sobre o uso da ferramenta no campo educacional, sendo objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, incluindo Educação e o Direito, considerando a popularização do uso da ferramenta e o respeito aos direitos autorais

e inovação. Além disso, os desdobramentos decorrentes do uso inadequado repercutem na inserção dos jovens e egressos do ensino médio no mercado de trabalho. Aqui o letramento digital e ético exercem papel fundamental.

No Brasil, o tema adquire especial importância quando se fala sobre a Agenda 2030, em especial, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS 4). Adequa-se, inclusive, à meta 4.4, que visa aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que detêm as competências consideradas fundamentais, sobretudo técnicas e profissionais, para exercício do emprego, trabalho decente e empreendedorismo (ONU, 2015). No entanto, o ODS 4 tem natureza de *soft law*, classificação que pode enfraquecer sua concretização.

Dentre os direitos garantidos constitucionalmente, estão o direito à educação, trabalho e inovação. O primeiro está previsto no art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CRFB/88), como direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, sua promoção e incentivo deve ser coletivo e colaborativo, a fim de proporcionar o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sobre o tema, José Afonso da Silva (2005, p. 313) afirma que o oferecimento do direito à educação deve ser de acordo com os princípios constitucionais e que este direito constaria na categoria de serviço público essencial, cabendo ao poder público viabilizá-los a todos. Do ponto de vista sistemático, entende-se que o direito à educação carece de conexão com outros direitos, não se esgotando ao atingir sua finalidade, dentre os quais o direito ao trabalho, que, em tese, surgiria após ou ao final do período escolar.

Assim como o anterior, o direito ao trabalho está elencado no artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988) como direito social. Tal como a educação, a seara trabalhista tem passado por modificações significativas sobre o exercício de atividades laborais, atuando como campo de implementação do direito constitucional à tecnologia e inovação. A discussão se fortalece ao se ressaltar, ainda que de forma indireta, o caráter desafiador e colaborativo da concretização destes direitos que se conectam para proporcionar dignidade humana.

Em termos constitucionais, no art. 218, surge o dever do Estado em promover e incentivar a capacitação tecnológica e a inovação.

Logo em seguida, surge como competência comum dos entes federativos proporcionar os meios de acesso à educação, tecnologia e inovação (inciso V, art. 23 da Constituição Federal). Nas palavras de Ingo Wolfgang Sarlet (2016, p. 693) ao falar sobre educação como um direito prestacional, a relevância da qualidade da educação ofertada reflete no ingresso no mercado profissional e no acesso ao ensino de nível superior. Ainda, deve-se considerar as crescentes demandas quanto à formação em um mundo complexo e marcado pelo uso da tecnologia, bem como a garantia a diferentes níveis de autonomia. A partir de então, percebe-se uma indissociabilidade constitucional sobre os temas capaz de refletir na qualidade da educação recebida e, consequentemente, do trabalho ofertado e aceito.

Sobre o tema, considerando a previsão constitucional de entrada no mercado de trabalho como aprendiz, o jovem com adequado letramento digital, preferencialmente proporcionado pela educação formal, pode encontrar oportunidades mais atrativas para seu crescimento pessoal e profissional. Para que estas expectativas sejam atendidas, é elementar que a educação de qualidade seja oferecida com equidade nas diferentes regiões do país, que a infraestrutura física permita o adequado acesso a tecnologias e que haja uma orientação sobre o uso de IA. Consolida-se o dever jurídico do Estado de viabilizar a igualdade de acesso a este direito.

Pode-se concluir que o planejamento e concretização do direito à educação carece de um encadeamento lógico associado à análise das repercussões em outros direitos e garantias socialmente previstos. Além disso, devem-se considerar os desafios do público-alvo, quais sejam estudantes e professores durante o processo de aprendizagem em âmbito digital para que este se desenvolva com a qualidade necessária a atender aos anseios sociais hodiernos, demonstrando as habilidades demandadas.

A partir destas considerações, pode-se entender o letramento digital e, em termos atuais, o manuseio de Inteligência Artificial, como uma habilidade relevante e propiciadora de direitos. Infere-se que a simples previsão prestacional do direito à educação que facilite a autonomia e desenvolvimento do indivíduo é insuficiente para atender o proposto pela constituição e demais compromissos assumidos.

A reflexão sobre mudanças sociais culmina na elaboração de políticas públicas. Conforme preceitua Reinaldo Dias e Fernanda Matos (2012, p. 19), o crescimento da complexidade das sociedades modernas, bem como a diversidade das demandas sociais para com o Estado impõe a implementação de novas ações em termos de Políticas Públicas. No campo tecnológico e da inovação não foi diferente. O Estado propôs uma estratégia para orientar este período de transição.

A Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA) foi instituída pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação com o objetivo de nortear as ações do Brasil voltadas ao fortalecimento da pesquisa, desenvolvimento e inovações de soluções em IA, bem como seu uso ético para um futuro melhor. Além disso, visa garantir a inovação no ambiente produtivo e social da IA, capaz de enfrentar desafios associados ao desenvolvimento do país (Brasil, 2021).

Quanto à sua classificação, adotando a Tipologia de Lowi (Dias e Matos, 2012), a Estratégia se adequa como constitutiva ou estruturadora e regulatória, por estabelecer regras a políticas a elas relacionadas, típico de sua característica transversal; e por atender demandas de grupos, estabelecendo controle, regulamento e padrões de comportamento de atividades. Devido a sua configuração, a EBIA não possui força normativa vinculante, mas orientadora no que toca à tomada de decisão dos gestores públicos.

É mister destacar que sua concepção contou com a realização de uma consulta pública, disponibilizada entre 12 de dezembro de 2019 e 3 de março de 2020 (Brasil, 2021). Destaca-se que a consulta foi disponibilizada em plataforma eletrônica, ampliando o acesso à cidadania. Elenca-se como eixo vertical a qualificação para um futuro digital, assim como a força de trabalho e capacitação. Como objetivo, enumera-se a capacitação e formação de profissionais para o ecossistema de IA (Brasil, 2021).

Em convergência com estes pressupostos, o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2025 (RDH) afirma que a frequência e finalidades de uso da IA se alteram conforme a fase da vida. Outrossim, segundo o RDH de 2025, quase metade dos estudantes e aproximadamente 25% das pessoas ativas profissionalmente utilizam IA mais de uma vez por semana, com ênfase em finalidades educativas e profissionais. O relatório afirma que parte deste cenário se deve ao

fato de as pessoas estarem inseridas em instituições com diferentes capacidades para moldar o uso da IA (PNUD, 2025).

Sobre a idade escolar, o relatório afirma que a IA pode surgir como um vetor que amplia as oportunidades de aprendizagem e reforça o trabalho de professores e tutores, além de integrar currículos e práticas escolares e promover igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais (PNUD, 2025). Neste ponto, o relatório converge com a meta 4.4, desde que se compreenda o potencial benéfico da IA associado ao seu uso responsável para que a aprendizagem do aluno se concretize. Esta orientação se fortaleceria caso a EBIA se articulasse com o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui caráter vinculante.

Ressalta-se que o Relatório-Luz de 2025 (Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 – GTSCA 2030) apontou que a referida meta permanece em retrocesso pelo quinto ano consecutivo. Ainda, elencou como recomendação que fosse assegurado o ensino médio público de qualidade e EPT na forma integrada, com foco propedêutico, científico e profissional. Vislumbra-se, quanto ao último, o uso adequado da IA como uma habilidade profissional relevante para o exercício laboral futuro do estudante, com respeito aos preceitos jurídicos mencionados.

Contribuindo para o alcance da meta, deve-se observar de forma sistemática que o processo de aprendizagem deve ter o aluno como foco e como sujeito a ser preparado e qualificado para um futuro digital. O processo de aprendizagem passa a ser um processo contínuo de qualificação com a observância do compromisso internacional de seu oferecimento com qualidade. Nesta qualificação da educação, a IA passa a ser uma ferramenta do aluno e não o protagonista no seu processo de aprendizagem, tampouco capaz de criatividade autônoma, orientando-se sobre os limites éticos e de autoria.

No entanto, embora se observe certa harmonia entre a Estratégia adotada e o ODS 4, em outras palavras, que a previsão normativa apresentada pela Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial contribui para o avanço do ODS 4, em especial quanto ao alcance da meta 4.4, sua concretização em âmbito nacional encontra desafios, destacando-se a imprecisão jurídica quanto à articulação com o Plano Nacional de Educação, devido ao seu caráter vinculante. Esta

integração poderia se concretizar por meio de uma lei ordinária que consolide os objetivos conjuntos da EBIA e do PNE.

Procedimentos Metodológicos

Para o alcance do objetivo proposto, adotou-se o método de abordagem dedutivo, procedimento interpretativo e técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. O levantamento de dados e informações foi feito nos portais Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como o *Google* Acadêmico e utilizaram-se como palavras-chave: "IA e Educação", "Direito constitucional à Educação", isoladas e combinadas, descartando-se aquelas que não continham os termos "educação" ou "IA" associados e cuja publicação não estava compreendida entre 2015 e 2025. Além disso, buscou-se, na Constituição, as bases para os direitos aqui apresentados, realizando-se leitura sistemática com a EBIA, PNE e o ODS 4. Durante esta análise, classificar as normas enquanto políticas públicas e identificar avanços e desafios em sua concretização.

Em observância à Portaria do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) nº 2.664/2026, de 6 de março de 2026, e aos princípios de transparência acadêmica e integridade científica, informa-se que foi realizado o uso do assistente de IA da Anthropic, Claude, para revisão ortográfica e estrutural do artigo, como suporte à organização textual, reescrita e revisão preliminar de conteúdo, permanecendo a autoria intelectual e validação final sob responsabilidade das autoras.

Conclusões

Este estudo destinou-se à avaliação da Estratégia Brasileira em Inteligência Artificial como resposta à transformação digital para garantir o direito à Educação de Qualidade (ODS 4), partindo-se da hipótese de que a EBIA representa uma resposta normativa parcialmente adequada no tocante às exigências constitucionais para a promoção da educação, do trabalho e da inovação devido a seu caráter não vinculante e inexistência de articulação formal com o PNE.

Esta lacuna comprometeria sua efetividade jurídica, no entanto, seria passível de suprimento mediante lei. A partir de seus resultados, são cabíveis sugestões de elos legislativos ou administrativos integradores para maior coesão entre as normas.

Inicialmente, observou-se que o empoderamento do aluno pela personalização do ensino é antecedido pelo letramento digital a ser internalizado para que se atinja o aproveitamento adequado das ferramentas, sendo este um quesito multifatorial. Dentre os fatores, apresentam-se os desafios infraestruturais, desigualdade de acesso às tecnologias e acompanhamento do uso da ferramenta.

O uso adequado da IA por estudantes e professores estimula a inovação científica e tecnológica, em consonância com a previsão constitucional sobre a Ordem Social. E o papel do letramento digital, que adquire um caráter inovador ao se voltar para o adequado e esperado manuseio da IA, associado ao uso ético da ferramenta, assume especial importância na repercussão da educação da qualidade do jovem estudante ou do egresso e sua inserção no mercado de trabalho, revelando a transversalidade do tema.

Ao analisar a meta 4.4, adequada ao tema, percebe-se a carência de uma proposta estratégica para alcançar o compromisso assumido no ODS 4. Este tema se destaca pelo retrocesso da meta pelo quinto ano seguido. A IA surge como uma habilidade profissional relevante para o exercício laboral futuro do estudante, desde que seu uso observe a ordem jurídica no qual está inserido.

Em seguida, após a leitura sistemática da Constituição, pode-se observar que o direito à educação não se limita a si mesmo, pois conexa com o direito ao trabalho de forma latente, com especial atenção ao fim do período escolar obrigatório. Esta conexão exige planejamento educacional que considere as repercussões de outros direitos e garantias constitucionais. Neste ponto, o cerne consiste no oferecimento do letramento digital de forma equitativa e respeitando as diferenças regionais no que concerne à infraestrutura física, orientação pedagógica para o uso ético da IA, para que discentes e professores desenvolvam habilidades socialmente relevantes.

Logo após, analisou-se a EBIA como uma política pública constitutiva e regulatória, com participação social em sua elaboração e eixos relevantes, tais como a qualificação para um futuro digital e a

força de trabalho e capacitação, além de visar capacitar e formar profissionais para o ecossistema de IA. Com base nos dados apresentados pelo Relatório de Desenvolvimento Humano de 2025, observou-se que o uso da IA na idade escolar é crucial para a compreensão do potencial benéfico da ferramenta desde que associado ao seu uso responsável durante o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, inferiu-se que o uso integrado de currículos e práticas escolares pode impulsionar o alcance desta meta, sendo este período apontado como uma janela de oportunidade para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Ainda, a oferta desta qualificação da educação apresenta o aluno como protagonista e a IA como ferramenta. Ele seria capaz de manifestar a criatividade de forma autônoma utilizando-a desde que observe os limites éticos e os direitos autorais.

Por fim, conclui-se que a EBIA se constitui como uma resposta parcial à transformação digital e não é apta, isoladamente, para garantir o direito à Educação de Qualidade, ao trabalho e à inovação. Esta inaptidão se deve ao seu caráter não vinculante e à lacuna de instrumento jurídico que a integre à Política Nacional de Educação. Esta lacuna poderia ser preenchida por uma lei que tratasse sobre as matérias de interesse comum aos entes federativos, observando-se à competência constitucional de cada ente, bem como a harmonia e comunicabilidade entre os atos legais propostos.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 19 maio 2026.

BRASIL. Portaria MCTI nª 4.617, de 06 de abril de 2021. **Institui a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial e seus eixos temáticos.** Disponível em:

https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTI_n_4617_de_06042021.html Acesso em 04 maio 2026.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Portaria CNPQ nº 2.664/2026, de 6 de março de 2026. **Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPQ.** Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-cnpq-n-2.664-de-6-de-marco-de-2026-691779232 Acesso em 01 jun. 2026.

DIAS, Reinaldo; Matos, Fernanda. **Políticas públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/books/9788522484478. Acesso em 24 abr. 2026.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **IX Relatório-Luz da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável:** Brasil. [S.I.]: GTSC A2030, 2025. Disponível em: https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2025/09/relatorio-luz-2025.pdf. Acesso em 19 maio 2026.

AGUIAR, Janderson Jason Barbosa. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: Oportunidades e desafios. **Open Minds International Journal**, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 183–188, 2023. DOI: 10.47180/omij.v4i2.215. Disponível em: https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/215. Acesso em: 25 maio 2026.

GOMES, Antonio José Ferreira; VERÇOSA, Bruno Francisco Monteiro; PINTO, Carlos Roberto Santos; MOURA, Cleberson Cordeiro de; SILVA, Cristiane dos Santos; REIS, Omaira Buzatto dos. Potencializando a aprendizagem ativa com tecnologia de ia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 8, p. 3625–3631, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i8.15451. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15451. Acesso em: 25 maio 2026.

Munhoz, Emilie Kalyne. **Direito à Educação:** Critérios E Parâmetros Para a Garantia E O Controle Do Princípio Constitucional De Padrão De Qualidade. 2015. Disponível em: https://www.unirio.br/ppgd/dissertacoes/dissertacaofinalEmilie2015.pdf. Acesso em 30 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.4:** Educação de qualidade. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 2 maio 2026.

PICÃO, Fábio Fornazieri et al. Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Revista Amor Mundi**, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2025**: uma questão de escolha: pessoas e possibilidades na era da IA. Nova York: PNUD, 2025. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2025. Acesso em 21 maio 2026.

SARLET, Ingo Wolfang. MARINONI, Luiz Guilherme. MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional.** 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716. Acesso em: 24 maio. 2026.

ENTRE ALGORITMOS E PRESENÇAS: A DOCÊNCIA COMO ARQUITETURA DA ATENÇÃO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Leandro Ferraz (UFFS)[1]
Geisieli Franciane Della Justina (UFFS)[2]

Introdução

Poucas viradas históricas colocaram a educação em xeque de forma tão drástica quanto os desdobramentos da cultura digital. Olhando retrospectivamente, talvez desde a invenção da imprensa não se via uma ruptura tão marcante nas engrenagens do conhecimento e da linguagem quanto o impacto atual das inteligências artificiais generativas. O grande erro do debate atual, contudo, é tratar esse avanço como se fosse apenas mais uma ferramenta no contexto pedagógico. Reduzir o fenômeno a isso é fechar os olhos para o que realmente importa: a IA está redesenhando, de maneira silenciosa, a própria estrutura cognitiva que usamos para absorver e construir o saber.

Quando olhamos para a literatura recente, percebemos uma fixação quase obsessiva pelas aplicações práticas: discutem-se plataformas de aprendizagem, correção automatizada e trilhas personalizadas. São caminhos válidos sem dúvida, mas que arranham apenas a superfície do problema. A urgência que se impõe não é descobrir como encaixar a inteligência artificial na rotina escolar, e sim decifrar de que maneira ela desidrata a experiência que serve de base para qualquer ensino: a nossa capacidade de focar.

Não dá para desconsiderar que vivemos imersos em um modelo econômico que lucra justamente com o sequestro do nosso tempo

[1] Professor Doutor. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul.
[2] Pedagoga. Designer de interiores.

mental. Redes sociais e sistemas de recomendação operam em um bombardeio constante, transformando a curiosidade em um ativo financeiro. É uma dinâmica que valida os alertas clássicos de Stiegler (2008), ao apontar que a tecnologia digital não é um intermediário neutro, mas uma força que molda nossa subjetividade e cultura. Na mesma linha, Citton (2014) nos lembra que a atenção virou um bem comum ameaçado, cuja disputa se tornou uma arena política e social.

Essa reviravolta choca-se de frente com o papel histórico da escola. Por séculos, a engrenagem escolar dependeu de uma ecologia cognitiva razoavelmente protegida, erguida sobre a cultura escrita, a paciência da argumentação e o tempo estendido da reflexão. Como bem pontua Saviani (2011), o papel social da instituição é justamente democratizar o conhecimento sistematizado, dando aos alunos ferramentas para ir além do senso comum. A grande questão é que essa missão agora precisa ser cumprida em um terreno completamente hostil àquele onde o modelo moderno de escola nasceu.

A avalanche de dados despejada pela internet — e agora multiplicada pela IA — mudou o eixo do esforço intelectual. O desafio contemporâneo não é mais o acesso à informação, mas sim a sobrevivência mental dentro de fluxos infinitos: como filtrar, validar e encontrar sentido no caos? Se toda tecnologia intelectual reorganiza o cérebro e a memória coletiva, como sugeria Lévy (1993), a IA representa o ápice dessa virada. Ela não apenas abre portas para dados; ela executa as tarefas intelectuais que antes eram exclusivas de nós, humanos. Ela resume, argumenta, cruza dados e responde por nós.

Essa transferência de funções da mente para a máquina traz um efeito colateral que a pesquisa educacional no Brasil ainda tateia com timidez: a reinvenção do papel do professor. Se a memória agora é externa e o docente não detém o monopólio da informação, o que sobra para a docência? A saída não está em competir com a máquina e muito menos em ignorá-la. O verdadeiro compromisso passa a ser político e pedagógico: criar condições para que o pensamento crítico e a autonomia sobrevivam em ambientes blindados por algoritmos.

É aqui que ganha força o conceito de "professor como arquiteto da atenção". Longe de ser apenas uma metáfora bonita, trata-se de um

norte analítico para uma profissão em crise de identidade. O arquiteto da atenção não quer ser mais rápido que o chat de IA na entrega de respostas. Seu trabalho é projetar ecossistemas onde os estudantes reaprendam a fazer perguntas, a sustentar pesquisas de fôlego e a enxergar as armadilhas invisíveis da tecnologia. O objetivo deste artigo é justamente este: esmiuçar como a IA afeta nossos regimes de atenção e debater como a formação docente precisa reagir, protegendo o ato — profundamente humano — de pensar.

A reconfiguração da atenção e a crise do paradigma escolar

A escola é um produto da história. Seus tempos, rituais, carteiras e currículos não são leis da natureza, mas construções culturais e sociais consolidadas ao longo de gerações. Embora essa premissa seja um consenso na historiografia da educação, ela ganha contornos dramáticos sob o impacto da inteligência artificial. Em vez de apenas nos perguntarmos como encaixar os novos softwares nas salas de aula, precisamos dar um passo atrás: as bases cognitivas que sustentam a escola atual ainda fazem sentido nesse novo ecossistema?

Toda a arquitetura pedagógica moderna nasceu sob a égide da cultura escrita. O mergulho prolongado em um livro, a escuta atenta do outro, o raciocínio linear e o avanço gradual de um conteúdo eram exigências naturais da vida intelectual de outrora. Não eram apenas escolhas de método; era assim que o mundo fora da escola funcionava. Saviani (2011) reitera que a escola serve para transmitir o patrimônio cultural humano. Essa verdade continua intacta. Porém, o que implodiu foram as vias pelas quais as novas gerações acessam, digerem e reconstroem esse legado. A cultura digital não esvazia a importância da escola, mas vira seus desafios de cabeça para baixo.

Hoje, em pleno 2026, a atenção tornou-se o recurso mais escasso e estratégico no processo de aprendizagem. E quando trazemos as contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neurociência para a mesa, fica claro que o foco não é um poço sem fundo. Nosso sistema cognitivo é seletivo: ele precisa filtrar o ruído para reter o que importa. Mas não podemos cair no erro de reduzir isso a um problema puramente biológico. Como lembra Citton (2014), prestar atenção também é um hábito cultural, algo que se aprende no convívio social.

O centro da questão é que o ambiente atual treina as mentes para o oposto da concentração. Crianças e adultos passam o dia imersos em plataformas cirurgicamente desenhadas para capturar o clique, gerando um estado de prontidão constante e interrupção crônica. A dedicação prolongada a uma única tarefa virou raridade, engolida por uma atenção fragmentada e dispersa. Como diagnosticou Crary (2014) ao falar do capitalismo 24/7, vivemos sob um regime de disponibilidade ininterrupta que demole as fronteiras da vida cotidiana. A sala de aula perdeu suas paredes cognitivas; ela está permanentemente vulnerável aos estímulos que vibram no bolso do aluno.

Portanto, rotular a dispersão dos estudantes como mera falta de interesse ou indisciplina é um diagnóstico preguiçoso. Trata-se, na verdade, da resposta neurológica e cultural a um ambiente que recompensa a pressa e a troca constante de foco. Essa mudança estrutural abre um buraco imenso na formação de professores. Os cursos de licenciatura continuam focados em grades tradicionais: conteúdo específico, didática e avaliação. Tudo isso é vital, claro, mas ignora-se a batalha real. Prepara-se o docente para ensinar o conteúdo, mas não se ensina como disputar a mente do estudante contra ferramentas bilionárias de engajamento digital.

Kenski (2012) já avisava que lidar com tecnologias digitais vai muito além do uso instrumental de aparelhos. Elas mudam a linguagem e o tempo. A IA radicaliza essa transição porque deixa de ser uma mera biblioteca eletrônica para se tornar coprotagonista do trabalho intelectual. Ela escreve ensaios, resolve equações complexas, programa códigos e resume artigos em segundos. A linha que separava o instrumento do pensador ficou perigosamente tênue.

Lévy (1993) celebrou o computador como uma extensão da nossa inteligência, mas a IA generativa exige recalibrar essa visão. Não estamos apenas expandindo nossa mente; estamos delegando partes nobres dela. Terceirizar a cognição não é novidade — a escrita e a calculadora fizeram o mesmo no passado. A diferença agora está na velocidade absurda e na profundidade do que estamos entregando às máquinas.

Essa realidade cria um paradoxo pedagógico. Se por um lado a IA abre portas para uma personalização incrível do ensino e quebra

barreiras de linguagem, por outro ela pode atrofiar o músculo do pensamento se for usada apenas como um atalho para respostas prontas. É aqui que o "arquiteto da atenção" ganha sentido prático. No instante em que o professor perde o posto de farol do saber, sua autoridade ressurge na capacidade de desenhar experiências que forcem o aluno a parar, duvidar e conceituar. Inovar na educação virou um exercício de resistência: significa conseguir preservar a lentidão da leitura e o valor do silêncio em um mundo que exige pressa ininterrupta.

Formação docente em tempos de inteligência artificial: da competência tecnológica à responsabilidade epistemológica

A chegada avassaladora da IA aos sistemas de ensino acabou expondo uma ferida antiga: a nossa tendência em focar apenas no operacional. Durante décadas, preparar professores para o futuro significou ensinar o uso de softwares, projetores ou ambientes virtuais de aprendizagem. Esse verniz tecnológico, contudo, passa longe da verdadeira urgência trazida pela cultura dos algoritmos: o que nos resta ensinar quando as máquinas passam a realizar grande parte do trabalho cognitivo?

O conceito de competência docente precisa mudar de patamar. Saber a matéria e dominar o projetor virou o básico do básico. O professor agora carrega um dever essencialmente epistemológico: ele precisa ser a bússola que ajuda o estudante a entender como o conhecimento é construído, o que valida um dado e de que forma os algoritmos distorcem a nossa percepção da realidade. Essa postura resgata a visão do professor Pedro Demo (2015) sobre o "educar pela pesquisa": ensinar exige a coragem de investigar e problematizar o tempo todo. Frente a máquinas que cospem textos perfeitos, o diferencial humano passa a ser o julgamento ético, a imaginação sem amarras e a habilidade de formular problemas que a IA nem sabe que existem.

Essa preocupação ecoa globalmente. O relatório Guidance for Generative AI in Education and Research da UNESCO (2023) bate na tecla de que adotar a IA nas escolas exige políticas de formação focadas na transparência dos algoritmos e na defesa da autonomia do

pensamento. Neste sentido, Selwyn (2019) reforça o coro ao lembrar que a inteligência artificial não é um brinquedo neutro, mas um arranjo sociotécnico com profundos desdobramentos políticos e culturais. Não basta treinar o professor para usar a ferramenta; é preciso formá-lo para desconfiar dela e até aprimorar a ferramenta.

O arquiteto da atenção surge para redesenhar essa identidade. Ele escolhe a dedo quais experiências são de fato relevantes, protege os tempos de silêncio necessários para a digestão de uma ideia e expõe os limites éticos da tecnologia. O poder do professor não está mais em ter a resposta rápida, mas em oferecer o que algoritmo nenhum tem no código: sensibilidade para ler a sala de aula, escuta atenta, abraço ao erro e um compromisso inegociável com a emancipação humana.

Essa mudança precisa sacudir o currículo das licenciaturas. Não resolve apenas criar uma matéria isolada sobre "Novas Tecnologias". É preciso cruzar o curso todo com debates sobre economia da atenção, ética dos dados e neurociência cognitiva. Da mesma forma, os treinamentos de professores que já estão na ativa precisam abandonar as cartilhas de passo a passo de softwares. O foco deve se voltar para a criação de comunidades de prática, onde os docentes possam debater juntos os impactos da IA na autoria, no plágio e na avaliação. É um eco das lições de Nóvoa (2019): o crescimento profissional só acontece de verdade quando os professores se sentam à mesa para refletir coletivamente sobre o chão da escola.

Longe de decretar o fim da docência, a inteligência artificial torna a presença humana algo ainda mais precioso e insubstituível. Em um mundo saturado de respostas instantâneas, o ambiente escolar torna-se um dos últimos refúgios para a digestão lenta de um livro, para o debate caloroso, porém respeitoso, e para a construção coletiva de sentidos. Essas práticas não são o apego romântico a um passado que já foi; são as trincheiras necessárias para garantir que a tecnologia continue servindo aos seres humanos, e não o contrário.

Considerações Finais

Vender as transformações da IA como uma mera revolução de softwares é um equívoco profundo. Como buscamos demonstrar ao longo desta reflexão, a grande virada dos algoritmos não é a

automação de tarefas, mas o terremoto que eles provocam nas bases da nossa aprendizagem. A atenção virou moeda de troca econômica, campo de batalha político e, acima de tudo, o maior desafio pedagógico do nosso tempo. A inteligência artificial não muda apenas as nossas ferramentas de trabalho; ela altera a nossa própria forma de pensar.

Compreender o professor como um arquiteto da atenção é um chamado para assumir essa nova identidade. Se a escola moderna nasceu para dar acesso à informação e alfabetizar as massas, a escola do século XXI ganha uma missão infinitamente mais complexa: proteger o ecossistema cultural e cognitivo que permite a existência do pensamento livre.

Isso não significa, de forma alguma, virar as costas para a IA ou defender um ludismo ingênuo. O potencial dessas ferramentas para democratizar o conhecimento e aliviar a burocracia do ensino é inegável. Contudo, esse horizonte só se realiza se a tecnologia for mantida em seu devido lugar: o de meio, nunca o de fim.

Esse debate ultrapassa os muros da escola e atinge em cheio as políticas públicas e o nosso projeto de sociedade. Em um tempo em que os algoritmos tentam adivinhar nossos desejos, mastigar nossas escolhas e automatizar nossas conclusões, cultivar espaços de dúvida, diálogo e elaboração conceitual lenta torna-se um ato de resistência. Preservar esses espaços é, no limite, defender o que nos torna essencialmente humanos. Diante de máquinas que respondem cada vez mais rápido, a tarefa mais urgente e radical da escola é formar mentes capazes de sustentar perguntas e pensar com profundidade, responsabilidade e liberdade.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? Coleção: Questões Fundamentais da Educação. São Paulo: Paulus, 2011.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Seuil, 2014.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação**.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática**.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.
PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações**.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
SELWYN, Neil. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Cambridge: Polity Press, 2019.
STIEGLER, Bernard. **Prendre soin. Tome 1:** De la jeunesse et des générations. Paris: Flammarion, 2008.
UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research**. Paris: UNESCO, 2023.

O SILÊNCIO COMO OPERADOR DO MEDO: O HORROR NO CONTO "A PRAIA" DE JUNJI ITO[1]

Alice Nascimento Alcarde (UEL)[2]
Felipe Seiji Iha Miyazawa (UEL)[3]
Maria Isabel Borges (UEL)[4]

Considerações iniciais

O "mangá" é uma palavra de origem japonesa que significa "histórias em quadrinhos". Nesse sentido, quando usada, refere-se a um estilo japonês de produzir histórias em quadrinhos, segundo Nobuyoshi Chinen (2013). Além das características inerentes a tais histórias, há particularidades tipicamente japonesas, mobilizando um novo olhar para a forma de contar histórias. As páginas desse estilo frequentemente exibem traços limpos e detalhados, com expressões exageradas e que transmitem uma carga emocional intensa. Os cenários são projetados para complementar a trama, ampliando a experiência visual do leitor.

O principal objetivo, neste capítulo, é refletir como o silêncio está relacionado com o medo como emoção que orienta tanto as sensações como as ações das personagens atuantes no conto "A Praia", do renomado mangaká Junji Ito. Para tanto, a partir de 8 fragmentos, descreve-se de que forma o horror é construído na

[1] Trabalho apresentado em evento, em 2025.

[2] Mestranda em Estudos da Linguagem. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Universidade Estadual de Londrina. http://lattes.cnpq.br/2291257232496161. Contato: alice.nascimento@uel.br

[3] Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). https://lattes.cnpq.br/9925197233 784012. Contato: felipe.miyazawa@uel.br

[4] Doutora em Linguística. Docente, pesquisadora e orientadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do projeto de pesquisa *"Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas"*. http://lattes.cnpq.br/7120412982970882. Contato: mariaborges@uel.br

narrativa, tendo a presença de monstros e emocionalmente impactando as personagens e o leitor — Noel Carroll (1999) e Howard Phillips Lovecraft (2007). Também é mostrado como o mangaká utiliza a linguagem quadrinística para narrar uma história de horror, por exemplo, expressões faciais que retratam medo e desespero, estilo de traços e composição dos cenários — Nobuyoshi Chinen (2013), Antonio Luiz Cagnin (2014), Will Eisner (2010), Scott McCloud (2008), Paulo Ramos (2012). Combinada à linguagem quadrinística, são trazidos aspectos sobre o medo, segundo Zygmunt Bauman (2008) e Yi-Fu Tuan (2005), e sobre o silêncio — Eni Orlandi (2007).

Como "Mestre do horror", segundo Durval Ramos (2023), Junji Ito ficou conhecido por se destacar na criação de histórias do gênero horror. Ganhou notoriedade pelos traços detalhados e enredos assustadores. O conto em análise, neste capítulo, faz parte da coletânea *Contos de Horror da Mimi* (2022b), histórias reais coletadas por Hirokatsu Kihara e Ichiro Nakayama e adaptadas por Junji Ito. Cada história apresenta um começo, meio e fim independentes, sem a necessidade de dar sequência à narrativa. Esta coletânea, além do conto "A praia", apresenta outros 9 contos (totalizando 10 enredos) de horror, todos vivenciados pela protagonista Mimi.

Em "A praia" (Ito, 2022a, p. 99-132), narra-se a história de Mimi, que junto com o namorado Naoto e os amigos Tanaka e Furusawa, decidem fazer uma viagem para a praia durante o verão. Ao chegarem ao destino, todos decidem dormir no carro. Durante a noite, Mimi é acordada por barulhos estranhos e vê uma aparição fantasmagórica. Porém, quando acorda o namorado e os amigos, o corpo já havia desaparecido. No dia seguinte, enquanto todos se divertem na praia, Mimi, que está em uma lanchonete à beira-mar, conhece uma garçonete que também afirma ver assombrações. Segundo ela, muitas pessoas morriam afogadas naquela praia, por isso muitas almas acabam ficando presas ali.

À noite, Furusawa começa a se sentir mal e vai dormir no carro. De repente, ele sai correndo em direção ao mar, afirmando que precisa salvar crianças que estão se afogando perto do píer. No entanto, os amigos não veem nada e o retiram da água, tentando acalmá-lo. Furusawa insiste no que estava vendo, mas os amigos só veem a praia vazia. Eles conseguem acalmá-lo e todos voltam a dormir. Quando

amanhece, Furusawa é encontrado morto. A garçonete misteriosa reaparece e revela que, tempos atrás, uma turma escolar morreu afogada perto do píer. Dias após o incidente, os três amigos se reúnem para ver as fotografias tiradas na praia. Ao olharem a fotografia de Furusawa, eles veem diversos corpos fantasmagóricos de crianças ao redor dele. Já em relação às fotografias tiradas da garçonete, Tanaka mostra-se bastante perturbado e recusa-se a contar o que viu nelas.

Horror e monstro: características e conexões

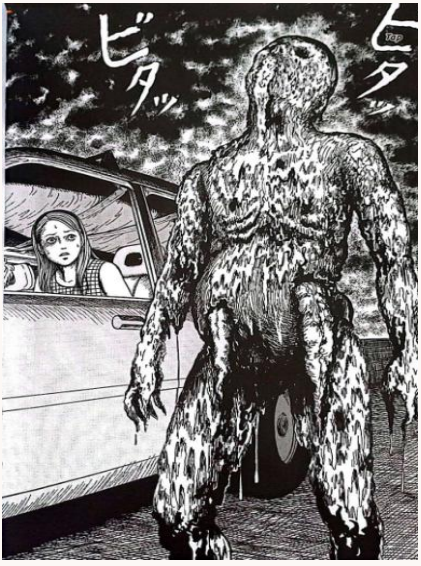
A palavra "horror" deriva-se do latim "horrere", que significa eriçar ou ficar em pé, evocando a ideia do estado emocional e físico que uma pessoa experimenta ao se deparar com eventos horríveis. O gênero horror, define Carroll (1999), é uma categoria moderna que surgiu entre a metade do século XVIII e o início do século XIX, como uma variante do gótico, principalmente o gótico sobrenatural, cujo foco são as forças não naturais e ações cruéis. Além disso, "o gênero horror, que atravessa muitas formas de arte e muitas mídias, recebe seu nome da emoção que provoca de modo característico ou, antes, de modo ideal; essa emoção constitui a marca de identidade do horror" (Carroll, 1999, p. 30).

Nesse sentido, o horror, por receber o nome do sentimento evocado, narrativamente se organiza em torno do "afeto de horror do público" (p. 30). As emoções vêm acompanhadas de respostas físicas. Por isso, o horror provoca uma agitação física concomitante. Quem vivencia uma situação de horror experimenta várias respostas emocionais e físicas. Edgar Allan Poe e H. P. Lovecraft se sobressaem, especialmente no pós-guerra, quando o gênero em questão começou a se expandir para outros campos artísticos, como o cinema.

Carroll (1999) aponta três critérios essenciais para definir o gênero horror: (a) a presença de monstros (anormais ou sobrenaturais, de origem mítica, sobrenatural ou ficção científica); (b) a reação das personagens diante dos monstros, vistos como "perturbações da ordem natural" e ameaça; (c) o efeito no público, que visa evocar emoções de medo, tensão e repulsa no leitor e nas personagens. Portanto, os monstros precisam ser fisicamente horrendos, ameaçadores e letais, para causar repulsa seja na

personagem, seja no leitor. Contudo, esse horror físico advindo dos monstros não é uma "regra", podendo ser ameaçadores psicológica, social ou moralmente, com a intenção de prejudicar ou não a personagem. Isso inclui a destruição da identidade do indivíduo. Logo, o horror acontece quando a personagem e o leitor se deparam com os monstros, de modo a sentirem-se cognitivamente ameaçados por eles, gerando problemas físicos e emocionais, como medo, pavor, tremor, suor etc. "Uma vez que as criaturas do horror são tão repulsivas fisicamente, não raro provocam náuseas nos personagens que as descobrem. [....] Emocionalmente, essas violações da natureza são tão repulsivas e repugnantes que muitas vezes provocam nos personagens a convicção de que o mero contato físico com elas pode ser letal" (Carroll, 1999, p. 38).

Fragmento 1 – Monstro na estrada



Fragmento 2 - Furusawa e fantasmas



Fonte: Ito (2022a, p. 104, à esquerda; p. 130, à direita)

No campo da literatura, essas reações e emoções são verbalmente descritas. Mas, no campo das histórias em quadrinhos, há as imagens (desenhos). Por isso, o quadrinista também deve recorrer a diversas estratégias visuais tanto para representar a feiura dos

monstros, quanto as reações negativas das personagens. Em "A praia", o monstro foi retratado com uma aparência asquerosa, provocando choque nas personagens que conseguem vê-lo e no leitor. No Fragmento 1, por exemplo, Mimi, namorado e amigos acabaram de chegar à praia à noite. Resolveram dormir dentro do carro para se divertir no lugar, no dia seguinte. Durante o sono, ela ouve passos de fora do carro e acaba por despertar: ao abrir os olhos, depara-se com a imagem de um monstro caminhando na rua.

Observa-se que uma criatura humanoide com aparência deteriorada (Fragmento 1), detalhada a partir de traços que intensificam as sensações de horror, medo e nojo na Mimi e no leitor. O mangaká fez uso de chapados e hachuras. Para Cagnin (2014), aqueles consistem em áreas uniformemente preenchidas com uma única cor; já as hachuras são compostas por linhas cruzadas ou entrelaçadas em uma área específica do cenário ou da personagem, principalmente para criar sombras e meios-tons. Esses recursos são utilizados para gerar sombras e texturas na pele do monstro, criando a impressão de que ela está derretendo o corpo, propiciando a sensação de nojo e repulsa. Isso é reforçado, por exemplo, pela víscera que sai da barriga do monstro.

Carroll (1999) acrescenta que as criaturas presentes nas histórias de horror podem ser categorizadas de diversas maneiras. Elas podem ser incompletas, exibindo deformações, putrefação ou ausência de membros. Também podem apresentar características contraditórias, como estar simultaneamente vivas e mortas, tais como os zumbis e os vampiros. É frequente que essas figuras monstruosas resultem da combinação de categorias conflitantes, transformando-as em entidades singulares e ameaçadoras.

Em "A praia", o monstro representado (Fragmento 1) exemplifica essa fusão que, embora morta, possui comportamentos parcialmente vivos, caminhando e movimentando-se de maneira estranha, sendo assim classificada como simultaneamente viva e morta. Já no Fragmento 2, após os eventos na praia e a morte do amigo, Mimi, Naoto e Tanaka se reuniram para analisar as fotografias reveladas e que foram tiradas durante o passeio. Ao redor de Furusawa, há diversas criaturas pequenas e humanoides agarradas ao corpo e redor dele, quase ocultando o cenário de fundo. Essas

entidades também possuem uma aparência assustadora, com peles derretendo e deformadas, o que acentua ainda mais o aspecto tenebroso da cena.

Diante disso, percebe-se que, no texto em análise, Ito (2022a) desenvolve monstros de aparências repugnantes, que causam nas personagens — e por extensão no leitor — uma ameaça cognitiva. Articulando-se com as ideias de Carroll (1999), o monstro principal (Fragmento 1) e os menores (Fragmento 2) causam reações físicas e emocionais nas personagens, fazendo com que o conto "A praia" se adeque às características do horror. As expressões faciais das personagens, que refletem pavor e tensão diante do inexplicável, também reforçam isso. O mangaká consegue capturar a essência do medo, utilizando as feições e os corpos (olhos arregalados, boca aberta e ombros tensos) como um "canal direto" para o impacto emocional diante do monstro. A reação das personagens (medo, tensão e pavor) colocam a narrativa dentro do campo do horror, e não em um universo de conto de fadas. Não se trata de uma história em quadrinhos atrelada ao "faz de contas".

Medo, concepção e características

O medo é considerado um dos sentimentos mais primordiais dos seres vivos. Segundo Zygmunt Bauman (2008), tanto os seres humanos, como os animais, são capazes de vivenciar essa emoção a partir de situações ameaçadoras. No entanto, os humanos possuem um "segundo grau" de medo, que está relacionado não somente aos instintos naturais, mas também à construção social e cultural da espécie. Segundo o sociólogo, esse tipo de medo está relacionado aos resquícios das experiências reais de ameaça, mesmo que, agora, essa situação não seja necessariamente real. Assim, referido como "medo derivado", constitui-se como um sentimento similar à ansiedade, de estar vulnerável ao perigo, gerando uma sensação de insegurança.

Para Bauman (2008), o medo e o mal são conceitos interligados e inseparáveis, em que o primeiro se refere ao sentimento (ao interior), e o segundo "ao que se vê e ouve" (exterior). Há uma dificuldade em solucionar o que seja o mal. Ele é o contrário dos valores morais considerados corretos, sendo ininteligível e inefável.

Trata-se de um conceito vasto e vago, que abrange a ideia daquilo que desrespeita e infringe as regras do mundo. Mais especificamente, Bauman (2008) propõe a possibilidade de que a existência do mal recai majoritariamente nos seres humanos. Qualquer tipo de "mal" (Bauman, 2008, p. 67), até mesmo aquele relacionado aos desastres naturais, configura um problema moral. Por essa razão, a luta e a resistência a tal mal consistem em um dever moral.

Bauman e Yi-Fu Tuan (2005) concordam que a experiência do medo é subjetiva, podendo ocorrer (ou não) em momentos ameaçadores.

> Paisagens do medo? Se pararmos para refletir quais são elas, certamente inúmeras imagens acudirão a nossa mente: medo do escuro e a sensação de abandono quando criança; ansiedade em lugares desconhecidos ou em reuniões sociais; pavor dos mortos e do sobrenatural; medo das doenças, guerras e catástrofes sociais; desconforto ao ver hospitais e prisões; medo de assaltantes em ruas desertas e em certos bairros; ansiedade diante da possibilidade de rompimento da ordem mundial (Tuan, 2005, p. 7).

O medo, propõe Tuan (2005), divide-se em: sinal de alarme e ansiedade. O primeiro corresponde a um acontecimento abrupto, provocando a reação instintiva de combater ou fugir. Já o segundo é um sentimento incerto e nebuloso de antecipação de um possível perigo. A ansiedade ocorre quando o ser vivo não consegue detectar precisamente a ameaça; mas pode ocorrer mesmo que não esteja, de fato, correndo perigo. O sentimento é potencializado quando o indivíduo está em um ambiente não familiar, fora da zona de conforto. Para Tuan (2005), ainda há duas sensações que essas ameaças podem causar: (a) o medo de que o mundo seja colapsado a qualquer momento, em que a morte é uma grande possibilidade; (b) a percepção da vítima de que o potencial perigo é personificado, sendo de origens naturais ou humanas.

Em "A praia", assim como em toda história em quadrinhos de horror, a construção do horror depende das personagens. O medo resultante do horror depende principalmente das respostas emocionais, que são perceptíveis para o leitor na maneira como o quadrinista retrata as emoções na face e no corpo. Baseando-se em Cagnin (2014), Eisner (2010), McCloud (2008) e Ramos (2012), a

expressividade facial e a corporal constituem recursos vinculados à composição das personagens nas histórias em quadrinhos, ao lado de três estilos principais de como elas são desenhadas, à maneira estilizada, realista ou caricata.

No Fragmento 3, que diz respeito à primeira vez que Mimi se depara com o monstro (continuidade do Fragmento 1), percebe-se o quanto a expressividade facial é fundamental para a compreensão não só das emoções aflorando quanto de quem ela estava vendo, um monstro, a personagem causadora do horror na própria história. Dentro do quadro, que é a menor unidade narrativa, as duas personagens são retratadas em duas dimensões em relação ao que o leitor vê: (a) o monstro está em primeira dimensão; (b) enquanto Mimi está atrás dele, dentro do carro. Ao mesmo tempo, os posicionamentos das faces das personagens (frente e atrás/fundo) combinam-se com planos de visão (um foco pormenorizado e primeiro plano, respectivamente), recursos atrelados ao espaço na linguagem quadrinística (Cagnin, 2014; Eisner, 2010; McCloud, 2008; Ramos, 2012).

Fragmento 3 – Mimi olhando para o monstro



Fragmento 4 – A garota misteriosa



Fonte: Ito (2022a, p.104, à esquerda; p. 112, à direita)

Mimi, em primeiro plano, manifesta uma expressão de medo, choque e tensão: as sobrancelhas estão contraídas; os olhos arregalados estão sobrecarregados de olheiras, potencializados pelo uso da técnica de hachuras; a boca aberta sinaliza espanto, choque ao ver o monstro. Nos mangás, em particular, os olhos possuem uma função que priorizam as emoções, destaca Chinen (2013). Nesse caso, acrescenta o estudioso, a metáfora visual, comumente usada nos mangás, reforça as emoções retratadas por meio dos olhos. No

Fragmento 3, as duas gotas de suor demonstram o nervosismo e o choque da jovem perante a criatura monstruosa. Assim sendo, a expressividade facial, a corporal, a metáfora visual e os posicionamentos de certas partes dos corpos das personagens contribuem para a construção do horror em "A praia".

No Fragmento 4, tem-se uma expressividade facial serena (sobrancelhas, olhos e pálpebras em certo equilíbrio; sorriso discreto) que sugere uma indiferença e até certa frieza da garota atuante como garçonete na única lanchonete da praia. No momento da narrativa, ela está contando sobre a experiência trabalhando na praia, destacando a capacidade de enxergar "coisas que não são deste mundo". Trata-se de uma personagem que remete ao mistério ou, pautando-se em Chinen (2013), a quem esconde um passado conturbado.

A expressão de desespero pode ser identificada quando se combinam olhos arregalados, fundos (efeito de vazio) e repletos de olheiras, pupilas pequenas, sobrancelhas arqueadas e contraídas, boca aberta, como exemplificado em Furusawa (Fragmento 5, a personagem da frente). Na narrativa, Tanaka também apresenta tal expressividade, que infere desespero e pânico diante de uma situação ou algo visto.

Fragmento 5 – Furusawa (frente), Mimi (à esquerda) e Naoto (centro)



Fonte: Ito (2022a, p.119)

À noite (Fragmento 5), Furusawa vai se deitar no carro antes dos amigos (Mimi, Naoto e Tanaka) porque não estava se sentindo bem.

Pouco tempo depois, ele sai correndo do carro e mergulha no mar para salvar as crianças que se afogavam — somente ele via tal fato. Os amigos o retiram de lá e afirmam não conseguiam ver nenhuma criança se afogando. Por isso, a expressividade de Mimi e Naoto também sugere dúvida do que ele estava vendo (Fragmento 5). Furusawa insiste em voltar para a água e continua a afirmar que estava vendo as crianças, que eram os alunos que se afogaram perto do píer tempos antes, durante uma excursão escolar.

As emoções à flor da pele são fundamentais para a construção do horror nas histórias em quadrinhos, assim como demonstrado com alguns fragmentos de "A praia". Em contrapartida, o silêncio também contribui, sobretudo para a atmosfera de horror, como é mostrado na sequência.

Silêncio na construção do horror

Para Orlandi (2007), o silêncio consiste numa matéria que significa por si só: "O silêncio é assim a 'respiração' (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar; para que o sentido faça sentido" (Orlandi, 2007, p.10). Funciona de forma autônoma e age de maneira "fundadora" no processo de significação e na produção dos efeitos de sentido. Já a linguagem (consequentemente a fala) atua como domesticadora da significação, deixando-a mais evidente. O silêncio, por natureza, é vasto e disperso, dificultando sua análise, pois "ele não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz" (Orlandi, 2007, p. 30). Dessa forma, é necessário enfatizar que, sob a perspectiva de análise, o silêncio não se constitui apenas pelo contraste com a linguagem sonora, mas também com a significação e os sentidos dessa relação. Não possui um vínculo de dependência com a fala para que se produza significado. Também não se trata do silêncio como fenômeno físico, e sim como significação, como elemento fundador da produção de sentidos.

Pensando nisso, uma aproximação entre essa visão de silêncio e a linguagem quadrinística é possível, por exemplo, quanto ao princípio de *timing*. Segundo Eisner (2010), o *timing* constitui uma face do tempo

nas histórias em quadrinhos, direcionando propositalmente formas do tempo para certas reações e sentidos no leitor.

> É essa dimensão da compreensão humana que nos habilita a reconhecer e compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da experiência humana. É nesse teatro da nossa compreensão que o narrador gráfico exercita a sua arte. No cerne do uso sequencial de imagens com o intuito de expressar a passagem do tempo está o caráter compartilhado da sua percepção (Eisner, 2010, p. 24).

Uma das formas de representar quadrinisticamente o tempo é por meio do enquadramento dos acontecimentos em quadros (também chamados de vinhetas ou quadrinhos). A distribuição e o arranjo fornecem ao leitor a duração temporal do que está sendo narrado. As relações entre os símbolos, as personagens, os fenômenos naturais e os balões, destaca Eisner (2010), também estabelecem uma percepção de tempo para o leitor, contribuindo com a construção dos sentidos. O tamanho e a quantidade dos quadros podem influenciar a construção do *timing*: em caso de ações rápidas, é comum, por exemplo, a utilização de quadros menores e segmentados, sugerindo as ideias de velocidade e fluidez; já nos quadros maiores, enfatiza-se determinada cena ou elemento.

No Fragmento 6, enquanto Mimi, namorado e amigos dormem no carro, lentamente ela acorda, escutando os passos de alguém [demonstrados pelas onomatopeias em *katakana* — "bita" — outro recurso quadrinístico muito recorrente no mangá, segundo Chinen (2013)]. Mimi passa a ficar cada vez mais tensa e atenta, buscando encontrar a fonte do barulho.

Fragmento 6 – Mimi no carro



Fragmento 7 – Furusawa corre em direção ao mar



Fonte: Ito (2022a, p.103, à esquerda; p. 116, à direita)

Nos últimos três quadros, ainda sonolenta, Mimi enxerga vagamente uma figura estranha, com forma antropomórfica, retratada em preto. Depois, como já visto no Fragmento 1, ela constata ser um monstro. No Fragmento 6, isso se dá lentamente no desdobramento narrativo, quadro por quadro, a cada forma de expressar as emoções via face, apoiando-se no *timing* (uma forma do tempo a serviço de certas emoções e propósitos). Vagorosamente o monstro se aproxima (passo por passo, representados pelas onomatopeias), assim como lentamente ela vai despertando. Inicialmente, ela desconfia. Depois, com as sobrancelhas franzidas e movimentando a cabeça para ver o que estava se aproximando,

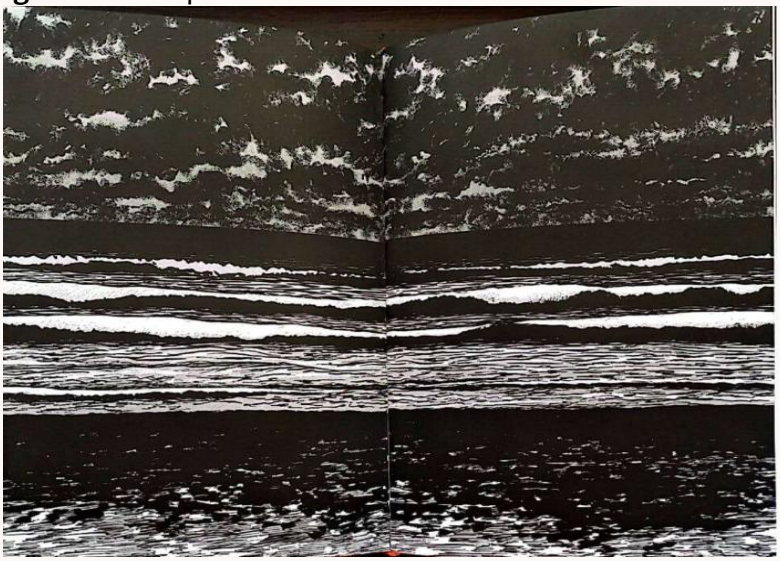
instauram-se choque, tensão e medo, reforçados pela gota de suor (metáfora visual).

Quanto ao silêncio, assim como Orlandi (2007) propõe, não se limita a um fenômeno físico, e sim a uma fonte de significações. A ausência de falas e a presença das onomatopeias extrapolam a ideia de que está em jogo apenas um silêncio rompido por passos de um monstro transitando. Na história, o silêncio materialmente retratado é um recurso para que o suspense seja construído. Retomando Carroll (1999), Ito (2022a) utiliza a estratégia "narração erotética", demonstrado nessa figura monstruosa quando inicialmente não se identifica a coisa que está se aproximando. Cria-se o suspense a partir da expectativa de resposta à pergunta implícita: "O que está vindo?" E a resolução é dada na página seguinte (p. 104) (ver Fragmento 1): o monstro.

Nesse sentido, o silêncio funciona como uma forma de potencializar as expressões da personagem e o *timing* dos acontecimentos como fontes de sentidos. A partir do silêncio e das relações estabelecidas entre ele e os elementos gráficos, a ansiedade e a tensão se materializam na cena representada narrativa e quadrinisticamente. Caso fossem introduzidos os pensamentos de Mimi por meio de legendas, por exemplo, o efeito não seria o mesmo no leitor, já que o silêncio e as palavras escritas contemplam especificidades distintas de significação.

Após o resgate de Furusawa do mar, a personagem conta ao grupo que há várias crianças se afogando. No entanto, quando os amigos olham, a praia está vazia, conforme está retratado no Fragmento 8 (p.120-121). Em duas páginas, a praia é retratada a partir do uso de duas estratégias: (a) a falta do enquadramento em quadros menores e (b) o uso da página dupla — um superquadro (também chamado metaquadrinho). Como descrito por Eisner (2010), a presença de um superquadro cria a sensação de uma paisagem ilimitada, combinando mar, horizonte e céu. Isso sugere, em certa medida, que existem mais elementos na cena do que é possível captar, mensurar. Também, na visão do leitor, dá a sensação de imersão no espaço onde se passou a história.

Fragmento 8 – A praia



Fonte: Ito (2022a, p. 120-121)

Em relação ao céu (Fragmento 8), é notável a predominância da cor preta, em que as nuvens são compostas por elementos visuais texturizados com a cor branca, representando a noite e o céu nublado. Esse recurso é utilizado em diversos momentos da história, de forma que ajuda a construir uma ambientação mais escura, potencializando uma atmosfera misteriosa e sombria. Já em relação ao mar, o mangaká utiliza duas técnicas principais para retratá-lo, a hachura e o chapado. Ambos os recursos são utilizados para criar a ideia de movimento, trazendo também a ideia do mistério na imensidão do cenário.

Retomando a sequência narrativa, anteriormente Furusawa afirmou haver crianças se afogando no mar. Com isso, é gerado cada vez mais expectativa para uma cena macabra. No entanto, essa expectativa é quebrada quando se depara com uma praia vazia, que propositalmente é desenhada em página dupla (o superquadro), sem as demarcações dos contornos de quadros menores, como é exemplificado nos demais fragmentos. Com isso, enfatiza-se o contraste do vazio com o desespero de Furusawa com o afogamento das crianças. Em relação ao silêncio, a construção dos efeitos de sentido a partir dessa cena não se estabelece pela ausência da fala, e

sim pelo silêncio como uma forma de expressão autêntica de significação, a ponto de o leitor imaginar o movimento suave das ondas do mar. Consequentemente, a partir da quebra de expectativa apontada, um dos efeitos de sentido possíveis causados no leitor recai justamente no contraste entre a declaração desesperada de Furusawa e a realidade silenciosa da praia. Mais à frente na narrativa, revela-se que existiam entidades fantasmagóricas presentes no mar, como está retratado no Fragmento 2.

Considerações Finais

O objetivo principal, neste capítulo, foi refletir como o silêncio está relacionado com o medo como emoção que orienta tanto as sensações como as ações das personagens atuantes no conto "A Praia", do renomado mangaká Junji Ito. Como visto, o silêncio foi utilizado como uma estratégia que auxilia na construção do suspense, que implicitamente integra o horror quando narrado e quando construído para provocar medo nas personagens atuantes e no leitor. No conto analisado, isso foi feito principalmente pela conexão com as formas de retratar o tempo, seguindo a "lógica" da linguagem quadrinística: *timing*, enquadramentos, expressões das personagens etc.

Dessa forma, observa-se uma articulação entre os elementos do horror, o medo e o silêncio: a partir da combinação do grotesco e do suspense, o *mangaká* cria cenas que alternam habilmente entre momentos de quietude e horror gráfico. Essa abordagem possibilitou a produção de sentidos que propiciam a intensificação da tensão e da ansiedade, justamente pela própria natureza desse recurso na narrativa quadrinística. Por exemplo, a partir da imensidão da praia no último fragmento analisado, o desespero de Furusawa e a perturbação das outras personagens condicionam o leitor a esperar uma cena aterrorizante. Contudo, emerge um cenário aparentemente silencioso, composto apenas por mar, horizonte e céu noturno. Os sentidos possíveis gerados por meio dessa estratégia potencializam os efeitos de ansiedade, desorientação e a busca por respostas, as quais são reveladas no desfecho do mangá.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CARROLL, Noël. **A filosofia do horror ou paradoxos do coração**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1999.

CHINEN, Nobuyoshi. **Linguagem mangá**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2013.

DA SILVA FERREIRA, Leani; DE ASSIS, Lúcia Maria. Os aspectos de oralidade nas histórias em quadrinhos. **Porto das Letras**, v. 9, Edição Especial, p. 137–159, 2023. DOI: 10.20873.9e07. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/17360 . Acesso em: 19 jul. 2026.

EISNER, Will. **Quadrinhos e a arte sequencial**. Tradução de Luis Cártos Borges e Alexandre Boide. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ITO, Junji. A Praia. *In*: ITO, Junji; NAKAYAMA, Ichiro; KIHARA, Hirokatsu. **Contos de Horror da Mimi**. Tradução de Jéssica Ilha da Silva. Rio de Janeiro: DarkSide, 2022a. p. 99- 132.

ITO, Junji; NAKAYAMA, Ichiro; KIHARA, Hirokatsu. **Contos de Horror da Mimi**. Tradução de Jéssica Ilha da Silva. Rio de Janeiro: DarkSide, 2022b.

LOVECRAFT, Howard Phillips.**O horror sobrenatural em literatura**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

McCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo M. Books, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RAMOS, Durval. Quem é Junji Ito? Conheça o mestre do mangá de terror. **Canaltech**, 20 jan. 2023. Disponível em: https://canaltech.com.br/entretenimento/quem-e-junji-ito-conheca-o-mestre-do-manga-de-terror-236654/. Acesso em: 14 maio 2026.

RAMOS, Paulo Eduardo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DESAPRENDER O CÂNONE: ESCRITA, MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE EM *A COR DA TERNURA*

Solange Amaral da Silva (UESC)[1]

Introdução

O livro *A Cor da Ternura*, de Geni Guimarães, publicado em 1989, constitui uma obra significativa no âmbito da literatura contemporânea brasileira, não apenas pela sensibilidade poética presente em sua narrativa, mas também pela maneira como desloca perspectivas tradicionalmente estabelecidas pelo cânone literário. Ao construir uma narrativa fundamentada na memória e na experiência da narradora protagonista, a autora possibilita a emergência de uma voz negra que se inscreve no texto a partir de um "olhar de dentro", revelando subjetividades, afetos e marcas históricas que atravessam a experiência da população negra no Brasil.

A narrativa apresenta a trajetória da protagonista Geni desde a infância até a vida adulta, destacando como as experiências de racismo, exclusão e desigualdade social interferem na construção de sua identidade. Entretanto, a obra não se limita à representação da dor, pois também revela a importância dos vínculos afetivos, das relações familiares e da resistência como elementos fundamentais para a constituição subjetiva da personagem. Dessa forma, a escrita de Geni Guimarães articula memória, afetividade e denúncia social, possibilitando uma reflexão sobre os impactos da violência racial e sobre os processos de afirmação do sujeito negro.

Ao construir essa perspectiva, Geni Guimarães contribui para a revisão do cânone literário ao apresentar experiências historicamente

[1] Doutoranda em Letras Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. E-mail: solange262@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3534421973702433. Bolsista CNPq.

marginalizadas e romper com modelos de representação que, por muito tempo, restringiram personagens negros a imagens estereotipadas e desprovidas de complexidade humana. Sua escrita evidencia que outras experiências, memórias e modos de narrar também constituem formas legítimas de produção de conhecimento e de representação da realidade.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Rufino (2021), para quem a desaprendizagem do cânone configura um gesto político, epistemológico e pedagógico. Desaprender não significa negar os saberes já constituídos, mas deslocar estruturas que historicamente determinaram quais narrativas e sujeitos poderiam ocupar espaços de legitimidade. Nessa perspectiva, a escrita negra amplia o campo literário ao afirmar vozes e experiências silenciadas pelos processos coloniais.

A presença de uma mulher negra como autora e narradora confere singularidade à obra, uma vez que sua escrita se ancora em experiências individuais e coletivas. Assim, a narrativa ultrapassa a dimensão autobiográfica ao incorporar memórias familiares e marcas históricas compartilhadas pela população negra brasileira, transformando a experiência particular em representação de vivências coletivas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar como A Cor da Ternura contribui para a desestabilização do cânone literário brasileiro ao construir uma narrativa negra fundamentada na memória, na experiência e na subjetividade. Para tanto, mobilizam-se as contribuições teóricas de Rufino (2021), Fanon (2020) e Cuti (2010), buscando compreender de que modo a obra afirma a escrita negra como espaço de resistência, pertencimento e reconstrução de sentidos.

Desaprender o cânone: escrita negra e deslocamentos epistemológicos

A literatura, enquanto espaço de produção de sentidos e representação das experiências humanas, foi historicamente constituída por processos de legitimação que privilegiaram determinadas vozes, estéticas e formas de narrar em detrimento de

outras. Nesse contexto, a escrita negra emerge como uma possibilidade de tensionar essas estruturas, ao reivindicar a presença de sujeitos e experiências que foram silenciados pelos discursos hegemônicos. Em *A Cor da Ternura*, Geni Guimarães realiza esse movimento ao construir uma narrativa marcada pela memória, pela experiência e pela subjetividade negra, deslocando o olhar tradicionalmente atribuído aos sujeitos negros e possibilitando que suas vivências sejam narradas a partir de seu próprio lugar de pertencimento.

Esse deslocamento aproxima-se da noção de desaprendizagem do cânone proposta por Rufino (2021), compreendida como um gesto político e epistemológico que questiona as formas estabelecidas de validação dos saberes e das narrativas. Para o autor, desaprender não significa negar os conhecimentos produzidos historicamente, mas promover o deslocamento de uma perspectiva única que durante muito tempo determinou quais vozes poderiam ocupar lugares de reconhecimento.

Nesse sentido, Rufino afirma que:

> Uma das tarefas que aposto, de uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento. No vai e vem dos caminhantes desse mundo seria como um 'tombo na subida' daqueles que desequilibram a petulância da pisada dos escassos de poesia. A desaprendizagem como ato político e pedagógico se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto. O sonho, nesse caso, se expressa como uma espécie de alargamento do tempo, do espaço e da fruição de linguagens que possam mobilizar outras maneiras de sentir a vida (Rufino, 2021, p. 17).

Nessa perspectiva, sendo um ato político e pedagógico, a desaprendizagem do cânone perpassa de trazer escritas narrativas que demonstram, por meio das vivências e experiências dos que foram silenciados e marginalizados. Nesse sentido, a escritora desenvolve a narrativa com um olhar que humaniza os negros, dando espaço e voz àquelas cujas experiências sempre foram negadas. Diante disso, ela destrona a literatura canônica e se coloca no mesmo espaço, sendo,

assim, uma escrita inovadora e que capta as suas experiências, mas também dos que foram silenciados.

Até então, a literatura hegemônica sempre tratou os negros como personagens estereotipados, sem representar a realidade. Isso é perceptível nas histórias que Geni sempre ouviu antes de ir à escola "aqueles eram bons, simples, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiram aos castigos, não se defendiam ao menos" (Guimarães, 2018, p.62). Diante dessa constatação, a escritora sente repulsa pela covardia à qual os negros eram submetidos e fica indignada pelo fato de as histórias que eram contadas, não coadunarem com aquelas apresentadas pela escola "vinham mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo, morriam feitos cães" (Guimarães, 2018, p. 63). Para tanto, o sentimento de revolta assolou a personagem:

> Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo negro da pele. [...] Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim. Só ficaram as chagas da alma esperando o tempo e a justiça dos homens (Guimarães, 2018, p. 65-66).

Essas marcas de agressão na pele não eram maiores que a perceptível na alma e, com o tempo, só restariam alguns pequenos rabiscos. Mas "só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens" (Guimarães, 2018, p. 66). Essas feridas invisíveis são dolorosas e difíceis de curar, pois afetam o psicológico daqueles que viveram nesses contextos de opressão e lutam pela reparação.

Memória, experiência e subjetividade na escrita negra de Geni Guimarães

A escrita de Geni Guimarães configura-se como um espaço de recuperação de memórias individuais e coletivas, no qual a experiência negra assume centralidade na construção narrativa. Ao transformar vivências marcadas por afetos, conflitos e situações de opressão racial em matéria literária, a autora rompe com representações

historicamente construídas sobre os sujeitos negros e possibilita a emergência de uma voz que narra a própria experiência. Desse modo, a memória não aparece apenas como recordação do passado, mas como elemento constitutivo da identidade e da compreensão do sujeito sobre si e sobre o mundo.

Em *A Cor da Ternura*, a trajetória da protagonista é atravessada por lembranças da infância, das relações familiares e das experiências de racismo vivenciadas principalmente no espaço escolar. Essas memórias revelam como a violência racial ultrapassa a dimensão física e alcança a subjetividade, produzindo marcas que permanecem ao longo da vida. Ao narrar essas experiências, Geni Guimarães evidencia que o racismo atua na formação identitária do sujeito negro, interferindo na maneira como ele percebe seu corpo, sua história e seu lugar na sociedade.

A narrativa de Geni ganha destaque por ser uma mulher negra, pois, como afirma Cuti (2010, p. 89), "o sujeito negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro." Nesse contexto, sua escrita, marcada pelas heranças históricas da escravização no Brasil, torna-se poderosa ao romper com a hegemonia branca. Ela traz à tona a voz de uma narradora que vivenciou questões profundas, que transcendem gerações, dando espaço não apenas à sua própria experiência, mas também à de sua família e às vozes silenciadas ao longo dos anos. É através dessa perspectiva feminina que a narrativa se torna tão potente, pois emerge diretamente da vivência da narradora.

Racismo, educação e resistência: a construção de novos lugares sociais

Embora *A Cor da Ternura* seja marcada por relações de afeto e cuidado que contribuem para a formação subjetiva da protagonista, a narrativa também evidencia as estruturas sociais e raciais que atravessam sua trajetória. As experiências vivenciadas por Geni demonstram que a construção de sua identidade ocorre em meio a uma sociedade marcada por desigualdades, na qual os sujeitos negros são frequentemente submetidos a lugares previamente determinados pela lógica colonial. Nesse sentido, a obra revela que o racismo opera

tanto nas relações cotidianas quanto nas instituições sociais, limitando possibilidades e produzindo marcas profundas na subjetividade.

A trajetória da personagem revela, entretanto, que essas imposições não são aceitas de maneira passiva. Ao reconhecer as limitações estabelecidas pela cor de sua pele, Geni constrói estratégias de resistência e busca romper com os espaços historicamente destinados à população negra. A educação, nesse processo, assume papel fundamental, pois representa não apenas uma possibilidade de ascensão social, mas também um instrumento de afirmação e transformação de sua realidade.

Mesmo diante de tamanha dificuldade financeira e de se encontrar em espaços destinados aos brancos, Geni foi resistente a ponto de não aceitar o destino que lhe era pré-determinado: "Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura" (Guimarães, 2018, p. 69). A partir dessa menção de que pessoas negras estão relegadas a se manterem em serviços subalternizados, Geni sente-se ainda mais fortalecida para desfazer essa marcação de territórios determinados pela classe privilegiada. Ela busca reverter essa ordem tornando-se professora, sonho idealizado por ela e incentivado pelo pai.

O uso da metáfora no título da narrativa *Cor da ternura*, simboliza que a ternura pode coexistir com a dor e os desafios da vida. Assim, o substantivo cor transcende sua simples representação visual, torna-se um marco de luta, força, resiliência e a capacidade de lidar com as complexidades das relações humanas. Ao se referir à cor negra associada à ternura, não é sinônimo de fragilidade, mas de força diante das adversidades, a capacidade de amar e cuidar, mesmo quando as condições em que estavam vivendo não eram favoráveis. Nesse ponto, é possível perceber a construção da relação dos pais de Geni que a tratavam com muito carinho, conhecendo-a e percebendo quando a filha estava triste por alguma situação que poderiam parecer estranhas a eles. São esses cuidados que justificam a escolha do título, não sendo a cor, o elemento que evidencia o fortalecimento da construção dos laços afetivos.

A linguagem utilizada é poética e evocativa, refletindo a complexidade da vida e da infância, além de abordar questões como

identidade, pertencimento e a luta interna contra os medos e as inseguranças.

Ao produzir uma narrativa sob a perspectiva dos povos que sempre foram marginalizados na sociedade, Geni denuncia, de modo sútil, a exploração engenhosa dos negros escravizados e que ainda sofrem na contemporaneidade. A escritora demonstra, de modo afetuoso, a vida que tem com a família, mas também a resistência em se colocar em espaços desde sempre negados aos negros: a ida a escola e o sonho de ver a vida de sua família se transformar por meio da educação. Essas discussões põem em xeque a dificuldade encontrada pelos negros em se autoafirmarem em uma sociedade racista e que se intitula superiores aos negros. Desde cedo, Geni foi ensinada de que existiam diferenças no tratamento em função de cor "mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no nariz e ..., mas a Janete é branca" (Guimarães, 2018, p.46). Essa era a condição a qual pessoas negras eram colocadas, num nível inferiorizado, sabendo que não poderiam, de modo nenhum, falhar, sendo que os castigos para eles eram maiores. Diante disso, Fanon argumenta:

> O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro se comporta de modo diverso com um branco e com outro negro. Que essa cissiparidade seja consequência direta da aventura colonialista, não nenhuma dúvida (Fanon, 2020, p. 31).

Nesse contexto, a protagonista precisava moldar seu comportamento no intuito de conquistar a aceitação a fim de não sofrer os castigos impostos pela classe dominante. Esses eventos ocorriam na escola; espaço que deveria acolher, ensinar e promover o respeito às diferenças, mas que, muitas vezes, se revelam um campo de reprodução das desigualdades sociais e raciais.

Considerações Finais

A análise de *A Cor da Ternura*, de Geni Guimarães, possibilitou compreender como a literatura negra atua como espaço de construção de memórias, afirmação de subjetividades e resistência diante das estruturas históricas de silenciamento. Ao narrar a trajetória da protagonista a partir de um "olhar de dentro", a autora desloca

perspectivas tradicionalmente estabelecidas pelo cânone literário e possibilita que experiências negras sejam apresentadas a partir de seus próprios sujeitos e lugares de pertencimento.

A obra evidencia que a escrita de Geni não se restringe ao relato de experiências individuais, pois incorpora memórias familiares e coletivas atravessadas pela herança da escravização e pelas marcas do racismo na sociedade brasileira. A infância, a adolescência e a vida adulta da protagonista revelam como a violência racial produz efeitos que ultrapassam o corpo, alcançando a subjetividade e interferindo nos processos de construção identitária.

Nesse sentido, a noção de desaprendizagem do cânone, proposta por Rufino (2021), contribui para compreender como a narrativa rompe com modelos literários hegemônicos ao inserir no campo da literatura vozes historicamente marginalizadas. A escrita de Geni realiza esse movimento ao humanizar personagens negras, valorizar suas experiências e afirmar outras formas de produzir conhecimento e representação.

Além disso, a relação entre memória e experiência, conforme discutida por Cuti (2010), evidencia que a literatura negro-brasileira constitui um espaço de preservação de histórias e subjetividades que foram silenciadas. A narrativa também permite compreender, a partir de Fanon (2020), como as estruturas raciais interferem na constituição do sujeito negro, especialmente nos espaços sociais marcados pela desigualdade, como a escola.

Por fim, *A Cor da Ternura* revela que a resistência negra não se manifesta somente na denúncia das opressões, mas também na construção de afetos, sonhos e possibilidades de transformação. Ao transformar sua experiência em narrativa literária, Geni reafirma a escrita negra como lugar de memória, pertencimento e reconstrução de sentidos, contribuindo para a ampliação do campo literário brasileiro e para a valorização de histórias que por muito tempo permaneceram à margem.

Referências

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
GENI, Guimarães. **A cor da ternura**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2018.

Rufino, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 5.ed. São Paulo: Ubu,2020.

A DESIGUALDADE SALARIAL ENFRENTADA POR MULHERES NO SETOR DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Jair Alcindo Lobo de Melo (PUC Minas / UAA-PY)[1]

Introdução

O setor de Tecnologia da Informação (TI) consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos vetores mais dinâmicos, inovadores e financeiramente robustos da economia global. Pautado por discursos corporativos que exaltam a meritocracia, a flexibilidade e o pensamento disruptivo, o ambiente tecnológico frequentemente projeta uma imagem de neutralidade e modernidade, sugerindo que o sucesso profissional depende exclusivamente do talento individual, do esforço pessoal e da qualificação técnica. No entanto, por trás dessa fachada de vanguarda e inovação, ocultam-se assimetrias históricas e estruturais profundas que perpetuam a exclusão, a marginalização e a desvalorização do trabalho feminino no ambiente corporativo contemporâneo.

A disparidade de gênero no mercado de trabalho brasileiro é um fenômeno amplamente documentado pela literatura sociológica, pedagógica e econômica, mas assume contornos de particular gravidade em áreas de alta especialização científica e tecnológica, comumente denominadas STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*). No campo específico da TI, a sub-representação feminina e a persistente desigualdade salarial desafiam diretamente a premissa de que a expansão educacional e a obtenção de diplomas de nível superior seriam suficientes, por si sós, para garantir a equidade de condições, de tratamento e de remuneração no ambiente

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Doutor em Letras (Puc Minas), Doutor em Educação (UAA-PY), Professor EBTT. ORCID /0000-0002-7775-2599.

produtivo contemporâneo. A crença de que o avanço tecnológico caminharia de mãos dadas com o progresso social e a igualdade de direitos mostra-se, na prática, um pressuposto falho, uma vez que as relações sociais de produção e dominação tendem a se reconfigurar e se perpetuar dentro das novas plataformas digitais.

Historicamente, a computação nem sempre foi um reduto predominantemente masculino. Nos primórdios da informática, durante meados do século XX, as mulheres desempenharam papéis pioneiros e fundamentais no desenvolvimento de softwares e na programação dos primeiros computadores, como o ENIAC. Figuras como Ada Lovelace, Grace Hopper e as programadoras do projeto ENIAC estabeleceram as bases da ciência da computação. Naquela época, a programação era frequentemente associada a tarefas de execução e digitação, consideradas de menor prestígio e, por isso, delegadas às mulheres.

Contudo, à medida que o setor de tecnologia se valorizou economicamente e passou a ocupar o centro do poder geopolítico e financeiro global — especialmente a partir da década de 1980, com a popularização dos computadores pessoais e a ascensão do Vale do Silício —, ocorreu um processo sistemático de "masculinização" da área. A tecnologia foi ressignificada culturalmente como um domínio masculino, associado à genialidade individual, ao isolamento técnico e ao poder econômico, afastando progressivamente as mulheres dos espaços de formação e de atuação profissional.

Essa construção social e histórica dos papéis de gênero reflete-se diretamente na contemporaneidade. As ciências exatas e a lógica de programação continuam a ser apresentadas, de forma sutil ou explícita, como aptidões naturais masculinas, o que desestimula a entrada de mulheres em cursos de graduação tecnológica. Para as poucas que superam essa barreira inicial e ingressam no mercado de TI, os desafios de permanência, progressão e valorização salarial são imensos. O fenômeno do "teto de vidro" (*glass ceiling*), que limita o acesso a cargos de alta gestão, e o do "chão pegajoso" (*sticky floor*), que retém as mulheres nas funções de menor prestígio e remuneração, manifestam-se de forma nítida nas empresas de tecnologia, independentemente do porte ou da cultura organizacional.

Além disso, a própria cultura do setor de tecnologia, frequentemente caracterizada pelo "mito do programador genial" ou pelo "hacker heroico", reforça estereótipos que excluem as mulheres. Essa cultura valoriza excessivamente a dedicação exclusiva e ininterrupta ao trabalho, muitas vezes incompatível com a realidade de mulheres que assumem a maior parte das responsabilidades domésticas e familiares devido à divisão social do trabalho tradicional.

A falta de representatividade feminina em cargos de liderança técnica e em conselhos de administração de empresas de tecnologia cria um ciclo vicioso, onde as decisões estratégicas e as políticas de recursos humanos continuam a ignorar as necessidades e as barreiras enfrentadas pelas profissionais do sexo feminino. A ausência de políticas públicas eficazes de incentivo à permanência de mulheres em carreiras tecnológicas, aliada à escassez de programas de apoio à parentalidade nas empresas, contribui para a consolidação desse cenário excludente. O ambiente de TI, muitas vezes hostil e competitivo, acaba por forçar muitas profissionais a abandonarem a carreira precocemente, gerando um desperdício de talentos altamente qualificados e perpetuando a hegemonia masculina nos postos de maior prestígio e remuneração.

A reestruturação produtiva global, impulsionada pela financeirização da economia e pela expansão das plataformas digitais, aprofundou a precarização do trabalho no setor de serviços de alta tecnologia. Sob o pretexto de regimes de trabalho flexíveis, como o *home office* e o trabalho híbrido, as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho foram diluídas. Para as mulheres, essa flexibilidade frequentemente se traduz em uma sobreposição caótica entre as demandas profissionais e as exigências do trabalho doméstico e de cuidados, intensificando a sobrecarga física e mental. A ideologia do empreendedorismo de si e da autoexploração, típica do capitalismo de plataforma, mascara a ausência de direitos trabalhistas e a disparidade salarial sob o manto da autonomia individual.

A mercantilização do conhecimento técnico e a aceleração dos ciclos de obsolescência das tecnologias demandam dos profissionais uma atualização constante e ininterrupta, frequentemente realizada fora da jornada de trabalho formal. Essa exigência de "educação ao longo da vida" (*lifelong learning*), sob a égide do capital, penaliza

desproporcionalmente as mulheres, que dispõem de menor tempo livre devido à sobrecarga do trabalho reprodutivo. O tempo de estudo e de desenvolvimento profissional, que deveria ser um espaço de emancipação e crescimento intelectual, transforma-se em mais uma obrigação alienante que aprofunda a desigualdade de gênero no setor.

Diante desse cenário complexo, este artigo propõe uma investigação crítica sobre a desigualdade salarial enfrentada por mulheres no setor de TI no Brasil, delimitando a análise a profissionais na faixa etária de 25 a 40 anos com ensino superior completo. O problema central que norteia esta pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão: *Como a desigualdade salarial de gênero se manifesta no setor de TI para mulheres qualificadas e de que forma a relação Trabalho-Educação e o arcabouço legal vigente podem fundamentar propostas de superação desse cenário?*

Para responder a essa indagação, o estudo adota a metodologia de estudo de caso, estruturando-se a partir de dados empíricos recentes — como o 3º Relatório de Transparência Salarial e Igualdade (2024) do Ministério do Trabalho e Emprego e o estudo W-Tech 2025 do Observatório Softex — e de uma sólida fundamentação teórica baseada na crítica à relação Trabalho-Educação. Argumenta-se que a qualificação profissional, embora indispensável, não atua no vácuo social; ela é mediada por estruturas patriarcais e dinâmicas capitalistas de exploração que subvalorizam sistematicamente a força de trabalho feminina, exigindo uma intervenção que articule a regulação estatal e a transformação das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Recorte temático e metodologia do estudo de caso

A opção pelo estudo de caso como procedimento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender um fenômeno social complexo, multifacetado e contemporâneo dentro de seu contexto real. Conforme a literatura metodológica, o estudo de caso permite a análise aprofundada de uma unidade social específica, fornecendo subsídios para a compreensão de dinâmicas estruturais mais amplas. Para conferir maior densidade analítica e precisão empírica à

investigação, estabeleceu-se um recorte temático rigoroso, focado em um segmento específico da força de trabalho:

- Setor de Atuação: Tecnologia da Informação (TI), com ênfase em empresas de médio e grande porte voltadas ao desenvolvimento de software, consultoria tecnológica, segurança da informação e infraestrutura de redes.
- Faixa Etária: Mulheres de 25 a 40 anos, período que coincide com a fase de consolidação profissional, busca por cargos de liderança técnica ou de gestão e, frequentemente, com escolhas pessoais e sociais relacionadas à maternidade e à constituição familiar, momentos em que a discriminação de gênero costuma se intensificar de forma aguda no ambiente de trabalho.
- Nível de Escolaridade: Ensino Superior Completo (Bacharelado em Ciência da Computação, Engenharia de Software, Sistemas de Informação ou Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas), assegurando que todos os sujeitos analisados compartilham de elevado patamar de qualificação formal.

Para materializar essa análise e aproximá-la da realidade do mercado, construiu-se uma Persona Analítica que serve como fio condutor do estudo de caso: uma mulher de 32 anos, graduada em Ciência da Computação por uma instituição de ensino de excelência, atuando como Analista de Sistemas Sênior em uma empresa de desenvolvimento de software de médio porte. Esta persona possui sólida trajetória acadêmica, certificações técnicas atualizadas, domínio de múltiplas linguagens de programação (como Java, Python e C#) e anos de experiência prática na liderança técnica de projetos complexos, arquitetura de sistemas e metodologias ágeis.

A persona em questão, apesar de apresentar avaliações de desempenho excelentes e de ter liderado com sucesso a migração de sistemas legados para arquiteturas em nuvem — gerando economia significativa para a empresa —, percebe que seus colegas homens com o mesmo nível de senioridade e tempo de casa recebem salários sensivelmente superiores e são convidados com mais frequência para participar de comitês de decisão técnica. Além disso, ela enfrenta

microagressões cotidianas, como ter suas ideias de arquitetura de sistemas ignoradas em reuniões até que um colega homem as repita, ou ser direcionada para tarefas de documentação e organização de reuniões, sob o pretexto de que as mulheres possuem "melhores habilidades de comunicação e organização".

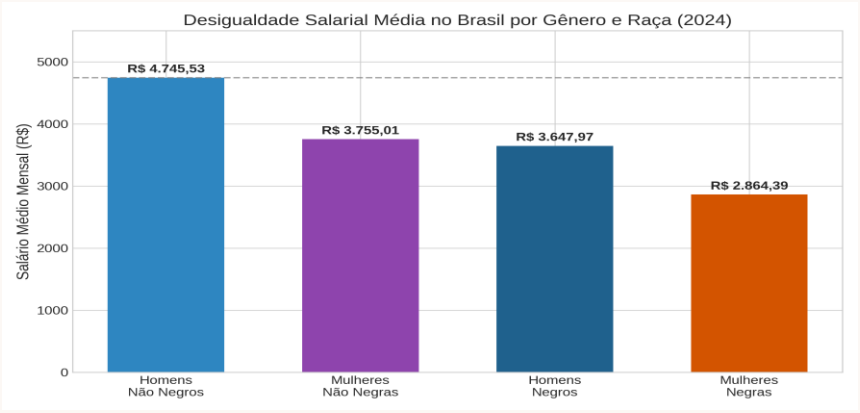
Essa dinâmica de exclusão sutil, mas persistente, afeta a autoestima e a segurança profissional da persona, limitando suas oportunidades de crescimento e forçando-a a um esforço redobrado para obter o mesmo reconhecimento concedido naturalmente aos seus pares masculinos. A análise desse caso individual, portanto, funciona como um espelho das contradições estruturais que caracterizam o mercado de trabalho de TI como um todo. A persona representa milhares de mulheres qualificadas que se veem diante de barreiras invisíveis que limitam seu potencial de contribuição e crescimento.

A escolha deste perfil é estratégica e metodologicamente intencional: se a desigualdade salarial e as barreiras de ascensão persistirem mesmo para uma profissional que atingiu o topo da qualificação formal e da senioridade técnica, resta demonstrado de forma inequívoca que o problema não reside na "falta de preparo" ou no "déficit de capital humano" das mulheres, mas sim em barreiras estruturais invisíveis e preconceitos institucionais. A análise metodológica compreende a triangulação entre: (a) dados estatísticos oficiais e setoriais de fontes públicas e privadas; (b) o referencial teórico crítico da relação Trabalho-Educação; e (c) o ordenamento jurídico brasileiro protetivo do trabalho da mulher, com destaque para a recente Lei nº 14.611/2023.

A coleta de dados qualitativos para este estudo envolveu a análise de depoimentos e relatos de profissionais de TI em fóruns especializados, redes profissionais e grupos de afinidade de gênero. Esses relatos evidenciam a recorrência das situações de discriminação vivenciadas pela persona, demonstrando que a cultura organizacional das empresas de tecnologia é permeada por vieses inconscientes que afetam desde a contratação até a promoção e a remuneração das mulheres. A análise quantitativa, por sua vez, baseia-se em dados estatísticos consolidados que dão suporte empírico às percepções qualitativas.

Análise de dados: a realidade da disparidade salarial no setor de ti

A análise dos dados empíricos desmitifica a narrativa de que o setor de tecnologia é um espaço puramente meritocrático e imune às discriminações históricas de gênero. De acordo com o 3º Relatório de Transparência Salarial e Igualdade (2024), publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as mulheres brasileiras recebem, em média, 20,9% a menos que os homens em empresas com 100 ou mais empregados. Quando se introduz a variável de raça/etnia, a disparidade aprofunda-se drasticamente: mulheres negras auferem rendimentos que equivalem a quase metade da remuneração de homens não negros para funções equivalentes, revelando o caráter interseccional da opressão no mercado de trabalho brasileiro.



No setor específico de TI, os dados do estudo W-Tech 2025, coordenado pelo Observatório Softex, revelam um cenário de exclusão quantitativa e qualitativa. Embora as mulheres representem aproximadamente 37% da força de trabalho geral no Brasil, elas ocupam apenas 19,2% dos postos de trabalho especializados em tecnologia. No que tange à remuneração, a disparidade salarial é evidente e varia conforme a especialidade técnica, conforme sistematizado na tabela a seguir:

Tabela 1: Indicadores de Desigualdade de Gênero no Setor de TI (2024)

Indicador (Setor de TI)	Mulheres	Homens
Representatividade Geral	**19,2%**	**80,8%**
Diferença Salarial Média	-19,3%	Base (0%)
Gap Salarial - Programadoras	-25,0%	Base (0%)
Gap Salarial - Tecnólogas	-29,0%	Base (0%)
Participação em Gerências	26,2%	73,8%
Participação em Diretorias	13,1%	86,9%

Perfil / Cargo Analisado	Remuneração Média Masculina	Remuneração Média Feminina	Diferença Salarial (%)
Especialista em TI (Geral)	R$ 8.382	R$ 6.764	19,3%
Programador(a)/ Desenvolvedor(a)	R$ 7.200	R$ 5.400	25,0%
Tecnólogo(a) em TI	R$ 6.500	R$ 4.615	29,0%
Cargos de Gerência (Distribuição)	73,8% dos postos	26,2% dos postos	-
Cargos de Diretoria (Distribuição)	86,9% dos postos	13,1% dos postos	-

Os dados revelam que a diferença salarial média na área de tecnologia é de 19,3% (o que representa R$ 1.618 a menos mensalmente para as mulheres). Entre programadores e desenvolvedores — o núcleo duro da atividade de software —, o abismo amplia-se para 25%. A situação mais crítica é verificada entre os profissionais formados em cursos de tecnologia (tecnólogos), onde as mulheres recebem 29% a menos que seus pares masculinos. Essa diferença acentuada entre

tecnólogos indica que a formação de menor duração, embora voltada para a rápida inserção no mercado, pode expor ainda mais as mulheres à precarização salarial, à instabilidade contratual e à ausência de planos de carreira estruturados.

Ademais, a progressão de carreira mostra-se fortemente bloqueada. A participação feminina decresce à medida que se eleva o nível hierárquico das organizações: as mulheres ocupam 26,2% dos cargos de gerência e apenas 13,1% das posições de diretoria. Esse afunilamento comprova a existência de barreiras invisíveis que impedem a ascensão das mulheres aos postos de decisão, mesmo quando possuem escolaridade idêntica ou superior à dos homens. Esta segregação vertical é acompanhada por uma segregação horizontal, na qual as mulheres são frequentemente direcionadas para áreas de suporte, testes de software (QA), documentação ou gestão de projetos, consideradas menos técnicas e, por conseguinte, menos valorizadas financeiramente do que a arquitetura de sistemas, engenharia de dados e o desenvolvimento de infraestrutura (DevOps).

Essa disparidade salarial e de progressão de carreira tem consequências profundas na saúde mental e no bem-estar das profissionais. Muitas relatam a "síndrome da impostora", alimentada por um ambiente que constantemente questiona sua competência técnica e intelectual. A necessidade de provar seu valor de forma contínua e exaustiva leva a altos índices de *burnout* entre as mulheres na TI, resultando em uma taxa de evasão do setor consideravelmente superior à dos homens. A perda desses talentos qualificados representa não apenas uma injustiça social inaceitável, mas também um prejuízo econômico e de inovação pragmático significativo para as empresas e para o desenvolvimento tecnológico do país como um todo.

A análise histórica dos dados salariais revela que essa disparidade não é um fenômeno recente ou conjuntural, mas sim uma constante que tem se mantido estável ao longo das últimas décadas, apesar do aumento expressivo do número de mulheres graduadas na área de exatas e tecnologia. Isso demonstra que as forças de mercado, por si sós, são estruturalmente incapazes de corrigir essa distorção histórica, evidenciando a necessidade de uma intervenção estatal firme, de regulação pública e de políticas corporativas ativas de

promoção da igualdade de oportunidades e de remuneração. A inércia do mercado de trabalho reforça a tese de que a discriminação salarial de gênero atua como um elemento de rebaixamento geral dos custos do trabalho, beneficiando as taxas de acumulação das empresas em detrimento da dignidade das trabalhadoras.

Além disso, a disparidade salarial reflete-se na capacidade de acumulação patrimonial e na autonomia financeira das mulheres a longo prazo. Salários inferiores significam menor capacidade de investimento em educação continuada, menor acesso a crédito e menor segurança previdenciária no futuro. A desigualdade remuneratória no presente, portanto, projeta-se como uma desigualdade estrutural que acompanhará a mulher ao longo de toda a sua vida ativa e pós-ativa, consolidando a vulnerabilidade econômica feminina em uma sociedade pautada pela mercantilização de todas as esferas da existência social.

Fundamentação teórica: a relação trabalho-educação e o aporte crítico

Para compreender a persistência dessas disparidades, é imprescindível recorrer aos fundamentos teóricos que discutem a relação entre Trabalho e Educação. A visão hegemônica, de matriz liberal e fundamentada na Teoria do Capital Humano formulada por Theodore Schultz na década de 1960, sustenta que a educação é um investimento individual que se traduz diretamente em maior produtividade e, consequentemente, em maior retorno salarial no mercado de trabalho. Sob essa ótica, a desigualdade salarial seria um problema temporário, solucionável por meio da elevação da escolaridade feminina e do aprimoramento de suas competências técnicas.

Contudo, a realidade concreta do setor de TI refuta essa causalidade linear e simplista. As mulheres brasileiras já são, em média, mais escolarizadas que os homens, e a persona do nosso estudo de caso possui formação superior completa e alta especialização. A persistência da disparidade salarial demonstra que a qualificação técnica, isoladamente, não possui o poder de romper as barreiras

discriminatórias do mercado. Como assevera a literatura crítica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), inspirada em autores como Antônio Gramsci, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, a escola e a formação profissional não são instituições neutras; elas reproduzem as contradições, as divisões sociais e as hierarquias do modo de produção capitalista.

A divisão sexual do trabalho, conforme teorizada por Helena Hirata e Danièle Kergoat, baseia-se em dois princípios organizadores: o princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio da hierarquização (um trabalho de homem "vale" mais do que um trabalho de mulher). Essa divisão é um elemento estruturante tanto do patriarcado quanto do capitalismo. O patriarcado impõe às mulheres a responsabilidade primária pelo trabalho reprodutivo e de cuidado (a dupla jornada), o que é utilizado pelas empresas como pretexto para considerá-las "mão de obra de maior risco ou menor disponibilidade", justificando salários inferiores e preterição em promoções. A naturalização do papel da mulher como cuidadora doméstica serve para desvalorizar suas competências profissionais, criando uma barreira invisível para a sua dedicação integral exigida pelas culturas corporativas de TI, que frequentemente demandam disponibilidade extracarga horária e regimes de sobreaviso.

Por sua vez, o modo de produção capitalista apropria-se dessas hierarquias de gênero historicamente construídas para segmentar a classe trabalhadora e rebaixar o custo de reprodução da força de trabalho. Ao pagar salários menores às mulheres por um trabalho de igual valor, o capital maximiza a extração de mais-valia e divide a resistência da classe trabalhadora. Na área de TI, isso se manifesta na desvalorização das competências socioemocionais e de gestão frequentemente associadas às mulheres, enquanto as habilidades técnicas "duras" associadas aos homens são supervalorizadas e mais bem remuneradas. A qualificação, portanto, não é um passaporte automático para a igualdade, mas um terreno de disputa onde as relações de poder de gênero e classe se redefinem constantemente. A subordinação da educação à lógica do capital reduz a formação profissional a um mero adestramento instrumental, esvaziando seu potencial transformador.

Heleieth Saffioti, em sua obra clássica, analisa a simbiose entre o capitalismo e o patriarcado, demonstrando que o preconceito de gênero não é um resquício feudal ou uma disfunção do sistema, mas uma engrenagem ativa e indispensável da acumulação capitalista. A desvalorização do trabalho feminino permite que as empresas reduzam seus custos operacionais globais e mantenham as taxas de lucro elevadas. No setor de TI, caracterizado por altas margens de lucro e rápida obsolescência do conhecimento, a exploração da força de trabalho feminina qualificada funciona como um mecanismo de otimização de custos em atividades de alta complexidade. Portanto, a análise crítica da relação Trabalho-Educação revela que a formação profissional na EPT deve ir além do adestramento instrumental para o mercado. Ela precisa assumir um caráter emancipatório, desvelando as relações de poder e as estruturas de opressão que moldam o mundo do trabalho.

A educação, sob a égide do capital, passa a ser vista como uma mercadoria e um meio de legitimação das desigualdades sociais através do discurso da competência e do mérito individual. No entanto, a análise crítica demonstra que o "mérito" é uma construção social que favorece aqueles que já possuem privilégios de classe, gênero e raça. A formação técnica em TI, ao ignorar essas discussões, acaba por formar profissionais que reproduzem, de forma acrítica, as práticas discriminatórias do mercado. Por isso, a EPT deve resgatar a concepção de formação humana integral, que articula o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, visando à emancipação dos sujeitos e não apenas à sua adaptação passiva ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a crítica à relação Trabalho-Educação nos convida a repensar o próprio conceito de qualificação profissional. Esta não deve ser entendida apenas como o acúmulo de conhecimentos técnicos e habilidades operacionais demandadas pelas empresas, mas sim como um processo histórico e social de desenvolvimento das capacidades humanas que permite ao trabalhador compreender o seu lugar no processo produtivo e agir de forma consciente e transformadora sobre a realidade. A formação deve capacitar as profissionais para a resistência e para a organização coletiva em prol de seus direitos trabalhistas e de sua dignidade profissional.

A ontologia do ser social, conforme formulada por György Lukács, coloca o trabalho como a categoria fundante do ser social, o processo pelo qual o homem se autoproduz e transforma a natureza. Sob o capitalismo, contudo, o trabalho sofre um processo de alienação e fetichismo, transformando-se de atividade de autorrealização em meio de subsistência e exploração. No setor de TI, o fetichismo da tecnologia oculta as relações de exploração que sustentam a produção de software. A tecnologia é apresentada como uma força autônoma e neutra, desvinculada das contradições de classe e gênero. A crítica histórico-crítica da educação, portanto, deve desvelar esse fetichismo, demonstrando que a tecnologia é um produto do trabalho humano e que sua apropriação e desenvolvimento devem servir à emancipação coletiva, e não à reprodução de opressões.

A submissão da escola técnica e da universidade aos ditames imediatistas do mercado de trabalho produz o que a literatura pedagógica chama de "dualidade escolar": uma escola voltada para a formação de dirigentes e planejadores (geralmente homens de classes favorecidas) e outra voltada para a formação de executores e operadores (onde se concentram as mulheres e as minorias raciais). No setor de TI, essa dualidade reproduz-se na divisão entre o trabalho de concepção arquitetural e o trabalho de codificação repetitiva e testes. A superação dessa dualidade exige uma prática pedagógica que integre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, permitindo a apropriação do conhecimento tecnológico de forma omnilateral e emancipatória.

Essa formação integral, pautada pela indissociabilidade entre teoria e prática, constitui o núcleo da pedagogia histórico-crítica. Ao apreender a tecnologia não apenas em sua dimensão instrumental, mas como síntese de múltiplos determinantes históricos, sociais e econômicos, a trabalhadora qualificada em TI adquire as ferramentas intelectuais necessárias para desmistificar a ideologia da neutralidade técnica. A tecnologia deixa de ser vista como um fetiche inabalável e passa a ser compreendida como trabalho humano materializado, passível de ser disputado e reorganizado sob bases sociais mais justas e igualitárias.

Marco legal e propostas de intervenção

A superação da desigualdade salarial de gênero no setor de TI exige a articulação entre o rigoroso cumprimento do ordenamento jurídico e a implementação de políticas públicas e corporativas de caráter afirmativo e pedagógico.

Cumprimento e Fiscalização da Lei de Igualdade Salarial (Lei nº 14.611/2023)

A promulgação da Lei nº 14.611, em 3 de julho de 2023, representou um avanço legislativo histórico no combate à discriminação remuneratória no Brasil. A legislação estabelece mecanismos concretos de transparência e fiscalização que incidem diretamente sobre o nosso estudo de caso. As empresas do setor de TI com 100 ou mais empregados são obrigadas a publicar, semestralmente, o Relatório de Transparência Salarial e de Critérios Remuneratórios, permitindo a comparação objetiva entre os salários de homens e mulheres em cargos de desenvolvimento e liderança.

Caso seja constatada a desigualdade salarial (como os 25% identificados na função de programação), a empresa é obrigada a elaborar e implementar um Plano de Ação para Mitigação da Desigualdade Salarial e de Critérios Remuneratórios, com a participação de representantes das entidades sindicais e dos trabalhadores. A lei prevê, ainda, a aplicação de multa administrativa correspondente a até 3% da folha de salários do empregador, limitada a 100 salários-mínimos, sem prejuízo das sanções judiciais cabíveis e do pagamento das diferenças salariais devidas. Essa medida transfere o ônus da prova e a responsabilidade da denúncia da trabalhadora individual para o próprio sistema de fiscalização do Estado e controle social coletivo, reduzindo o risco de retaliações individuais e fortalecendo a atuação dos sindicatos.

Efetivação dos Princípios Constitucionais e Celetistas

O princípio da igualdade salarial encontra-se solidamente amparado na Constituição Federal de 1988, que em seu *Artigo 7º, inciso*

XXX, proíbe expressamente a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil. No plano infraconstitucional, o *Artigo 461 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)* determina que:

> *Sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, no mesmo estabelecimento empresarial, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou idade.* Para viabilizar a aplicação efetiva desses dispositivos, propõe-se o fortalecimento dos canais de denúncia anônima e segura junto ao Ministério Público do Trabalho (MPT) e aos sindicatos da categoria de TI (como os Sindpd), assegurando que a trabalhadora possa reivindicar a equiparação salarial sem o temor de demissões retaliatórias ou perseguições no ambiente corporativo. A proteção contra a retaliação é um pressuposto fundamental para que a igualdade formal se converta em igualdade material. Além disso, as convenções coletivas de trabalho devem incorporar cláusulas específicas de auditoria salarial independente nas empresas de tecnologia, garantindo a transparência ativa em todos os níveis hierárquicos.

Políticas de Inclusão e a Perspectiva Interseccional

As propostas de prevenção e reparação não podem desconsiderar a interseccionalidade de gênero, raça e classe. Alinhando-se aos princípios da *Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)*, que preconiza a igualdade de oportunidades e a acessibilidade no trabalho, as empresas de tecnologia devem adotar ações afirmativas planejadas e estruturadas. Considerando que o estudo W-Tech apontou que mulheres pretas representam apenas $$5,5%$$ dos profissionais de TI, as corporações devem estabelecer metas de contratação e aceleração de carreira para mulheres negras e com deficiência.

Propõe-se a criação de um "Selo de Equidade de Gênero e Raça na TI", que conceda benefícios fiscais ou critérios de desempate em licitações públicas para empresas que comprovarem paridade salarial real e diversidade em seus quadros de liderança. A indução econômica por parte do Estado é um potente catalisador para a adoção de práticas de responsabilidade social e diversidade no setor privado. As empresas devem também implementar programas de mentoria e

patrocínio de carreira (*sponsorship*) voltados especificamente para minorias sub-representadas, garantindo que a diversidade chegue aos níveis de tomada de decisão e planejamento estratégico.

Práticas Pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

No âmbito educacional, as instituições de EPT (como os Institutos Federais e escolas técnicas) desempenham um papel crucial na desconstrução da divisão sexual do trabalho. Propõe-se a reestruturação curricular dos cursos da área de tecnologia para incluir, de forma obrigatória e transversal, disciplinas que discutam ética profissional, diversidade, relações de gênero no trabalho e direitos trabalhistas. A formação técnica não deve ser dissociada da formação humana, política e cidadã. O ensino de tecnologia deve ser permeado por uma reflexão crítica sobre o impacto social da ciência e da técnica.

Ademais, as instituições de ensino devem fomentar programas de incentivo à entrada e permanência de mulheres nos cursos de tecnologia (como projetos de extensão de robótica e programação para meninas), além de estabelecer parcerias com empresas para garantir vagas de estágio com equidade de gênero e programas de mentoria voltados ao desenvolvimento de carreiras femininas em TI. É preciso intervir na base da formação para que as mulheres se sintam pertencentes e preparadas para enfrentar e transformar o mercado de trabalho. Os corpos docentes também devem passar por formações continuadas sobre relações de gênero e vieses inconscientes na avaliação de estudantes de tecnologia.

Outra proposta relevante é a criação de observatórios de gênero e trabalho dentro das próprias instituições de ensino, responsáveis por monitorar a inserção das egressas no mercado de trabalho e produzir pesquisas que possam subsidiar novas políticas públicas. A aproximação entre a academia e o mercado, mediada por uma perspectiva crítica, é fundamental para que as demandas por igualdade salarial sejam ouvidas e atendidas pelas empresas do setor. Esses observatórios podem também atuar como pontes para a inserção profissional qualificada e protegida das estudantes, estabelecendo redes de apoio interinstitucionais.

Propõe-se também a criação de canais de diálogo permanentes entre as instituições de EPT e os relatórios de transparência salarial das empresas parceiras. As escolas técnicas devem condicionar a assinatura de convênios de estágio e cooperação técnica à comprovação de que as empresas adotam políticas ativas de equidade salarial e de combate ao assédio e discriminação de gênero. A responsabilidade social das instituições de ensino deve se estender para além dos muros da escola, garantindo que o ambiente de inserção profissional de seus estudantes seja seguro e justo.

Adicionalmente, as práticas pedagógicas na EPT devem incentivar a pesquisa e a extensão voltadas para o desenvolvimento de tecnologias sociais e softwares livres que atendam a demandas de comunidades vulneráveis, cooperativas de economia solidária e movimentos sociais. Essa orientação pedagógica ajuda a romper com a visão puramente corporativa e mercantil da tecnologia, demonstrando que a computação e a programação podem ser ferramentas poderosas de transformação social e de promoção da justiça e da igualdade em múltiplas dimensões.

Considerações Finais

A desigualdade salarial enfrentada por mulheres no setor de Tecnologia da Informação não é um mero desajuste temporário de mercado passível de correção espontânea pela lei da oferta e da procura, tampouco uma consequência de déficit de qualificação ou de esforço individual das profissionais. Trata-se de uma manifestação estrutural da articulação profunda entre o patriarcado e o capitalismo, que se apropria das divisões históricas de gênero para desvalorizar o trabalho feminino e maximizar lucros, mesmo em um dos setores mais modernos, lucrativos e dinâmicos da economia contemporânea.

A análise deste estudo de caso evidencia que a qualificação profissional proporcionada pela EPT, embora fundamental para a inserção das mulheres em postos de trabalho de alta complexidade, é insuficiente se não estiver acompanhada de mecanismos rigorosos de regulação, fiscalização e transformação cultural. A Lei nº 14.611/2023 surge como um instrumento jurídico potente e indispensável para forçar as empresas à transparência e à equidade remuneratória, mas

sua eficácia depende da mobilização social, do fortalecimento sindical e da fiscalização estatal ativa.

Contudo, a efetivação da igualdade salarial exige uma vigilância constante e a ação coordenada entre o Estado (por meio da fiscalização do MTE e atuação do MPT), a sociedade civil, os sindicatos e as instituições de ensino. Somente por meio de uma formação profissional crítica, aliada à aplicação intransigente da legislação protetiva e a políticas afirmativas interseccionais, será possível transformar a realidade do mercado de trabalho de TI, garantindo que a justiça social e a equidade de gênero deixem de ser meras declarações de princípios e se traduzam em dignidade real nos contracheques das trabalhadoras brasileiras. O caminho para a equidade salarial é indissociável da luta pela emancipação humana e pela superação das estruturas de opressão que fragmentam a classe trabalhadora.

A tecnologia, longe de ser um campo neutro, é um reflexo das relações sociais que a produzem. Se quisermos uma tecnologia verdadeiramente inovadora, ética e inclusiva, precisamos garantir que as mulheres não apenas tenham acesso a esse campo, mas que sejam valorizadas e respeitadas em sua integridade profissional, intelectual e financeira. A igualdade salarial, portanto, não é apenas um direito trabalhista legítimo, mas um pilar fundamental e inegociável para a construção de uma sociedade genuinamente democrática, justa e igualitária. A luta pela igualdade salarial na TI é, em última análise, uma luta pela democratização da própria ciência e tecnologia, colocando-as a serviço do desenvolvimento humano pleno e da justiça social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023**. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14611.htm. Acesso em: **21 jun. 2026**.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **3º Relatório de Transparência Salarial e Igualdade**. Brasília: MTE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emplo/pt-br/noticias-e-

conteudo/2025/abril/30-relatorio-de-transparencia-salarial-mulheres-recebem-20-9-a-menos-do-que-os-homens. Acesso em: **21 jun. 2026**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Trabalho, mercado e gênero**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mesmo mais escolarizadas, mulheres ganham quase 20% a menos que homens, diz IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2025/10/09/mesmo-mais-escolarizadas-mulheres-ganham-quase-20percent-a-menos-que-homens-diz-ibge.ghtml. Acesso em: **21 jun. 2026**.

OBSERVATÓRIO SOFTEX. **Estudo W-Tech 2025: Mulheres na TI**. Campinas: Softex, 2025. Disponível em: https://mulher.istoe.com.br/mulheres-sao-apenas-192-dos-especialistas-em-ti-no-brasil-segundo-relatorio. Acesso em: **21 jun. 2026**.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

DO MATO À UNIVERSIDADE: A TRILHA DOS KAINGÀNG NO OESTE DO PARANÁ

Anelí Divina Funghetto (UNIOESTE)[1]

Introdução

Com o presente trabalho, pretendemos apresentar um breve relato histórico da ocupação indígena no Oeste do Paraná, bem como um relato de observação *in loco* de uma comunidade indígena. Temos como preocupação principal discorrer sobre as características da educação escolar indígena, observadas do ensino fundamental à universidade, analisando a relação indissociável entre língua, cultura e ensino.

Os relatos contidos neste estudo foram compilados a partir de entrevistas informais com indivíduos da etnia kaingàng que habitam a Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras, no estado do Paraná. As observações iniciaram em 1997, com as visitas à comunidade e o encaminhamento de jovens ao vestibular universitário, estendendo-se até 2001, quando foi promulgada a Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001, que garantiu o Vestibular dos Povos Indígenas, e 2002, com a Resolução Conjunta nº 01/2001, que delegou à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e às universidades públicas a organização de um processo seletivo unificado e interinstitucional.

[1] Graduada em Letras Português/Inglês; Português/Italiano; Português/Espanhol; Bacharel em Psicologia; Mestre em letras pela Universidade Católica do Paraná e Doutora em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; fungueto.aneli@gmail.com

Vestígios da presença humana e dos ancestrais Kaingàng no sul do Brasil

A presença humana no sul do Brasil data de aproximadamente 11.000 anos atrás, período marcado por grupos de caçadores-coletores nômades. No entanto, os escritos do arqueólogo Pedro Ignácio Schmitz e demais pesquisas apontam que os ancestrais diretos dos Kaingàng (ligados à Tradição Taquara-Itararé) estabeleceram-se na região serrana e do planalto a partir do início da era cristã, expandindo sua cultura por meio de estruturas como as casas subterrâneas.

> O território recebeu seus primeiros ocupantes no fim do período glacial, aproximadamente 11.000 a 12.0000 anos atrás (...) Sobre as barrancas do Alto Uruguai e as dos formadores de Taquari localizaram-se resquícios de povoados indígenas, que viveram ao ar livre ao longo das margens entre o sétimo e o quinto milênio a. C. Com o quinto milênio a. C. o povoamento torna-se mais denso e a partir de então as grutas e abrigos da encosta do planalto, nos vales dos rios Caí, dos Sinos e Maquine são ocupados densa e largamente por povos indígenas... Um gênero de vida semelhante continua até o século XIII d. C. (...) Nas regiões mais frias do planalto, por debaixo dos matos de pinheiros, um outro contingente aprende a cavar casas subterrâneas para se defender das baixas temperaturas e a desidratar o pinhão para se alimentar nas longas estações de poucos recursos. Essas populações planaltinas, que ali vivem desde o século II d. C. expandem-se por cima dos terrenos altos muito mais para o norte, chegando até Minas Gerais.
>
> No séc. XVI, os conquistadores encontraram povos não-guaranis com língua e costumes bem diferentes. Esses índios receberam, no início, o nome de guayaná, mas tiveram outros nomes ou 'apelidos' de acordo com seu aspecto visual, ou características ou, especialmente, pelo comportamento e modo de vida (Schmitz, 1975:10).

O arqueólogo Pedro Ignácio Schmitz (1975) aponta que os primeiros povoadores do sul do Brasil chegaram há cerca de 11.000 anos, mas a Tradição Taquara-Itararé, que deu origem direta aos povos do tronco linguístico Macro-Jê (ancestrais biológicos e culturais dos Kaingàng), surge na região bem mais tarde, por volta do século I de nossa era.

A presença indígena, segundo Mota (1994), é marcada tanto pelos vestígios de sua cultura lítica lascada e cerâmica quanto pelos

vestígios de sua cultura religiosa, por meio de restos mortais encontrados em urnas funerárias. É marcada, ainda, pela língua que denomina grande quantidade de acidentes geográficos, a fauna e a flora, além de seus costumes, mitos, leis e conhecimentos que chegam até os dias de hoje.

Entre esses povos indígenas encontravam-se os atuais Kaingàng, conhecidos historicamente por sua grande população e personalidade marcante. Esta sociedade passou por muitas denominações até consolidar sua identidade definitiva. Os relatos históricos indicam que o grupo recebeu diversos nomes e apelidos, funcionando originalmente como uma reunião de tribos menores. De qualquer forma, os Kaingàng sempre foram reconhecidos e caracterizados por seus opositores — fossem eles brancos ou de outras etnias — desde os tempos mais remotos.

As pesquisas etnográficas registram diversas denominações históricas para o povo Kaingàng, tais como Gualacho, Chiqui, Yvyrajara, Pinarés, Camperos, Coroados, Cabelludos, Kaiguá, Tupi e Bugres. Cada um desses termos carrega significados atrelados à cultura, à geografia ou ao modo de vida do grupo:

- Gualacho: designava os povos da região que comiam de forma semelhante às garças ou grupos que passaram por processos de guaranização.
- Bugres ou Botocudos: termos genéricos e frequentemente pejorativos usados pelos colonizadores; "botocudo" referia-se especificamente ao uso de botoques (adornos labiais ou auriculares).
- Kaiguá (ou Caá-gua): significa "moradores ou gente do mato". Identificava os subgrupos que viviam no interior das densas matas do Paraná, Santa Catarina e São Paulo, conhecidos por sua resistência aguerrida.
- Chiqui: termo que significa "os pequenos", utilizado para populações que habitavam as bacias entre os rios Piquiri e Iguaçu.
- Yvyrajara: termo de origem guarani ligado à entidade "dona das árvores", associado aos grupos que manejavam e garantiam a proliferação das espécies florestais.

- Pinarés: derivado do habitat preferencial do grupo, as matas de araucária (pinhais) nos planaltos do Paraná e do Rio Grande do Sul, especialmente nas cabeceiras do rio Uruguai.
- Camperos: denominação para as parciais que percorriam e habitavam os vastos campos limpos do Paraná.
- Coroados: apelido dado pelos colonizadores e missionários devido ao uso da tonsura, um corte de cabelo circular no topo da cabeça semelhante ao dos frades católicos.
- Cabelludos: referente aos subgrupos que mantinham os cabelos compridos.
- Tupi: classificação usada historicamente por grupos rivais Guarani para designar os Kaingàng de forma hostil, funcionando como sinônimo de "inimigo".

Historicamente, a maioria dessas denominações funcionava como apelidos, sempre relacionados a aspectos físicos ou ao modo de vida do grupo indígena que hoje conhecemos pelo nome de Kaingàng.

A designação *Kaingàng* foi introduzida por Telêmaco M. Borba em 1882 e, embora tenha sido adotada por esse povo, consiste em uma generalização que satisfaz os antropólogos, mas não corresponde rigidamente às normas tradicionais de autodenominação indígena. Internamente, os indivíduos se sentem suficientemente identificados por suas próprias dinâmicas sociais. O termo, segundo registros históricos de Borba, significa *"morador do mato"* — derivado de *kaa* (mato) e *ingang* (morador). Essa comunidade, segundo alguns autores, recebeu tal alcunha porque, após ser vencida por opositores brancos ou de outras etnias, retirava-se para o interior das florestas tropicais.

O povo Kaingàng, historicamente denominado gualacho (Guaianá ou Guañana), foi descrito entre 1628 e 1630 pelo padre jesuíta Antônio Ruiz de Montoya. O missionário registrou frases na língua gualacha, que é identificada como uma variante histórica da atual língua Kaingang.

Um exemplo marcante é a sentença:
Gualacho (1628): *Niyi chi cay catu tapli.*
Kaingang atual: *Ninja as kanhkãtu trãpry.*
Tradução: "Fumaça preta sobe ao céu."

Essa frase registrada por Montoya assemelha-se muito à estrutura e ao significado do Kaingàng moderno. A grafia e a fonética modificaram-se ao longo do tempo, um fenômeno natural que ocorre com qualquer idioma no decorrer de sua história. Essas transformações demonstram que a língua é um organismo vivo, dinâmico e intrinsecamente ligado à cultura e à identidade de seu povo.

A presença indígena no Paraná em tempos remotos é negligenciada pela história oficial, embora registros históricos antigos comprovem a existência de diversos povos na região. Ao pesquisar esses escritos, o historiador Lucio Tadeu Mota (1994) denunciou a escassez dessas informações nos livros didáticos atuais.

> Pois, a maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do Estado, nos trabalhos acadêmicos que tratam da ocupação da região a partir da década de 30 deste século, é comum encontrar-se a afirmação de que essas terras eram "devolutas, selvagens, desabitadas, estavam abandonadas, virgens, selváticas e sertão bravio". As terras do setentrião, do oeste e sudoeste, para o colonizador dos anos 20 aos anos 50 deste século são desabitadas, vazias, prontas para serem ocupadas e colonizadas. É o mito do vazio demográfico (Mota, 1994:4).

Por outro lado, sabe-se, através de relatos de viajantes, historiadores e escritos oficiais, que em território paranaense já existiam indígenas Kaingàng. Esse fato pode ser confirmado através de diversos textos que descrevem toda a epopeia da ocupação das terras paranaenses.

> Essa presença será registrada a partir de 1760, através dos relatos das expedições militares do coronel Afonso Botelho e Diogo Pinto, que tentaram ocupar os campos de Guarapuava e Palmas; pelos relatos dos viajantes que por aqui transitaram no século XIX, pelos ofícios comunicados, cartas, relatórios dos governos da Colônia, do Império, da Província e do Estado do Paraná e pelos registros das primeiras crônicas sistemáticas sobre os índios, como, por exemplo, os textos dos padres Francisco das Chagas Lima e Luiz de Cemitille, e de Telêmaco Borba (Mota, 1994:5).

Esses escritos registram a luta dos indígenas Kaingang contra os brancos e outras etnias inimigas que tentavam ocupar seu território. Devido a esses conflitos, eles passaram de um grupo considerado pacífico e integrado à natureza para um povo temido pela crueldade com que enfrentava seus agressores.

> Nessa relação conflituosa, criaram técnicas de combate, refinaram táticas de luta, aperfeiçoaram formas de atacar e de manter o inimigo sob pressão, enfim, desenvolveram técnicas de guerra, de guerrilhas, de emboscadas e ataques capaz de fazer frente a um inimigo muito superior a eles. Confirmando a ideia de Florestan Fernandes que desmistifica a pseudo pacificidade dos índios durante a conquista e ocupação europeia. Nossa análise sobre a resistência Kaingàng no Paraná, inicia-se em 1768 e termina com os acontecimentos na serra da Pitanga na década de vinte deste século. (Mota, 1994:6)

A pseudo-passividade dos Kaingang não era tão marcante. Isso é o que atesta o trecho a seguir, extraído da obra Naufrágios e Comentários. O texto relata a marcha de Cabeza de Vaca pelo sul do Brasil (caminho de Peabiru), onde ele cruzou o território dos povos Jê (ancestrais dos Kaingang). O relato foi registrado por seu secretário, Pedro Hernández, e publicado em Valladolid, no ano de 1555:

> Quando nos aproximamos deste rio (Iguaçu), soubemos por informação dos índios, que ele lançava-se no Paraná, também xamado rio da Prata, e que nas margens destes 2 cursos d'agua os indígenas tinham mortos portugueses mandados por Martin Afonso de Souza para descobrir este paiz. Os índios assaltavam os exploradores, e os matavam no momento em que atravessavam o rio em canoas (Cabeza de Vaca, 1555).

A verdade é que os índios Kaingang, acuados pelos povoadores brancos, passaram a ter atitudes de resistência e lutaram corajosa e inteligentemente na busca da sobrevivência contra a violência devassa da expansão. Eles reagiram às forças invasoras de seus territórios através do combate, das emboscadas e dos ataques a fazendas.

Do contato à aculturação

O início do processo de aculturação dos indígenas Kaingang no Paraná remonta aos séculos XVIII e XIX. Contudo, a demarcação oficial do seu território na Reserva do Rio das Cobras, localizada no atual município de Nova Laranjeiras, ocorreu formalmente em meados de 1901. Os Kaingang foram ali reunidos por decisão do então presidente do estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, que assinou o Decreto nº 6, de 31 de julho de 1901. O governante firmou o assentamento ciente de que as demarcações precárias gerariam conflitos futuros, visto que as terras ao redor eram frequentemente requeridas por posseiros e particulares.

> ... em 31 de julho de 1901, Jambre (cacique Kaingàng) estava estabelecido nas cabeceiras do Rio das Cobras, no município de Guarapuava, hoje Laranjeiras do Sul, na região da serra da União.
> O governador Francisco Xavier da Silva sabia que aquelas terras estavam passando para o domínio particular, por compra ao Estado ou por posse, e que os mesmos indígenas serão poco a pouco dali expelidos. Reservou-lhes então uma área limitada a leste polo Rio da Cobras, a oeste pelo Rio União, ao norte e ao sul pelas picadas que iam do Xagu até Foz do Iguaçu (Mota 1994:251).

A reunião dos povos Kaingàng nesse território foi estabelecida por meio de um decreto do governo estadual.

> Considerando que a tribu de indígenas Coroados de que é chefe o cacique Jambrê, em número de 500 almas se acha estabelecida nas cabeceiras do Rio das Cobras do município de Guarapuava. (Decreto nº. 6, 1901:3 Apud Mota 1994:252)

Atualmente, o povo da nação Kaingàng convive principalmente com os Guarani (Mbya) na Terra Indígena Rio das Cobras, que possui uma área homologada de 19 mil hectares. O território abriga a maior reserva indígena do Paraná, somando uma população de aproximadamente 3.100 a 3.250 pessoas.

Apesar de habitarem essa reserva há muito tempo, os povos indígenas desconhecem sua real história e conservam pouco de suas

crenças e tradições, visto que já se encontram quase completamente inseridos na sociedade não indígena. De um povo que no passado foi sábio e detentor de uma cultura própria, hoje restam indivíduos marginalizados, que dependem da sociedade urbana para sobreviver. A imposição da nova cultura apagou tradições ancestrais e extinguiu a identidade desse povo em prol de uma 'integração' forçada.

As marcas da sobrevivência reveladas pelos usos e costumes

Quem se dirige do Oeste para a capital do Estado do Paraná, passando pela região de Rio das Cobras — circunscrita nos limites do município de Nova Laranjeiras —, depara-se com uma cena que chama a atenção: indígenas de pele morena, cabelos lisos e negros e olhos amendoados transitam nas laterais da BR-277 carregando às costas seus artesanatos típicos. Outras vezes, permanecem agachados, numa atitude quase contemplativa, à beira da rodovia, ao lado de suas rústicas exposições com objetos pendurados em varais de cordão de tecido ou de casca de madeira, sustentados por cepas de taquara. É um cenário revelador de identidade.

Esses objetos artesanais são confeccionados com a casca de uma taquara fina (*vãn*), que recebe coloridos variados ao ser inserida em recipientes com água quente e anilina. As melhores tecelãs dessa comunidade indígena são as mulheres; alguns indígenas mais velhos, que têm pouco contato com a sociedade não indígena e frequentemente não falam português, também dominam a técnica.

As confecções apresentam-se em diversos modelos de trançados, formando lindos desenhos geométricos coloridos. Os objetos mais produzidos são balaios de diversos tamanhos, chapéus, peneiras, chocalhos, arcos e flechas, além de outros itens da cultura indígena.

O artesanato fabricado pelos indígenas Kaingàng representa a manutenção de uma técnica milenar, adaptada à necessidade de subsistência econômica gerada pelo cerceamento de seus territórios originais. Fora esse meio, eles empregam-se como boias-frias nas fazendas vizinhas, nas épocas de plantio e colheita de soja e trigo. Segundo depoimentos, alguns também cultivam grãos em regime de economia tribal em uma área de duzentos alqueires mecanizados.

Nesse espaço, plantam milho, feijão, mandioca, arroz, cana-de-açúcar e batata-doce para o consumo de toda a comunidade, além de criarem galinhas, patos, porcos e gado para leite e abate.

Alguns indígenas com melhor preparo recebem remuneração da Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) para exercer atividades especializadas na comunidade, como enfermeiros, professores-monitores e secretários de escola. Todas essas atividades de subsistência são exercidas com calma e seguindo horários flexíveis.

Os indígenas Kaingàng demonstram sua dinâmica cultural não só em atividades de sobrevivência, como também em seus usos, costumes, religião e lazer. Para as diversas atividades, eles incorporam tecnologias e materiais da sociedade envolvente. No preparo e cultivo da terra, utilizam tratores, colheitadeiras, enxadas e outros implementos. No artesanato, usam tintas industrializadas para colorir a taquara e os fios de algodão.

O seu dia a dia está cheio de materiais do mundo civilizado. Em suas casas de madeira, construídas em 1973 pela Funai, encontramos fogões a lenha e a gás, panelas de alumínio, talheres e pratos. Em seu modo de vestir, seguem padrões ocidentais, embora algumas mulheres mais tradicionais vistam blusas e saias rodadas, franzidas na cintura, com grandes floreados em cores vivas. Essas mulheres também têm o costume de carregar seus bebês presos a tiracolo ou nas costas por tiras de tecido. Na cabeça, usam lenços coloridos e andam com os pés descalços ou usando chinelos de dedo da marca Havaianas.

Durante o diálogo, certos indígenas preservam a postura de cócoras, considerada um hábito cultural da comunidade. A convivência familiar e coletiva é pautada pela harmonia. Os pais não aplicam castigos físicos ou verbais aos filhos. Além disso, não se constatam alterações no tom de voz ou comportamentos hostis em situações de divergência entre os indivíduos.

Os indígenas Kaingàng demonstram um grande respeito pelo cacique, não questionando nem desobedecendo às suas ordens. Atualmente, o cacique é escolhido pelo voto da comunidade, embora se perceba que esse cargo quase sempre permanece em família.

O líder mais conhecido da região do Rio das Cobras é José Kogmu Olibio, da comunidade Kaingàng, que hoje atua como

vereador. Em seu lugar, assumiu seu filho, Neoli Kafy Rygue Olibio, um jovem muito dinâmico que conduz a comunidade procurando sempre trazer benefícios para o grupo.

Por sua vez, a comunidade Guarani é dirigida por Valdomiro Pires de Lima, onde o respeito e a obediência ao cacique também são imensos. O cacique é acionado para resolver desde conflitos de indisciplina em sala de aula até para atuar na escolha dos professores de cada turma.

A comunidade Kaingàng demonstra preocupação em manter viva sua história e seus costumes. Com esse objetivo, os nascimentos são registrados em livros guardados na secretaria da escola da sede do Posto da Funai. Essa prática acontece desde 1973, por iniciativa do professor-monitor Roberto Kafej Mineiro, membro da comunidade. Além desse registro interno, os indígenas registram nascimentos e casamentos no cartório civil em Nova Laranjeiras. Esse ato garante a preservação de seus direitos, como estudar, votar, receber salário e aposentadoria.

Os Kaingàng, assim como outros povos indígenas, buscam hoje a autonomia política para reduzir a dependência da sociedade não indígena. Dessa forma, eles participam ativamente de reuniões sobre temas de seu interesse e debatem suas próprias demandas e realidades.

Com o objetivo de conquistar maior autonomia, os Kaingàng buscam formação em escolas e universidades da região, cursando o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Essa busca pela instrução acadêmica não representa uma perda de identidade, mas sim uma estratégia de interculturalidade e apropriação de conhecimentos para a defesa de seus direitos.

Da alfabetização em busca da cultura escolar universitária

Os Kaingàng, grupo historicamente habituado a transitar pelas florestas e a se esconder nas matas para fugir de seus inimigos, agora emergem desse contexto em busca do diálogo intercultural nas universidades da Região Sul.

No ano de 1998, um grupo de nove jovens sob meu acompanhamento — cinco moças e quatro rapazes — participou do

vestibular da UNIOESTE para ingresso no ensino superior. Esses jovens, pertencentes ao povo Kaingàng, atuavam como professores-monitores (educadores sem formação acadêmica, treinados para a alfabetização) nas escolas indígenas da reserva. São eles: Adão Gigvaj Bernardo, Doracila Lourenço, Florêncio Rekaayg Fernandes, Isaldina Snhprag Gonçalves, Ilda de Souza, João Ricardo Fenkoj de Souza, Suzelia Ynhgre Mineiro, Suzana Kagmu Mineiro e Dorival Gremag Bernardo.

Esta é uma lembrança histórica e marcante. Em 1998, a luta pelo acesso dos povos indígenas ao ensino superior estava em um momento decisivo no Paraná, culminando, pouco depois, na pioneira lei estadual de cotas, em 2001. Acompanhar esse grupo de nove jovens Kaingàng na busca pelo ingresso na Unioeste foi um passo fundamental nessa caminhada de ocupação dos espaços acadêmicos.

Embora demonstrassem boa vontade e determinação, eles não obtiveram sucesso naquela primeira tentativa; foram impedidos de ingressar na universidade devido à falta de preparo acadêmico prévio. No entanto, essa iniciativa certamente despertou uma nova realidade para esses jovens e trouxe muitos benefícios para a comunidade Kaingàng do Rio das Cobras. Eles se tornariam os responsáveis por uma maior e melhor identificação dessa comunidade com suas origens, sua história e seus costumes.

Em 2001, Suzelia Ynhgre Mineiro e Susana Kaghmu Mineiro prestaram o vestibular para o curso de Pedagogia da UNIPAN, em Cascavel, Paraná, e foram aprovadas. Acompanhei-as nessa primeira etapa: fiz a solicitação e a universidade concedeu-lhes bolsas para iniciarem seus estudos. Na mesma época, Alan Mineiro também foi aceito para cursar, com bolsa, a faculdade de Pedagogia da UNIPAR, também em Cascavel. Em 2002, os resultados apresentados por esses três alunos já eram muito bons.

A partir dessas primeiras iniciativas e de intensas mobilizações, o Estado do Paraná promulgou a Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001, instituindo o Vestibular dos Povos Indígenas. Com isso, o Estado garantiu vagas específicas para indígenas nas universidades públicas estaduais. Historicamente, a etnia Kaingàng tem sido a mais numerosa no ambiente acadêmico do estado devido à grande concentração populacional em terras indígenas inseridas na área de

abrangência das instituições, como a TI Rio das Cobras e a TI Mangueirinha.

Para regulamentar as vagas, um decreto governamental posterior garantiu a reserva de vagas em universidades estaduais do Paraná para estudantes indígenas. Diversos jovens, escolhidos por uma comissão especial, passaram a ser encaminhados para as instituições. Logo após a aprovação da lei em 2001, foi promulgada a Resolução Conjunta nº 01/2001, que delegou à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e às universidades a organização de um processo seletivo unificado e interinstitucional.

Para gerenciar esse processo e apoiar os estudantes nas universidades, foi instituída a Comissão Interinstitucional para a Inclusão dos Povos Indígenas no Ensino Superior do Paraná, comumente chamada de Comissão Universidade para os Índios (CUIA). O nome faz alusão ao utensílio de grande valor semântico e cultural para os povos originários. Os primeiros exames específicos unificados estruturaram uma avaliação que respeitasse as particularidades linguísticas e culturais dos candidatos, incluindo: Prova Oral, Redação Temática e prova de Língua Indígena.

A educação escolar indígena constitui um dos pilares fundamentais para a autodeterminação e a salvaguarda cultural dos povos originários. Transcendendo o espaço da sala de aula tradicional, ela se configura como um instrumento de articulação política e resistência.

Para Grando e Albuquerque, (2012)

> "A educação indígena se apresenta como um dos mecanismos mais importantes para que os próprios indígenas possam avaliar estratégias de organização e intervenção nesse quadro atual, problemático e conflituoso. Das escolas de educação básica à educação superior, os indígenas estão cada vez mais participando como atores na construção de um país que se pretende plenamente democrático." (Grando e Albuquerque, 2012:14)

A relação entre a educação escolar e a cultura do povo Kaingàng reflete um processo histórico de resistência, transição e ressignificação política e social. Tradicionalmente pautada pela

oralidade e pela vivência comunitária, a educação desse povo hoje utiliza o espaço escolar não mais como uma ferramenta de apagamento cultural, mas como um mecanismo de defesa de sua própria identidade. Como aponta Bandeira (2014):

> ...os Kaingàng se orgulham de seus costumes e modo de vida, mantêm a língua materna e recriam continuamente suas táticas de manutenção cultural frente ao modelo hegemônico de organização social da sociedade nacional.

As marcas do contato e das transformações culturais também são visíveis em outros aspectos do modo de vida dessa comunidade. Com a aproximação da sociedade não indígena, os hábitos alimentares do grupo sofreram mudanças drásticas. O padrão tradicional, baseado em alimentos obtidos pela caça, pesca, coleta e agricultura de subsistência, foi em grande parte integrado a produtos externos de base industrial.

Observa-se, paralelamente, que a religiosidade ancestral passa por constantes transformações influenciadas pelo contato com frentes religiosas, especialmente as cristãs. Embora a fé nativa tenha sido ressignificada, práticas contemporâneas coexistem com a tradição; hoje, é comum encontrar indígenas que frequentam cultos católicos ou evangélicos, declarando-se convertidos, e alguns atuam ativamente como pregadores do evangelho em suas comunidades.

Na tradição Kaingàng, a música e o canto são essenciais no cotidiano, nas celebrações e no aprendizado. O lazer também é permeado por danças, mitos e narrativas tradicionais, mas incorpora novos elementos: o futebol destaca-se como o divertimento esportivo mais praticado, dividindo espaço com o hábito de ouvir rádio e tocar violão.

Sob a perspectiva antropológica contemporânea, essas mudanças no vestuário, na estética e no lazer não devem ser lidas como mera "perda cultural", mas como processos de transfiguração étnica e hibridismo identitário. As jovens indígenas, por exemplo, combinam o uso de roupas coloridas, batom e bijuterias ocidentais com adereços típicos de sua cultura. Além disso, manifestações musicais como a música sertaneja foram incorporadas ao gosto popular do grupo.

Esse contato com a sociedade envolvente e com as instituições formais de ensino transformou profundamente a educação escolar ao longo das décadas. Inicialmente imposta por frentes missionárias e pelo antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a escola funcionou historicamente como um instrumento de colonização, focado na alfabetização exclusiva em português e na imposição de hábitos eurocêntricos que silenciavam o idioma nativo.

A virada legal ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Na atualidade, a escola Kaingàng enfrenta o desafio de consolidar-se como um espaço que dialoga diretamente com a cultura e o território. O currículo busca equilibrar o domínio da Língua Portuguesa — essencial para a defesa política e o diálogo com o Estado — com a valorização e o fortalecimento do idioma Kaingàng. A presença de professores e gestores indígenas garante que materiais pedagógicos específicos, calendários socioculturais e ritos tradicionais sejam integrados aos conteúdos acadêmicos. Conforme destacam Amaral e Vilas Boas (2024):

> ...é fundamental que haja professores, pedagogos, diretores e demais profissionais indígenas nas escolas indígenas. Isto porque é necessário ter coerência com as especificidades da escola, conhecimento da cultura e identidade, além de cumprir o que está posto na legislação que foi conquistada a partir da luta dos povos indígenas.

Apesar dos avanços legais, lideranças apontam que muitas escolas ainda enfrentam entraves práticos, como a falta de infraestrutura adequada, burocracias estaduais que dificultam a flexibilização curricular e a necessidade de formação continuada voltada às realidades locais.

Diante desse cenário, a educação escolar passou por grandes mudanças. As comunidades indígenas viram-se na necessidade de se apropriar desse espaço por uma questão de sobrevivência, passando a enxergar a escola como uma forma de defesa de seus direitos. A busca por espaços de decisão contra ameaças externas e a preocupação com a recuperação de memórias históricas também impulsionaram essa nova perspectiva educacional.

Foi com esses objetivos que as primeiras escolas primárias foram implantadas na Terra Indígena Rio das Cobras. A relação entre ensino e cultura é intrínseca, pois a escola funciona como uma ponte que seleciona, organiza e transmite o patrimônio cultural de uma sociedade. Mais do que apenas repassar informações, o ambiente escolar cria sua própria "cultura escolar", moldando comportamentos e visões de mundo.

Segundo depoimentos, na construção das primeiras escolas, há cerca de 25 anos, havia a preocupação em conservar alguma semelhança com o habitat tradicional. Essas estruturas, feitas de madeira, possuíam duas salas de aula e um saguão central, onde se acendia um fogo de chão em épocas de frio. Crianças e professoras sentavam-se ao redor do calor e ali os estudantes indígenas aprendiam as primeiras letras.

Atualmente, as construções são de alvenaria e contam com luz elétrica, banheiros, água encanada, cozinha, secretaria e uma pequena biblioteca, onde são guardados os registros históricos dos habitantes e relatos de acontecimentos da comunidade. Há alguns anos, os professores que alfabetizavam nas escolas indígenas eram exclusivamente não indígenas. Hoje, o cenário conta com diversos profissionais indígenas que, embora busquem complementação em sua instrução formal, ensinam as primeiras letras para as crianças da comunidade. São os chamados professores-monitores.

Historicamente, a afirmação de que os professores eram todos não indígenas é verdadeira, mas o cenário atual mudou. Durante séculos, a educação em aldeias foi utilizada como ferramenta de integração forçada, na qual o Estado impunha a língua portuguesa e a cultura ocidental. Atualmente, a legislação brasileira garante uma educação diferenciada, e os professores indígenas caminham para ser a maioria nas escolas de suas próprias comunidades.

No entanto, no ensino infantil, observou-se por muito tempo que o currículo era imposto de fora para dentro. Todo o programa escolar para a alfabetização das crianças vinha previamente definido pela Secretaria de Educação de Nova Laranjeiras, com decisões tomadas sem a participação das lideranças locais. Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegurem explicitamente o direito a uma Educação Escolar

Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, na prática, a escola ainda utilizava os mesmos livros e materiais didáticos das instituições convencionais.

Os reflexos disso eram vistos nos textos produzidos pelas crianças e expostos nas paredes, que atestavam uma orientação ditada pela cultura hegemônica, como gravuras com colorido padronizado. Da mesma forma, a Associação de Pais e Mestres (APM) seguia o modelo padrão das escolas urbanas, deixando de respeitar as particularidades culturais e os modelos de gestão e organização próprios de cada povo.

Os esforços integrados entre a comunidade e a Secretaria de Educação do município de Nova Laranjeiras para implementar a educação escolar na reserva são evidenciados pelas cinco instituições existentes em diferentes pontos do território:

- Escola Coronel Nestor da Silva: Localizada na sede da FUNAI e mantida pelo governo federal, conta com os professores-monitores Florêncio Fernandes, Roberto Mineiro, Armira Mineiro, Suzana Mineiro e Margarida Mineiro.
- Escola Marechal Cândido Rondon: Atendida pela professora Cirene e pelos professores-monitores Adão Bernardo e Sebastião Paulista.
- Escola José Neri Bonifácio: Atendida pela professora Lurdes e pelo professor-monitor Sebastião Veríssimo.
- Escola de Campo do Meio / Campo do Dia: Atendida pelos professores-monitores Antônio Pereira e Gabriel Laurinho.
- Escola de Pinhal (área Guarani): Atendida pela professora Noeli e pelo professor-monitor João Vicente.

As instituições atendem estudantes que falam as línguas Guarani e Kaingàng. O modelo pedagógico respeita a distinção linguística, não misturando os dois povos na mesma turma, uma vez que as línguas possuem troncos linguísticos diferentes e a separação otimiza o processo de ensino e aprendizagem.

Pelo que foi exposto nominalmente, as escolas são atendidas por 4 professoras não indígenas e 11 professores-monitores indígenas. As unidades mantêm a pré-escola, cujo principal objetivo inicial

documentado era a aquisição da língua portuguesa para evitar a exclusão dos estudantes, e classes de 1ª a 4ª série, nas quais o ensino da língua e da cultura Kaingàng ainda busca maior espaço e consolidação frente à pressão histórica de assimilação da cultura não indígena.

Conclusão

Observa-se que, da educação básica à superior, os povos indígenas participam cada vez mais como atores nos processos de resistência, transição e ressignificação política e social. A educação escolar, hoje, é utilizada por essas comunidades não como uma ferramenta de apagamento cultural, mas como um mecanismo de defesa de sua própria cultura.

Além disso, com base no período de observação na Terra Indígena Rio das Cobras, conclui-se que tanto os profissionais que atuam na educação escolar indígena — especificamente na educação infantil — quanto a população do entorno não compreendem essa comunidade como uma nação dotada de características próprias. Há uma clara ausência de preocupação em analisar, entender e respeitar seus costumes, bem como em aprender sua língua para estabelecer um diálogo intercultural efetivo. Na região, os indígenas são frequentemente marginalizados e comparados a moradores de bairros periféricos, sob uma visão etnocêntrica que sugere que eles dependem da assistência da sociedade não indígena para serem socialmente validados.

Fontes de consulta

AMARAL, Wagner Roberto do, VILAS BOAS, Isabela de Barros. **Indígenas egressos das Universidades Estaduais do Paraná:** profissionais da área da educação na gestão de suas escolas. V Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos, Londrina PR, de 20 a 23 de maio de 2024. https://anais.uel.br/portal/index.php/conserdigeo/article/view/3732/3422

BANDEIRA, Toni Juliano. **Aspectos da língua Kaingang**. 2014, e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/pt_BR/article/view/10655/8110, p. 382

DORNELLES, Soraia Sales. **Encontros e (des)encontros ao "fazer a América":** indígenas e imigrantes no Rio Grande do Sul do século XIX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011 https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308162996_ARQUIVO_Anphu2011-textoSoraiaSalesDornelles.pdf

DORNELLES, Soraia Sales. **De Coroados a Kaingang:** as experiências vividas pelos índios num contexto de imigração no século XIX. Porto Alegre, 2011. https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amota-1994-guerras/Mota_1994_AsGuerrasDosIndiosKaingang.pdf

GRANDO, Beleni Saléte, Albuquerque, Marcos Alexandre dos Santos. Convite às reflexões sobre educação indígena e infância. In: **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização** / Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, organização. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. https://nepi.ufsc.br/files/2013/11/educacao-indigena-final.pd

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena**. Dourados (MT), 23-27/3/1998. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1924) / Lúcio Tadeu Mota; apresentação de Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira -- Maringá: EDUEM, 1994.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, Grando, Beleni Saléte, Albuquerque, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização / Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, organização. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ENTRE LUTAS E IDENTIDADES: A MULHER PROFESSORA NA AMAZÔNIA

José Ivo Peres Galvão (UFAC)[1]
José Valderi Farias de Souza (UFAC)[2]
Maria Arlete Costa Damasceno (UFAC)[3]

Introdução

A docência na educação básica brasileira, especialmente no que se refere à presença feminina, configura-se como um campo historicamente construído por meio de tensões, disputas e transformações sociais. O ingresso das mulheres no magistério não ocorreu de forma natural ou linear, mas foi resultado de um processo marcado por lutas e resistências que possibilitaram sua inserção no mundo do trabalho para além do espaço doméstico. Nesse sentido, compreender o percurso da mulher professora implica reconhecer que a docência se constitui como uma prática social (e porque não política) situada historicamente, atravessada por relações de poder, questões de gênero e processos de profissionalização.

Este artigo tem como objetivo analisar o percurso histórico e formativo das professoras na educação básica brasileira, destacando as lutas, os desafios e as exigências que marcam/marcaram essa

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidades – PPGLI – da Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em Educação Pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e Pedagogo pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta. Email: jose.galvao@ufac.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4661-9357
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Pedagogo pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Coordenador do Curso de Licenciatura Indígena (CLI/UFAC). Email: jose.farias@ufac.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9162-7815
[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI – da Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Federal do Acre (UFAC), e Pedagoga pela Universidade Nacional de Brasília-DF. Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta. Email: maria.damasceno@ufac.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3718-8807

trajetória. Parte-se do pressuposto de que a formação docente é um processo dinâmico e inacabado, que se constitui ao longo do tempo em diálogo com as políticas educacionais, as demandas sociais e as condições concretas de exercício da profissão. Além disso, busca-se evidenciar como as exigências formativas contemporâneas se articulam com processos históricos mais amplos, revelando permanências e mudanças no campo educacional.

À luz das contribuições teóricas de Saviani (2009), dentre outros pesquisadores, entende-se a educação como um fenômeno histórico e social, vinculado às condições materiais de existência e às transformações da sociedade. O percurso formativo das professoras revela não apenas avanços institucionais, mas também contradições que expressam as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira.

Historicamente, a associação entre o trabalho docente e atributos considerados femininos, como o cuidado, a sensibilidade e a vocação, contribuiu para legitimar a presença das mulheres na escola, ao mesmo tempo em que reforçou estereótipos que impactaram/impactam diretamente a valorização (ou não) profissional. Desse modo, discutir a formação das professoras implica também problematizar as relações entre gênero, trabalho e educação.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções teóricas que discutem a formação docente, a feminização do magistério e as políticas educacionais no Brasil. A escolha por esse percurso metodológico justifica-se pela possibilidade de compreender a temática em sua complexidade, a partir do diálogo com pesquisadores que contribuem para uma leitura crítica da realidade educacional brasileira. A análise foi realizada por meio de leituras reflexivas e interpretativas, buscando identificar categorias centrais, tais como: formação docente, gênero, profissionalização e exigências formativas.

Visando compreender essa realidade este artigo foi organizado em três partes, além da introdução e considerações finais, sendo que a primeira vai discutir as exigências formativas para profissionais da educação, observando o que diz a legislação educacional. Na segunda parte se discute o lugar, o território, o contexto Amazônico, lugar de

atuação de muitas professoras; na terceira parte se dicute as lutas e o querer ser professora, evidenciando-se as barreiras, os enfrentamentos e o desprestigio da docência.

As exigências formativas para profissionais da educação

As exigências formativas para os profissionais da educação na atualidade estão inseridas na legislação brasileira, fundamentalmente na Lei de diretrizes e Base da Educação (9.394/96), de maneira que é possível visualizar a necessidade formativa de nível superior para professoras e professores atuarem na educação básica. Longe de ser um setor qualquer na sociedade, Tardif e Lessard (2005), nos dizem que a educação não é uma ocupação secundária, ao contrário, é uma área de extrema importância nas sociedades atuais, pois é uma ferramenta própria e adequada para entender as mudanças que vêm ocorrendo.

Por esse entendimento, percebe-se que a formação para a docência, longe de ser uma profissão comum, é vista como um instrumento necessário para que os sujeitos possam compreender o que ocorre no mundo e como esses atores estão se conectando, sendo incluído nas políticas governamentais e como as mudanças, afetam cada um, cada povo.

O processo formativo de um sujeito, na perspectiva de Zabalza (2004), abrange a área do desenvolvimento pessoal, suas particularidades e um amplo e complexos percurso, que vai desde os desde os conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridas, direcionando-se aos significados que esse sujeito busca na sua profissionalidade, seus valores.

Gatti e Barreto (2009) nos fala que a formação de professores no Brasil, em cursos com essa finalidade, portanto específico, teve início no final do século XIX com a chegada das escolas normais (formação de nível médio) que tinham como finalidade especifica formar esses profissionais e não atendia todas as regiões do país e nem todos os interessados nessa formação. Havia escassez de escolas, eram insuficientes para a demanda. Já a formação para atender o segundo segmento do ensino fundamental e médio, surge com a criação de universidades ao final da terceira década do século XX.

Antes das universidades, à docência no ensino secundário era exercida por profissionais liberais, portanto, sem a preparação para o magistério.

Atualmente a Lei 9.394/96, em seu artigo 61, inciso V, parágrafo único, nos diz que,

> **Parágrafo único**. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
>
> I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> II- – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> III- – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> IV- – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o **caput** deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023).

E ainda prossegue no artigo 62, nos dizendo que,

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Fica evidente a preocupação com o percurso formativo que articula conhecimentos das ciências, mas também que considere as questões sociais, visto que os docentes atuam em contextos sociais diversos e para tanto necessitam de conhecimentos que possibilite uma compreensão dos aspectos da sociedade. A relação teoria-prática surge na legislação para garantir um exercício do saber-fazer, o que

nos leva a entender que esse movimento, se articula com os pilares da educação para o século XXI, conforme nos

indica Unesco (2004, P. 90-100), quando fala que os pilares da educação do século XXI são: "aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver".

Visto assim, o professor poderá iniciar sua ação docente já tendo vivenciado o ambiente de sala de aula, durante os estágios. Entende-se ser de fundamental importância essa relação do teórico com o prático, pois propicia ao aprendiz de professor aplicar os conhecimentos adquiridos no ambiente de formação e assim, encontrar as conexões que melhor se aplica aos contextos e grupos sociais.

Conforme a legislação, somente será admitido para o exercício profissional docente, professores com formação adequada. Para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, exige-se, no mínimo, a formação em nível médio (magistério), sendo recomendado nível superior em pedagogia. Exigência semelhante estende-se ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sendo obrigatório ao docente possuir habilitação em licenciatura e atuar em áreas específicas de sua formação.

O lugar, o território, contexto

Ao discutir as questões que envolvem o espaço amazônico parece ser necessário reconhecer que esse espaço-lugar tem uma complexidade bem diferente de outras regiões brasileiras, não apenas pela dimensão do espaço territorial, mas também e fundamentalmente, pelas características da sua população ribeirinha[4] que reside em espaços das beiras dos rios. Percebe-se nas palavras de Albuquerque (2024) que o conceito de Amazônia foi construído por uma lógica intencional, que carrega marcas históricas, onde muitas expedições tinham a objetividade de extrair riquezas minerais,

[4] A educação ribeirinha é uma modalidade de ensino que busca contextualizar o currículo escolar com a realidade social, cultural, econômica e ambiental das comunidades que vivem nas margens dos rios, especialmente na Amazônia. Seu conceito central reside na necessidade de um sistema pedagógico relevante que valorize os saberes locais e se adapte às especificidades do território, como o ciclo das águas (cheias e secas), que influencia diretamente o transporte, o calendário escolar e as atividades de subsistência (pesca e agricultura).

conhecimento da fauna e da flora de maneira que se pudessem conhecer esse lugar construído no imaginário dos exploradores.

Hoje (2025) pode-se dizer que esse espaçolugar ainda está em construção, não apenas daquilo que se convencionou chamar de desenvolvimento, mas fundamentalmente a construção de sentidos. De outra forma, muitas reformas já foram vivenciadas no cenário educacional brasileiro, algumas com foco na formação de professores (as) para atender as demandas/exigências da especificidade do trabalho pedagógico, principalmente ribeirinhas, uma vez que esses lugares estão distantes dos espaços urbanos e isso pode ser fator de algumas especificidades.

> Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de expedições na busca de riquezas. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do subsolo, das águas e do ar, também, se alteraram e continuam esse processo de transformação até os dias atuais. Os estudos nesses campos mostram-nos que não há uma Amazônia "cristalizada", visto que o espaço amazônico ainda está em construção (Santana, Osório e Rocha, 2023, p. 1 e 2).

Não se pode conceber esse espaçolugar amazônico como algo estanque, fixo, pronto; é um lugar que se transforma a partir das intervenções humanas e da própria natureza. Quanto as intervenções humanas, devemos considerar que existe uma gama de interesses que movem políticas e ações de pessoas e de grupos, interessados naquilo que a região tem.

No que se refere à formação de professoras, é necessário considerar algumas questões que envolvem essas profissionais, uma vez que é perceptível em muitas escolas urbanas e ribeirinhas, tanto na educação infantil quanto no primeiro segmento do ensino fundamental, que o universo feminino é bem representativo. Mesmo com a exigência da Lei de diretrizes e Bases da Educação brasileira atual (lei 9.394/96), ainda não foi possível atender a integralidade total de profissionais formados em nível superior, mesmo que vários

programas do ministério da educação tenham sido implementados desde o início dos anos 2000, muitas escolas ainda não contam com a presença desses profissionais.

Na região Amazônia, conforme nos assegura (Vasconcelos, 2020), os processos e percursos de formação, incluindo nesse rol a formação professores, necessitam estabelece uma conversa com a sociobiodiversidade, que é própria do lugar para que se possa compreender as relações conflituosas, das resistências do seu povo, que de maneira firme, definem as relações sociais que são estabelecidas entre os dos diferentes sujeitos, individuais ou coletivos, que habitam esse território.

Molina (2008) nos fala que a educação é um direito e é mais que um direito humano, pois é fruto de uma longa luta de muitas pessoas comprometidas para a construção de conquistas, visto que não se tem recebido por bondade governamental. As lutas por educação têm mobilizado vários povos e no contexto amazônico, são trabalhadores dos projetos de assentamento da reforma agrária, são ribeirinhos, são quilombolas, são extrativistas, são indígenas, pescadores, entre outros.

Assim, a formação de profissionais para a educação ribeirinha, precisa considerar a especificidade contextual do espaço-lugar, observando seu modo próprio de viver e fazer. Respeitar os aspectos culturais desses povos é garantir que suas identidades estarão em uma linha de compreensão que cada povo tem suas características e como tal, deve ser respeitada.

Mulheres na educação: o querer, o fazer e o ser professora

Gostaríamos de começar essa discussão com a seguinte pergunta: o que levou as mulheres a exercerem à docência? Penso que não é uma resposta simples, pois considero bastante complexa essa questão.

No Brasil a questão do preparo das professoras emerge de forma explícita após a independência, [1822] quando se cogita da organização da instrução popular (Saviane, 2009, p. 143). A partir da Lei Geral do Ensino implementada em 1827 passou a acontecer os ensaios intermitentes de formação de professoras. Esse período se

inicia "quando prevalece o modelo das Escolas Normais" tendo como marco de inauguração da primeira no ano de 1935 no município de Niterói no Rio de Janeiro esse movimento seguiu até 1890 (Saviane, 2009, p. 144).

A grande mudança nessa etapa da história foi exatamente o fato de as mulheres serem convidadas a lecionar no magistério, fenômeno que desde a chegada dos primeiro Jesuítas ao Brasil, havia sido ocupado por homens. Após esse período o Brasil passa por uma espécie de estagnação na educação, entretanto, o projeto de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais com a formação das professoras para assumir as primeiras séries segue até 1932 quando acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova cujo marco inicial é a reforma da Escola Normal (Saviane, 2009).

No entanto, as transformações sociais dos dois últimos séculos, trouxeram a necessidade de se olhar de maneira diferente o papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, seja por conveniência capitalista ou mesmo por construção/lutas das mulheres por seu protagonismo na vida pública. O convite para atuar na docência surge do fato que a mulher passou a ser vista e cobrada como moralizadora socialmente. Com o sucesso daquela ação, a mulher teve a perspectiva de atuar em outras atividades que não a privada (família), pois segundo a compreensão de Chamon, (2005, p. 56), "se as mulheres podiam exercer uma importante influência na esfera privada, poderiam exercer um importante papel, também, na esfera pública da sociedade, trabalhando em prol de reformas morais e sociais." Imagina-se que cada classe social criou determinações para a ação/trabalho feminino, de maneira que existisse um pertencimento por classe.

Quando a mulher é chamada a exercer uma profissão, (professora), fora da casa, é vista pelos atributos de docilidade e valores sociais.

> Ninguém melhor que as mulheres para cumprir essa nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Doceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais amadoras responsáveis pelo trabalho de preparar mentes e comportamentos para os interesses da nação. (Chamon, 2005, p. 68).

Vistas como profissionais amadoras e detentoras de virtudes sociais, são as mulheres designadas a exercerem o magistério, pois poderiam elas agirem como docentes para a formação de sujeitos que atendessem o interesse do Estado. É possível que essas mulheres tenham vivido conflitos no gerenciamento do espaço privado (a casa) e a esfera pública (a escola), sem, no entanto, abrir mão do espaço da casa, pela sua condição de mulher.

Volto a me apoiar na fala da autora quando nos diz que,

> {...}. Abnegadas e silenciosas, as mulheres – amadoras do trabalho – iam interiorizando os apelos ideológicos da nobre missão que deveriam cumprir. Afinal, educar crianças, nada mais era do que uma extensão de sua função maternal, uma atividade que poderia ser cumprida fora dos limites da vida doméstica, sem comprometer esta (Chamon, 2005, p. 86).

Essas mulheres souberam muito bem como adentrar aos poucos os espaços que antes eram destinados aos homens, mesmo sendo tratadas como trabalhadoras amadoras. Souberam conciliar trabalho escolar e o trabalho da casa. Quantos conflitos essas mulheres tiveram quando da assunção do trabalho fora da residência.

E mais,

> Diferentemente dos demais segmentos da população, o encorajamento à participação da mulher apelava par o seu humanitarismo sentimental e para os impulsos do coração. A contribuição esperada da mulher pelos ideais republicanos sugeria que o seu trabalho se caracterizasse como filantrópico e que seu nível de atuação fosse o de efetuosa colaboradora na consecução dos ideais nacionais (Chamon, 2005, p.87-88).

Se já não bastasse a percepção de amadora, abnegadas e afetuosas, as mulheres eram chamadas a trabalharem de graça, sem nenhum ato remuneratório. Isso eram uma exploração e subjugação feminina.

Percebe-se que a ideologia capitalista vai buscar nas camadas populares a força de trabalho feminina, como mecanismo de alargar a exploração da força de trabalho e aumentar seus lucros (mais-valia), demonstrando assim a explicitação do interesse econômico, político e

ideológico. Esse movimento de inserção feminina no mercado de trabalho, pode ter de alguma forma, acirrado as disputas entre homem e mulher, alterando a dita ordem tradicional em que o homem exercia controle sobre sua família e naturalmente de sua esposa/mulher.

Como assalariadas, seus proventos eram menores que dos homens e essa diferença salarial, pode estar vinculada a uma pressão para que as mulheres voltem a cuidar de suas famílias e desistam do trabalho fora do lar. Visto assim, acredita-se que as mulheres, burguesas ou não, foram usadas para atender os interesses do capital econômico. Olhando pelo retrovisor da história, a mulher conquistou amplos espaços antes ocupados apenas pelo homem, entretanto, ainda há muito a ser percorrido para se chegar à igualdade de direitos.

No início do século XIX as mulheres assumiram a docência a partir das formações nas primeiras escolas normais como única opção de autonomia e independência (financeira). Entretanto, com o passar do tempo conforme nos diz Souza (2017), é que a questão fundamental está no que diz respeito ao lugar do outro nas relações que se configuram entre o saber e o poder. Essas relações perpassaram a história, configurando os processos de sujeição desde os escravizados passando pelas crianças, os idosos, os deficientes, até chegar na sujeição das mulheres.

Apesar das muitas barreiras já "superadas", pelas mulheres, acredita-se que ainda não se chegou ao ponto de as relações e as representações de gênero serem equilibradas, justas e equânimes, sem a prevalência do homem em relação à mulher. O processo de inserção feminina no magistério ou mesmo nos espaços públicos percorreu um longo caminho.

Para Sousa (2017, p. 5), a forma como no Brasil compreender a questão de gênero, pode ser entendida da seguinte maneira:

> Chancelada por este modelo de pensamento a sociedade brasileira, construída a partir dos referenciais da Modernidade, o reproduziu muito bem de modo que o feminino inscreveu-se em nossa cultura como sexo frágil e merecedor de proteção. Explicitando, porém uma ambiguidade resultante da matriz portuguesa da nossa formação cultural.

O modelo familiar brasileiro parece ainda guardar traços bem vivos do modo de ver a mulher, sempre precisando da "proteção" masculina. De outra forma, é importante se verificar o percentual de mulheres no magistério da educação básica na atualidade, visto que a chamada proteção masculina não se consolida no aspecto econômico, como já foi mencionado. Na atualidade (2025) o número de mulheres na educação básica indica uma supremacia feminina, o que nos faz ver que esse espaço ocupacional está vinculado ao feminino.

O documento estatístico nos indica que os números são os seguintes:

- Educação Básica: 79,5% dos docentes são mulheres.
- Educação Infantil: 97,2% dos professores de creches e 94,2% dos de pré- escolas são mulheres.
- Ensino Fundamental: 77,5% dos professores são mulheres.
- Ensino Médio: 57,5% dos professores são mulheres. Brasil (2022).

Os dados nos mostram que a menor distancia em percentual de homens e mulheres na docência da educação básica, está no ensino médio. O fato é que a educação básica brasileira é feita majoritariamente por mulheres que escolheram a docência por profissão. Outro dado significativo do censo escolar 2022, é que 35,2% das professoras tem entre 40 e 49 anos de idade, o que mostra um perfil que provavelmente já caminhou bastante pelos corredores e salas de aulas de escolas. Numa faixa intermediária da docência feminina estão às mulheres com idade entre 30 e 39 anos, que representam 28,5% dos profissionais de sala de aula. Já as que possuem idade entre 50 e 54 anos, a representação é de 12,2%, enquanto que as que têm entre 25 e 29 anos a representação é de 8,3% e por último, as que tem 24 anos de idade representam 3,4%. Seguindo os dados do censo escolar Brasil (2022), do MEC, se observa que as mulheres correspondem a

> 61% (809.196) dos 1.327.325 de concluintes, sendo a maioria em oito das dez áreas gerais de cursos. Educação (77,9%); Saúde e bem-estar (73,3%); e Ciências sociais, comunicação e informação (72%), essas são as três áreas em que há maior prevalência de mulheres entre aqueles que concluíram (Brasil, 2022).

Por esses dados é possível se verificar que as docentes mais jovens representam bem menos do que as que têm idade maior, ou seja, as que têm mais de 30 anos é maioria absoluta no magistério da educação básica, mesmo estando elas em maioria em cursos na área de educação. A questão que se coloca é tentar entender o desestímulo à docência por parte das gerações mais jovens. Será que a questão salarial é fato determinante para a não escolha dessa profissão? Será que a carga de trabalho docente está afastando as jovens dessa profissão? Ou será que existe uma busca por maior reconhecimento profissional que a docência não oferece para essas jovens? Talvez se tenha outros fatores que motivam a escolha de outras profissões que não o magistério da educação básica.

> A profissão docente tem passado por um processo de proletarização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual "alienada e alienante". Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se assim competências coletivas importantes. (Oliveira, 2013, p. 8429).

A profissão professor(a), para além das políticas de formação, passa por transformações, pois como se verifica na citação, abre-se uma senda no processo laboral dos docentes que separa os pensam (planejam) e os que executam (exerce à docência), além de uma carga de trabalho, voltadas a atender uma burocracia que em muito pode trazer prejuízos ao processo pedagógico, tanto para alunos como para os professores(a).

Ancoro-me na fala de Longo (2019), quando afirma que,

> a formação de professores (básica regular e em serviço) é parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho. O preparo específico e a prática para essa profissão caracterizam-se por aprender a ensinar a aprender, a analisar e a formular concepções de mundo e formas de atuação. Para isso, não basta ao professor aprender o que lhe disseram que deve ensinar, não basta aprender a utilizar conceitos para analisar a realidade; é preciso também aprender a utilizá-los para analisar o pensamento conceitual e os conhecimentos relativos a sua atividade: um trabalho principalmente metacognitivo, que organiza por que, para que, quem, para quem, o que, como, quando, onde ensinar/aprender (Longo, 2019, p. 37).

É necessário se compreender que a percurso formativo de docentes, está conectado ao contexto histórico, onde as elações de trabalho e profissionalidade são parte das relações sociais existentes. Não basta ter o título de professor, saber ensinar, é necessário saber aprender sempre, se reconhecer como em formação constante, como ser inacabado. A capacidade crítica pode conduzir à reflexões que questione o processo pedagógico, procurando entender quem planejou os currículos, para quem vai ser aplicado os conhecimentos curriculares e as questões de como ensinar os discentes.

Pensar no trabalho docente é acreditar na capacidade de formação de sujeitos que uma vez formado de maneira crítica possam transformar primeiramente o seu lugar e numa visão mais ampla o mundo.

Para finalizar esses questionamentos, muitos fatores podem influenciar a busca de outras profissões, pois tenho ouvido dos alunos dos cursos de graduação licenciatura que preferem outros caminhos profissionais ante a docência. Porém, deve-se considerar que o fator salário é bem significativo no momento de definir a profissão, pois se escuta de muitos discentes que querem buscar algo mais rentável.

Considerações Finais

O percurso formativo para a docência não foi muito fácil, pois as políticas educacionais, ao longo do tempo, não priorizaram a formação de professores e é fato que somente a partir da lei 9.394/96, essa exigência é encorpada no rol legislativo educacional. Mesmo com as

exigências advindas dos anos noventa, não foi de imediato que o cenário foi modificado. Até os dias atuais ainda se luta para que todos os docentes tenham habitação necessária para o exercício da atividade professoral.

A inserção da mulher na docência marca um capitulo histórico da educação nacional, evidenciando o protagonismo feminino na educação básica em todas as suas etapas, pois muitos fatores podem ter contribuído para o afastamento masculino e aumentado o universo feminino na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O que fica evidente é o afastamento dos jovens nos cursos superiores de formação de professores, conforme indicado no censo do MEC de 2022, o que possivelmente tenha como uma das causas o desprestígio profissional, o baixo salário e a carga de trabalho, pois, o professor é um profissional que trabalha mesmo antes de ir para o trabalho, trabalha no trabalho e trabalha depois do trabalho, ou seja, trabalha antes de ir para a escola, trabalha na escola e trabalha depois de sair da escola. A carga de trabalho acontece antes, durante e depois da escola.

Referências

Albuquerque, Gerson Rodrigues. **Uma certa cidade, uma certa Amazônia** – na Literatura, na História e em outras invenções / Gerson Rodrigues de Albuquerque. – Rio Branco: Nepan Editora; Edufac, 2024.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004).

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica.** Parecer N°36. Brasília- DF: de 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. n° 1**. Brasília – DF: 2002.

BRASIL. **MEC/Censo Escolar 2022.** https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e- gestao-da-educacao-basica. Acesso em 06/11/2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, abr. 2018.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 9. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília – DF: MEC:UNESCO, 2004. **"Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI"**.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (Coords.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. ; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e ALMEIDA. Patrícia Cristina Albieri de (Coords.) **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

Longo, Mortatti Maria do Rosario. **Em sobressaltos:** formação de professora. ed., rev. e ampl. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

OLIVEIRA, Maria Gorete Lima. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos.** Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: https://www.google.com/search?q=chatgpt+gratuito&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqDAgAECMYJxjqAhiMBDIMCAAQIxgnGOoCGIwEMgwIARAjGCcY6gIYjAQyDAgCECMYJxjqAhiMBDIMCAMQIxgnGOoCGIwEMgwIBBAjGCcY6gIYjAQyDAgFECMYJxjqAhiMBDIGCAYQRRhA0gEJMTQ0MDZqMGo5qAIGsAIB8QX3sSpOWS2qRw&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 9 dezembro de 2025.

ROCHA. M. I. A. e Hage. S. M. **Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, C. A. dos (org.**). Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

SILVA, A. L. dos S. [et al.]. **Educação do campo**: sujeitos, saberes e reflexões / organização.EDUFPI. Picos- PI: 2020.

SANTANA, W. V. de; OSÓRIO, N. B. e ROCHA. J. D. T. **Uma revisão sobre a formação de professores na Amazônia.** IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 28, Issue 3, Series 1 (March, 2023) 56-61 e-ISSN: 2279- 0837, p-ISSN: 2279-0845. www.iosrjournals.org. Acesso em 04/11/25. https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue3/Ser-1/G2803015661.pdf.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. acesso: 09 dezembro de 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang= pt

SOUSA, V. L. de. As relações entre o feminino e o magistério no Brasil. **Revista Trabalho e Profissão Docente**, V. 20, N° 1 (2017). https://revista.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12187. Acesso em 05/11/25.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
VASCONCELOS, M.E.O. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**. P. 13 n.233-jul./ago.2020
ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Milena Maria Nunes de Matos Carmona (PUC-SP) [1]

Introdução

O cenário contemporâneo é indiscutivelmente marcado por eventos climáticos extremos, que agravam, cada vez mais, os problemas ambientais e sociais, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social. As chuvas intensas, por exemplo, evidenciam as desigualdades estruturais no Brasil, onde a gestão de políticas públicas frequentemente beneficia grupos privilegiados, compostos majoritariamente por brancos, em detrimento de populações negras que ocupam áreas de risco. Dados da pesquisa Datafolha (Kruse e Prestes, 2024), de 29 de junho de 2024, reforçam essa realidade, ao apontar que as enchentes no Rio Grande do Sul, ocorridas no ano anterior, afetaram desproporcionalmente as populações mais pobres, negras e com menor escolaridade.

De acordo com os estudos de Bullard (1990), esses dados ilustram o fenômeno do racismo ambiental, que expõe os grupos sócio-historicamente subalternizados a situações de extremo descaso. Segundo o autor, as comunidades que residem nas proximidades de depósitos de lixo e instalações industriais são majoritariamente compostas por negros e pessoas de baixa renda, sendo expostos cotidianamente aos mais severos impactos ambientais decorrentes dessas regiões.

Krenak (2022) reforça a importância da humanidade abandonar a noção de separação entre si e a natureza e reconhecer que todos os

[1] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL); E-mail: coord.milena@gmail.com

seres fazem parte de um único organismo vivo, cuja preservação é essencial para a própria existência. Com base nesses pressupostos, consideramos que uma educação ambiental crítica e emancipatória pode auxiliar no processo de transformação da realidade ao possibilitar que os sujeitos desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões socioambientais e adotem posturas agentivas e colaborativas que lhes permitam propor e implementar ações concretas para enfrentar os desafios globais.

Embora a literatura reconheça a relevância da educação ambiental crítica para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social, ainda são escassos estudos que investigam como práticas de linguagem organizadas pelo brincar e pela *performance* possibilitam transformar experiências concretas de injustiça socioambiental em processos coletivos de reflexão e denúncia. Neste estudo, compreendemos práticas de linguagem como formas de produção de significados que articulam recursos verbais, corporais, espaciais e materiais na construção de novas compreensões sobre a realidade.

Neste estudo, analisamos uma performance desenvolvida por uma escola pública de São Paulo no âmbito do Projeto Brincadas, buscando compreender como o brincar pode contribuir para uma educação ambiental crítica. Além desta introdução, faremos uma breve descrição do Projeto Brincadas e da escola participante. Na sequência, apresentaremos as bases teórico-metodológicas que sustentam nossas análises. Em seguida, discutiremos os encaminhamentos da *performance* apresentada pelo grupo, focalizando as ações referentes à educação ambiental. Por fim, discutiremos os resultados preliminares a partir da compreensão de que o brincar pode ser um instrumento potente para a construção de conhecimentos ambientais e atitudes proativas em relação à sustentabilidade.

O contexto escolar e as ações do Projeto Brincadas na transformação social

As análises deste estudo são baseadas nos resultados de uma *performance* realizada por educadores e estudantes de uma escola

pública da periferia de São Paulo. Essa apresentação ocorreu em um evento acadêmico no dia 15 de junho de 2024, entre 9h e 14h, nas dependências da PUC-SP. A escola em questão integrou as atividades do Projeto Brincadas em 2023, um projeto de extensão coordenado por pesquisadores do Grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), vinculado à mesma instituição. O Projeto Brincadas visa promover pesquisas engajadas que contribuam para a transformação de realidades escolares marcadas por situações de vulnerabilidade.

As ações do Projeto Brincadas são orientadas pela Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2012) e pelo Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), mobilizando educadores e estudantes na construção colaborativa de respostas às problemáticas vividas em seus territórios. Nesse contexto, educadores e estudantes das escolas participantes, são organizados em Coletivos de Investigação e Ação, doravante COLINA, e reúnem-se mensalmente na PUC-SP para discutir, refletir e planejar ações transformadoras para suas realidades. A escola cuja ação será analisada neste estudo enfrentava, em 2023, graves problemas relacionados à falta de acesso à água e às precárias condições de saneamento básico. As ações implementadas por essa COLINA foram apresentadas no evento acadêmico intitulado *Potências e Resistências*.

O evento mencionado reuniu oito escolas participantes do Projeto Brincadas em 2023 com o propósito de compartilhar experiências e práticas desenvolvidas junto às pesquisas do GP LACE. O objetivo era refletir sobre as dificuldades enfrentadas em cada contexto escolar e explorar a criação de possíveis inéditos-viáveis (Freire, 1987) para a transformação social. As ações promovidas e os resultados obtidos por essa COLINA serão aprofundados na seção que aborda a metodologia empregada neste estudo.

Bases teórico-metodológicas

A educação ambiental é amplamente reconhecida como fundamental para fomentar uma sociedade mais consciente e comprometida com a sustentabilidade. No entanto, muitas vezes, as práticas pedagógicas permanecem limitadas a abordagens teóricas, o

que dificulta a incorporação efetiva de atitudes e comportamentos sustentáveis no cotidiano. Nesse contexto, é indispensável que essas práticas se articulem a saberes outros, considerando, sobretudo, as especificidades de cada realidade.

Este estudo fundamenta-se no brincar vygotskiano (Vygotsky, 1991), que valoriza a aprendizagem mediada pela interação e criatividade, em *performances*, que possibilitam a construção de significados críticos e engajados (Holzman, 2009) e no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), que integra diferentes formas de linguagem e expressão como ferramentas para análise crítica e transformação social. Essas perspectivas teóricas proporcionam aos indivíduos a oportunidade de compreender e questionar as estruturas que condicionam suas experiências, promovendo, assim, possibilidades de transformação social.

O brincar como ferramenta para a Educação Ambiental Crítica

Com base na perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1991), que valoriza o brincar como um elemento central no desenvolvimento humano, este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel do brincar na educação ambiental. Por meio de uma experiência pedagógica implementada em uma escola pública da periferia de São Paulo, busca-se discutir como as atividades pautadas no conceito de brincar (Vygotsky, 1991) podem transformar a relação dos alunos com a natureza e promover a internalização de valores sustentáveis.

O conceito de brincar, conforme proposto por Vygotsky (1991), destaca a imaginação como um elemento central na formação dos sujeitos. No ato de brincar, as crianças utilizam sua capacidade imaginativa para criar situações fictícias que transcendem as limitações do ambiente imediato, atribuindo novos significados a objetos e situações do cotidiano. Esse processo, como explica o referido autor, não é apenas uma atividade lúdica, mas um espaço de experimentação, onde a imaginação se desenvolve como forma de ação, promovendo uma consciência baseada em ideias e não somente em estímulos concretos.

Segundo Vygotsky (1991), ao criar situações imaginárias mediadas por objetos e interações sociais, o brincar favorece o

desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico. No Projeto Brincadas, essa compreensão sustenta atividades que permitem aos participantes reinterpretar experiências marcadas por vulnerabilidades, produzindo novos significados para os desafios enfrentados.

Sob essa perspectiva, o brincar não constitui apenas uma atividade lúdica, mas organiza práticas de linguagem por meio das quais os sujeitos produzem novos significados sobre suas experiências. Ao mobilizar imaginação, objetos, gestos e interações sociais, cria condições para que situações concretas sejam reinterpretadas criticamente e ressignificadas coletivamente.

Performances como forma de brincar e desenvolvimento humano

Entre os diferentes modos de brincar propostos por Vygotsky (1991), a *performance* emerge como uma prática significativa para o desenvolvimento humano. Entendida como uma atividade que integra a imaginação e a ação, a *performance* permite aos sujeitos explorarem novas formas de ser, agir e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o brincar performático amplia as possibilidades de aprendizado ao engajar os indivíduos em processos criativos e colaborativos, que promovem a construção de significados e a internalização de conhecimentos de maneira dinâmica e reflexiva.

Na perspectiva vygotskiana, a *performance* é compreendida como um movimento que possibilita transformar as práticas pedagógicas em espaços de experimentação e construção identitária. Com base nos estudos de Newman e Holzman (2014), essa forma de brincar pode ser vista como um recurso para integrar conteúdos curriculares e favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos sujeitos. Holzman (2018), em seu artigo *"Research-Activism as Tool-and-Result"*, enfatiza que o brincar e a *performance* não são práticas restritas à infância. Para a autora, "performar" é um processo intrínseco ao desenvolvimento humano, no qual os sujeitos, ao serem quem ainda não são, criam quem estão se tornando.

Por meio de dramatizações, criação de *scripts* e encenações sem roteiro fixo, os participantes têm a oportunidade de explorar diferentes papeis sociais e imaginar possibilidades inéditas para

superar os problemas que vivenciam, como é o caso da escola que será analisada neste trabalho, que criou uma *performance* para apresentar aos visitantes de um evento acadêmico os problemas referentes à escassez de água e às precárias condições de saneamento básico enfrentados em 2023.

Como defendem Newman e Holzman (2014, p. 119), fundamentados em Vygotsky (1991), "criar uma situação imaginária, seja qual for seu conteúdo, é atividade revolucionária". Tomando como base o caráter engajado do Projeto Brincadas, que visa à emancipação dos sujeitos para que possam transformar suas realidades, vemos que as *performances* não apenas possibilitam a construção de um espaço coletivo de diálogo e experimentação, mas também promovem a integração de conteúdos pedagógicos, ao vincular as experiências performáticas a temas curriculares e questões sociais relevantes.

Nessa direção, a performance ultrapassa a dimensão da dramatização escolar, constituindo-se como uma prática de linguagem multimodal em que objetos, movimentos corporais, organização espacial, interação entre os participantes e linguagem verbal passam a produzir significados conjuntamente. Assim, mais do que representar uma realidade, a performance permite reorganizá-la simbolicamente, favorecendo novas formas de compreendê-la e transformá-la.

O potencial do Multiletramento Engajado nas comunidades escolares

O Multiletramento Engajado, inspirado na Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 2000) e no pensamento de Freire (1987), busca expandir as formas de sentir, pensar e agir, com foco em transformar contextos sociais por meio de práticas politizadas. Estruturado em três momentos, sendo imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, Liberali (2022) propõe o Multiletramento Engajado como uma abordagem integrada entre a vida real e os conteúdos escolares.

A imersão convida os participantes a experienciar situações que os sensibilizem, frequentemente utilizando atividades como o brincar de Vygotsky (1991), que inclui a representação de papeis para conectar

experiências reais e pedagógicas. A construção crítica das generalizações amplia a instrução e incentiva a reflexão crítica sobre os posicionamentos históricos e valores que sustentam as desigualdades. Esse processo permite que os estudantes questionem e sistematizem saberes, preparando-os para a produção de mudança social, onde ações concretas e factíveis são planejadas para superar as situações-limite e criar inédito-viáveis. Fundamentada em Freire (1987), Liberali (20220 destaca que essa abordagem promove uma conscientização crítica que possibilita aos sujeitos não apenas identificar as estruturas que perpetuam a opressão, mas também agir intencionalmente para transformá-las, reinventando seus contextos sociais e educacionais com criatividade e autonomia.

Durante os encontros do Projeto Brincadas, educadores e estudantes fazem uma imersão na realidade ao se engajarem em ações que dialogam diretamente com as dificuldades que estão enfrentando em suas comunidades. A construção crítica de generalizações ocorre por meio de discussões e pesquisas orientadas, que permitem aos estudantes compreenderem as causas estruturais das desigualdades ambientais e formularem propostas de solução. Por fim, na etapa de produção de mudança social, os participantes organizam ações concretas que visam não apenas transformar suas escolas, mas também conscientizar a comunidade local sobre a necessidade de adotarem uma postura crítica e engajada frente às injustiças sociais.

Assim, as atividades do Projeto Brincadas são intencionalmente elaboradas para promover a reflexão crítica dos participantes sobre suas realidades e empoderá-los como agentes de transformação social. O Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) possibilita a criação de estratégias educativas inovadoras e colaborativas, que favorecem a implementação de mudanças concretas tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em que estão inseridos.

No episódio analisado neste capítulo, esses três movimentos articulam-se continuamente: a vivência cotidiana da falta de água constitui a imersão na realidade; a elaboração coletiva da *performance* favorece a construção crítica de generalizações; e sua apresentação pública transforma uma experiência local em denúncia coletiva acerca das injustiças socioambientais.

Metodologia

Para a coleta de dados e compreensão dos fenômenos estudados, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012) e nos pressupostos teóricos do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). O evento acadêmico, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 15 de junho de 2024, constituiu-se em um espaço de interação e experimentação, onde uma das escolas participantes do Projeto Brincadas, localizada na periferia de São Paulo, apresentou uma *performance* voltada à reflexão crítica sobre os problemas enfrentados em relação à falta de acesso à água e às condições precárias de saneamento básico.

A atividade foi organizada em três momentos interconectados, de modo a sensibilizar e engajar os visitantes com a problemática apresentada. Inicialmente, o espaço destinado à performance foi ornamentado com cartazes confeccionados pelos estudantes da escola, destacando a importância do acesso à água como um direito básico para a sobrevivência e a educação. Os visitantes, ao entrarem na sala, eram convidados a observar o material e aguardar o início da apresentação.

Durante a espera, uma das estudantes percorreu a sala com uma bandeja contendo pacotes de bolacha de água e sal, oferecendo-os aos presentes. Essa ação tinha como objetivo gerar um primeiro momento de reflexão: a precariedade e limitações das condições enfrentadas pela escola, simbolizadas pelo alimento seco e escasso. Posteriormente, outro estudante passava com copos descartáveis, perguntando aos visitantes se gostariam de tomar um pouco de água. Aqueles que respondiam afirmativamente eram direcionados a uma mesa com uma torneira instalada sobre uma estrutura que representava uma pia. Entretanto, ao abrir a torneira, não saía água.

Neste momento, os estudantes contextualizaram a experiência vivida na escola, relatando as dificuldades cotidianas causadas pela ausência de água: a impossibilidade de preparar refeições adequadas para os alunos, a falta de higiene básica e o impacto direto dessas condições na aprendizagem e na saúde dos estudantes. A sensação de frustração vivenciada pelos visitantes, ao perceberem a ausência de

água mesmo diante da expectativa gerada, foi descrita como semelhante àquela enfrentada pelos alunos e profissionais da escola em situações de carência.

A *performance* foi registrada por meio de anotações em diário de campo e gravações em vídeo, com autorização prévia dos participantes. Posteriormente, esses registros foram analisados à luz do referencial teórico, buscando compreender como a experiência performática contribuiu para sensibilizar os visitantes e promover um debate crítico sobre a problemática apresentada. Essa metodologia permitiu não apenas captar as ações realizadas, mas também interpretar os significados e as interações que emergiram no processo, conectando as vivências locais às práticas pedagógicas propostas pelo Multiletramento Engajado (Liberali, 2022).

Para este capítulo, o *corpus* é constituído pelos registros audiovisuais da *performance* e pelas anotações produzidas em diário de campo durante o evento. A análise concentrou-se no episódio em que os visitantes recebem a bolacha de água e sal, o copo descartável e são conduzidos até a torneira sem água, por condensar as práticas de linguagem mobilizadas na construção de significados sobre o direito à água. Foram considerados, analiticamente, os recursos verbais, corporais, espaciais e materiais empregados pelos estudantes na organização da experiência performática.

Resultados e Discussão

A sequência performática evidencia que a denúncia socioambiental foi construída por meio da articulação entre diferentes práticas de linguagem. Inicialmente, a oferta da bolacha de água e sal produziu corporalmente nos visitantes a necessidade de água. Em seguida, o oferecimento do copo descartável criou a expectativa de que essa necessidade seria atendida. Entretanto, ao serem conduzidos até a torneira, depararam-se com sua ausência, vivenciando uma situação de frustração semelhante à experimentada cotidianamente pela comunidade escolar. Somente após essa experiência os estudantes verbalizaram as dificuldades enfrentadas em relação ao abastecimento de água e ao saneamento básico. Dessa forma, objetos cotidianos, gestos, deslocamentos espaciais e linguagem verbal

articularam-se na produção de significados sobre a injustiça ambiental, transformando uma informação abstrata em uma experiência compartilhada pelos participantes.

Essa organização multimodal da performance também evidencia que os estudantes deixaram de ocupar apenas a posição de sujeitos afetados pela precariedade para assumirem o papel de produtores de uma denúncia pública. Ao conduzirem os visitantes pela experiência performática e explicitarem posteriormente seus significados, produziram novos modos de compreender a ausência de água como expressão de desigualdades socioambientais historicamente produzidas. Essa situação reflete a exclusão sistemática enfrentada por comunidades vulnerabilizadas, em que a ausência de infraestrutura mínima não apenas compromete a saúde e o bem-estar dos estudantes, mas também reforça desigualdades históricas.

Assim, torna-se imprescindível lutar por políticas públicas que priorizem a igualdade de acesso a recursos essenciais, como água e saneamento, bem como outros direitos fundamentais. Tais políticas devem garantir que escolas de todas as regiões, independentemente de sua localização geográfica, sejam contempladas por iniciativas que promovam a justiça ambiental e social, possibilitando que práticas pedagógicas como as desenvolvidas pelo Projeto Brincadas sejam efetivamente fortalecidas e ampliadas.

Conclusões

As análises apresentadas evidenciam o papel central do brincar (Vygotsky, 1991) e da *performance* (Holzman, 2009) no desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioambientais. O conceito do brincar, fundamentado na teoria de Vygotsky (1991), se revela como um instrumento potente para promover a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, permitindo que os sujeitos transcendam suas condições concretas e criem possibilidades inéditas para enfrentar os desafios que vivenciam.

Neste trabalho, compreendemos que o brincar (Vygotsky, 1991) deixa de ser apenas uma atividade lúdica para se transformar em um

espaço de construção identitária e experimentação, no qual os participantes podem reinterpretar suas realidades e propor soluções concretas para os problemas enfrentados. Essa abordagem, ao integrar teoria e prática, fomenta a emancipação dos sujeitos ao possibilitar a transformação de seus contextos por meio de ações colaborativas e inovadoras.

Os resultados permitem compreender que a potência do brincar reside justamente em sua capacidade de reorganizar práticas de linguagem. Ao integrar recursos verbais, corporais, materiais e espaciais em uma experiência performática compartilhada, os estudantes transformaram uma vivência cotidiana de privação em objeto de reflexão crítica e denúncia coletiva, ampliando as possibilidades de construção de significados sobre a justiça socioambiental.

Além disso, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) foi essencial para abordar as questões socioambientais de forma crítica e engajada. Ao articular diferentes modos de produzir significado, essa abordagem possibilitou que educadores e estudantes compreendessem criticamente as desigualdades que estão arraigadas em seus contextos e se tornassem agentes capazes de transformar suas realidades, visto que questionaram as causas dos problemas enfrentados com a falta de água e saneamento básico adequado e utilizaram o evento acadêmico para denunciar as condições precárias de sua comunidade escolar.

Referências

BULLARD, Robert. **Dumping in Dixie:** race, class, and environmental quality. San Francisco: Westview Press, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HOLZMAN, Lois. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

HOLZMAN, Lois. **Research-Activism as Tool-and-Result**. 2018. Disponível em: https://eastsideinstitute.org/research-activism-as-tool-and-result. Acesso em 10 jan. 2026.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRUSE, Tulio; PRESTES, Felipe. **Enchentes do RS atingiram proporção maior de pobres, negros e menos escolarizados**. Folha de São Paulo. São Paulo. 2024. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/enchentes.shtml. Acesso em: 23 fev. 2026.

LIBERALI, Fernanda C. 2022. Multiletramento Engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.22, n.1, p. 125-145, jan./abr. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk. Acesso em: 20 mar. 2026.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. A Zona de Desenvolvimento Proximal: uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? *In:* NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (Orgs.) **Lev Vygotsky cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 71-110.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 9-32.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

SOB A FARDA DA NORMALIDADE: CAMUFLAGEM SOCIAL E DIAGNÓSTICO TARDIO DE AUTISMO À LUZ DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Katícia Martins Guimarães (UFG) [1]
Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG) [2]

Introdução

A camuflagem social tem se consolidado como tema relevante nos estudos contemporâneos sobre autismo, especialmente nas discussões sobre diagnóstico tardio, diferenças de gênero, sofrimento psíquico e custos da adaptação a contextos predominantemente não autistas. Hull et al. (2017) descrevem o fenômeno a partir de motivações para ajustar-se socialmente, estratégias de ocultamento e compensação e consequências como exaustão, tensão identitária e impactos na autopercepção. Posteriormente, Hull *et al.* (2019) organizaram a camuflagem em três dimensões: compensação, *masking* e assimilação. Cook *et al.* (2021) e Livingston, Shah e Happé (2019) indicam, ainda, que essas estratégias podem ocultar custos internos relevantes e dificultar o reconhecimento clínico.

Embora essa literatura descreva o fenômeno com precisão, permanece aberta uma questão subjetiva: como uma pessoa autista, sobretudo quando não diagnosticada na infância, passa a organizar sua presença no mundo a partir das exigências sociais de adequação? Pearson e Rose (2021) ajudam a tensionar esse ponto ao situar o *masking* em relação ao estigma e à "ilusão de escolha". A pessoa autista não mascara simplesmente porque deseja fazê-lo, mas porque

[1] Mestranda em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Goiás (PPGP/UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: katiciag@gmail.com.
[2] Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Goiás (PPGP/UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

vive em contextos que frequentemente punem, corrigem ou marginalizam formas autísticas de existência.

A hipótese desenvolvida neste capítulo é que a camuflagem social em pessoas autistas diagnosticadas tardiamente pode ser compreendida como possível configuração subjetiva da relação consigo e com o outro. Não se afirma que toda adaptação social seja camuflagem, nem que ela assuma uma única forma em todas as trajetórias autistas. Trata-se de construir uma chave interpretativa para pensar como histórias de ajuste imposto, rejeição, antecipação do julgamento e busca de aceitação podem organizar sentidos subjetivos associados à ocultação da diferença.

Para sustentar essa leitura, o ensaio articula a literatura sobre camuflagem autista, o conto "O espelho", de Machado de Assis, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria da Subjetividade de González Rey. Machado oferece a imagem da farda e do espelho como metáfora da constituição social da imagem de si; Vigotski permite pensar vivência, mediação social e reorganização da relação consigo; e González Rey orienta o eixo central da análise, ao possibilitar compreender a camuflagem como produção simbólico-emocional situada na tensão entre subjetividade individual e subjetividade social.

Camuflagem e produção subjetiva

A Teoria da Subjetividade de González Rey permite compreender a camuflagem para além de sua expressão comportamental imediata, situando-a no campo da produção de sentidos subjetivos. Nessa perspectiva, subjetividade não é interioridade privada nem reflexo direto das condições externas; constitui-se como sistema processual e gerador, produzido na tensão entre história, processos simbólico-emocionais, práticas culturais, relações institucionais e posicionamentos do sujeito diante da vida (González Rey, 2003; González Rey, 2005).

Essa compreensão evita duas reduções: psicologizar a camuflagem como problema individual, como se a pessoa autista simplesmente escolhesse ocultar traços por insegurança ou desejo de aceitação; ou sociologizá-la como efeito direto da pressão normativa, como se os contextos produzissem os mesmos efeitos em todos os

sujeitos. A partir de González Rey, é possível compreendê-la como produção singular, organizada na relação entre condições sociais de reconhecimento e história simbólico-emocional.

O conceito de sentido subjetivo é central nessa leitura. Para González Rey, "os sentidos subjetivos representam a unidade inseparável do simbólico e o emocional", constituindo uma unidade qualitativa que qualifica a experiência humana em nível subjetivo (González Rey, 2012, p. 180). Desse modo, ações aparentemente simples, como sustentar contato visual, conter movimentos repetitivos, modular a voz ou sorrir em situações esperadas, podem condensar medo de rejeição, lembranças de censura, expectativa de punição social, desejo de pertencimento e esforço de autopreservação (Hull *et al.*, 2017; Pearson; Rose, 2021; Cage; Troxell-Whitman, 2019). O ato externo, portanto, só se torna inteligível quando analisado na rede de sentidos que o sustenta.

As configurações subjetivas ajudam a compreender quando a camuflagem deixa de ser uma estratégia circunstancial e passa a organizar, de modo mais amplo, a relação da pessoa consigo, com o corpo, com a expressão e com os outros. Em determinadas trajetórias, sobretudo quando há diagnóstico tardio e longa história de inadequação atribuída, o automonitoramento pode adquirir relativa estabilidade, orientando a antecipação do erro social e a experiência de pertencimento como algo condicionado.

A subjetividade social também é indispensável, pois, em González Rey, ela não equivale a contexto externo, mas a um sistema processual de formas sociais de subjetivação. O autor afirma que a subjetividade social se organiza como "um sistema diverso, em processo", configurado "nos distintos cenários e práticas sociais" (González Rey, 2012, p. 181). No caso da camuflagem autista, essa dimensão permite interpretar como certos modos de existir são reconhecidos como educados, empáticos, produtivos ou ajustados, enquanto outros são tratados como inadequados, infantilizados ou silenciados. Esses critérios não atuam automaticamente sobre a pessoa autista, mas podem participar da produção de sentidos subjetivos singulares, articulando-se à história de cada sujeito, às experiências reiteradas de correção ou exclusão e aos modos como a pessoa passa a antecipar o olhar do outro sobre sua forma de existir.

O espelho machadiano e a farda como metáfora da normalidade

Em "O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana", Machado de Assis apresenta uma narrativa em que a identidade do sujeito é tensionada pela relação entre interioridade e reconhecimento social. Ao afirmar que "não há uma só alma, há duas" e que cada criatura humana traz consigo "uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro" (Assis, 1882), Jacobina explicita, em chave literária, que a vida subjetiva não se sustenta em uma interioridade autossuficiente.

A nomeação como alferes transforma a posição social de Jacobina. A farda não funciona apenas como roupa, mas como signo de pertencimento, prestígio e valor. Ao vesti-la, o personagem passa a perceber-se a partir dessa marca social; quando se vê isolado, sem aqueles que confirmavam sua posição, sua imagem perde consistência; ao vestir novamente a farda, a unidade se recompõe. O conto permite pensar, assim, que a imagem de si é produzida em uma rede de signos e relações que confirmam, fragilizam ou reorganizam a presença do sujeito no mundo.

Essa aproximação, contudo, exige uma distinção decisiva. Em Jacobina, a farda recompõe uma identidade social sustentada pelo prestígio; nas trajetórias autistas aqui analisadas, a farda da normalidade não recompõe o sujeito, mas pode sufocar formas próprias de existência sob a exigência de adequação normativa. Nesse deslocamento, a normatividade opera como farda imposta: não confere valor, mas condiciona a aceitação à aproximação de uma presença considerada adequada. Olhar nos olhos, conter movimentos, modular expressões faciais, responder no ritmo esperado e suportar estímulos sensoriais tornam-se, muitas vezes, exigências de pertencimento sustentadas por alto custo subjetivo (Hull *et al.*, 2017; Pearson; Rose, 2021).

Nessas trajetórias, a mediação social pode devolver à pessoa autista uma leitura distorcida de sua própria experiência. A diferença tende a ser nomeada como erro, inadequação, frieza, exagero, preguiça, indisciplina, drama ou falta de esforço. A inversão crítica proposta pela metáfora está justamente nesse ponto: o problema não

é que a pessoa autista não saiba ver a si mesma, mas que, em muitos contextos, ela só é legitimada quando se aproxima de uma forma normativamente esperada de presença.

Nessa direção, a farda não é tomada apenas como metáfora literária, mas como imagem interpretativa da subjetividade social operando nos modos de reconhecimento, pertencimento e inteligibilidade da diferença autista. González Rey (2012, p. 181) compreende a subjetividade social como "um sistema diverso, em processo", organizado em diferentes formas sociais de subjetivação. Assim, a normalidade não é apenas exigência externa, mas produção subjetiva social que atravessa relações, instituições e modos de reconhecimento, participando da definição simbólico-emocional daquilo que é legitimado ou recusado como forma de existir.

Vigotski, vivência e mediação social na reorganização da relação consigo

A categoria de vivência permite aprofundar esse problema porque, em Vigotski, ela designa uma unidade de análise entre a criança e o meio. Em A crise dos sete anos, o autor afirma que a vivência expressa a relação entre personalidade e entorno no desenvolvimento, articulando, de modo inseparável, aquilo que pertence à situação vivida e aquilo que pertence à própria criança. Por isso, o essencial não é a situação tomada isoladamente, mas o modo como ela é vivida pela criança em sua personalidade em desenvolvimento (Vigotski, 2006, p. 624-625, tradução nossa).

A discussão vigotskiana sobre a crise dos sete anos é tomada aqui como referência desenvolvimental pontual, e não como origem cronológica da camuflagem ou explicação universal para sua emergência. Seu interesse está em permitir pensar uma mudança qualitativa na relação entre vivência, expressão externa e avaliação social. Ao discutir esse período, Vigotski afirma que, por volta dos sete anos, "as vivências adquirem sentido" e passam a formar novas relações da criança consigo mesma (Vigotski, 2006, p. 619, tradução nossa). Nesse processo, vivências e afetos começam a se generalizar, produzindo formações afetivas mais estáveis, como amor-próprio, autoestima e valoração de si.

Esse ponto é particularmente fértil para pensar trajetórias autistas sem diagnóstico na infância, sobretudo quando a criança dispõe de recursos cognitivos e linguísticos para perceber, interpretar e antecipar avaliações sociais. Em Vigotski, a generalização das vivências permite que acontecimentos repetidos deixem de operar apenas como episódios isolados e passem a compor uma relação mais estável da criança consigo mesma. Transpondo essa formulação para o problema aqui analisado, experiências reiteradas de chacota, rejeição, correção do corpo, da fala, dos interesses ou da forma de interação podem ser vividas não apenas como conflitos situacionais, mas como indícios de inadequação pessoal. Assim, a criança pode organizar sua conduta pela tentativa de evitar novas exposições ao fracasso, à estranheza atribuída e à exclusão.

Nesse sentido, a perda relativa da espontaneidade não produz, por si só, a camuflagem. Contudo, quando atravessada por mediações escolares e sociais marcadas por exigências de normalização, pode favorecer formas crescentes de automonitoramento. A criança passa a observar o que deve conter, corrigir ou imitar: gestos, expressões faciais, tom de voz, interesses, movimentos corporais e sinais de desconforto. Em determinadas trajetórias, a diferenciação entre o que se vive e o que se mostra pode constituir um terreno subjetivo favorável à emergência de formas mais estáveis de camuflagem social, sobretudo quando a participação passa a depender da correspondência a expectativas neurotípicas de interação.

A partir dessa chave, formula-se uma hipótese interpretativa: quando uma criança autista reorganiza sua experiência em contextos que não reconhecem sua diferença, ela pode generalizar suas vivências a partir da expectativa normativa do outro. Em Vigotski, a generalização altera o modo como a criança atribui sentido ao que lhe acontece; experiências reiteradas de fracasso e ridicularização, quando generalizadas e tomadas em consciência, podem reorganizar a relação da criança consigo mesma (Vigotski, 2006, p. 619-620, tradução nossa). O ponto, aqui, não é transpor para o autismo as análises vigotskianas sobre deficiência intelectual, mas destacar uma formulação desenvolvimental: experiências socialmente reiteradas podem participar da constituição de uma imagem depreciada de si.

Contudo, a generalização não determina, por si só, o sentido que assume. Sua direção depende do material simbólico disponibilizado pelas mediações sociais. Quando a criança generaliza vivências a partir de exigências reiteradas de adequação, nomeações moralizantes e ausência de signos que legitimem sua diferença, pode operar aquilo que, neste ensaio, denomina-se provisoriamente de mediação alienante[3]. Com essa expressão, compreende-se uma forma de mediação que não oferece instrumentos simbólicos adequados para a criança compreender sua experiência, substituindo-os por categorias que localizam nela a responsabilidade pelo não ajuste. Em vez de receber palavras que nomeiem sua forma singular de perceber o mundo, a criança recebe palavras que definem sua presença como problema.

Esse processo pode participar da produção de configurações subjetivas marcadas por sentidos de menos-valia, inadequação, antecipação do julgamento e necessidade de ocultação, compreendidas como organizações simbólico-emocionais constituídas na história singular do sujeito em relação com a subjetividade social (González Rey, 2003; González Rey, 2005). Quando o contexto devolve reiteradamente que há algo errado em sua forma de existir, esconder aquilo que parece produzir rejeição pode tornar-se uma resposta adaptativa possível. Nesse sentido, a camuflagem não se reduz a uma escolha consciente ou a uma estratégia individual de ajuste; pode ser compreendida como forma subjetiva de organização diante de relações que exigem o apagamento da diferença e impõem alto custo à participação social da pessoa autista (Hull *et al.*, 2017; Pearson; Rose, 2021).

Isso não significa considerar toda adaptação social como camuflagem ou violência subjetiva. A vida coletiva envolve mediações, aprendizagens, acordos e negociações. O problema emerge quando a

[3] A expressão mediação alienante é utilizada aqui como hipótese interpretativa do presente ensaio, e não como categoria estabilizada na obra de Vigotski ou de González Rey. Com o termo, busca-se nomear uma forma de mediação social na qual os signos oferecidos à criança não ampliam a inteligibilidade de sua experiência, mas tendem a organizá-la sob registros de inadequação, erro ou desvio. Trata-se, portanto, de um operador analítico em construção, mobilizado para pensar trajetórias autistas marcadas por correções reiteradas, ausência de reconhecimento da diferença e produção de estranhamento em relação à própria forma de existir.

participação da pessoa autista passa a depender da ocultação persistente de suas formas próprias de expressão, regulação e presença. Nesses casos, a adaptação deixa de operar como recurso de convivência e pode converter-se em controle contínuo da própria expressão.

Nesse ponto, o aporte de Vigotski relaciona-se à Teoria da Subjetividade. Com Vigotski, compreende-se que o meio não atua de maneira direta e mecânica sobre a criança, pois é sempre vivido de modo singular. Com González Rey, a análise ganha profundidade na compreensão de como essa experiência se organiza subjetivamente, produzindo sentidos e configurações subjetivas que não se reduzem ao comportamento observável.

Diagnóstico tardio e implicações

No interior dessa leitura, o diagnóstico tardio pode ser compreendido como uma mediação simbólica capaz de modificar a forma como a pessoa interpreta sua própria trajetória. Essa nomeação, entretanto, não cria a condição autista, não apaga o sofrimento acumulado e não desfaz, por si só, os efeitos subjetivos da camuflagem prolongada. Kelly *et al.* (2024), em revisão sistemática de estudos qualitativos com mulheres autistas diagnosticadas na vida adulta, identificaram que muitas participantes passaram, após o diagnóstico, a reinterpretar experiências anteriores, elaborar novas narrativas de sentido e construir uma identidade autista mais afirmativa. Nessa direção, o diagnóstico pode participar da reorganização da relação da pessoa com sua história, com os outros e consigo mesma.

Essa reorganização não é linear nem uniforme. O diagnóstico tardio não deve ser romantizado como simples encontro libertador com uma verdade de si. Na vida adulta, ele pode incidir sobre configurações subjetivas mais sedimentadas, constituídas ao longo de anos sob expectativas normativas de desempenho, sociabilidade e adaptação. Por isso, pode produzir alívio e reconhecimento, mas também luto, raiva, ressentimento, sensação de tempo perdido e crise identitária. Os estudos revisados por Kelly *et al.* (2024) indicam que a releitura biográfica possibilitada pelo diagnóstico também pode reabrir experiências de *bullying*, abuso, exclusão, incompreensão e

ausência de suporte. Ao tensionar interpretações anteriores da história pessoal, essa nova chave de leitura faz emergir perguntas sobre sofrimentos que poderiam ter sido nomeados de outro modo, adaptações que talvez não precisassem ter sido tão solitárias e vínculos construídos sob exigências persistentes de normalização.

Na clínica, essa discussão desloca o foco da performance social para os sentidos subjetivos produzidos na história da pessoa. Adultos autistas diagnosticados tardiamente podem apresentar linguagem elaborada, bom desempenho acadêmico ou profissional e aparente competência relacional, enquanto sustentam alto custo interno para manter essa forma de presença. Livingston, Shah e Happé (2019) demonstram que estratégias compensatórias podem produzir uma lacuna entre aparência externa e realidade interna, tornando dificuldades autísticas pouco visíveis e levando à subestimação das necessidades de suporte. Hull *et al.* (2017), por sua vez, destacam que a camuflagem social pode envolver mascaramento e compensação, motivados pelo desejo de pertencimento, pela tentativa de evitar rejeição e pela busca de conexão social, mas associados à exaustão, ameaça à autopercepção e sofrimento psíquico. Assim, a escuta clínica deve interrogar os sentidos da adaptação e as marcas subjetivas que tornam a camuflagem ainda necessária.

Na educação, a inclusão possibilita ser pensada como transformação das mediações sociais, e não apenas como permanência física da pessoa autista em espaços comuns. Uma escola ou universidade pode declarar-se inclusiva e, ainda assim, organizar a participação pela expectativa de conformidade. Quando a presença só é aceita sob a condição de não manifestar sobrecarga sensorial, não solicitar adaptações, não interromper expectativas de sociabilidade ou não tornar visível o custo da permanência, a inclusão tende a converter-se em adaptação unilateral. A literatura sobre camuflagem indica que a aparência de bom funcionamento pode dificultar o reconhecimento das necessidades de suporte, especialmente quando o desempenho acadêmico ou social mascara o sofrimento envolvido na manutenção da normalidade aparente (Hull; Petrides; Mandy, 2020; Livingston; Shah; Happé, 2019).

Como desdobramento investigativo, essa perspectiva desloca a camuflagem de uma variável comportamental isolada para um

processo histórico, relacional e subjetivo. Considerar apenas a frequência ou a intensidade das estratégias pode ser insuficiente quando se desconsidera a rede de sentidos que as sustenta. Embora o CAT-Q tenha contribuído internacionalmente para mensurar a camuflagem ao diferenciar dimensões como compensação, masking e assimilação (Hull *et al.*, 2019), seu uso no Brasil ainda exige cautela, diante da necessidade de consolidação de evidências psicométricas e normativas para a população brasileira. Além disso, revisões recentes apontam desafios conceituais e metodológicos na compreensão da camuflagem em sua complexidade (Cook *et al.,* 2021). Nessa direção, Pearson e Rose (2021) reforçam que o *masking* deve ser situado em uma lente socio-desenvolvimental, considerando estigma, marginalização, trauma, identidade e a falsa ideia de que mascarar seria apenas uma escolha individual.

Considerações Finais

A camuflagem social em pessoas autistas diagnosticadas tardiamente, discutida neste capítulo, expressa uma forma de organização subjetiva produzida em relações marcadas por exigências de normalização. Quando a diferença autista é reiteradamente corrigida antes de ser reconhecida, a pessoa pode aprender a organizar sua presença a partir do olhar normativo do outro. Nesse processo, a farda da normalidade deixa de encobrir apenas comportamentos e passa a mediar a relação com o corpo, com a expressão e com as possibilidades de participação social. O custo dessa adaptação, portanto, não está apenas no esforço de parecer normal, mas na restrição das formas pelas quais a pessoa pode reconhecer, expressar e sustentar sua diferença no mundo.

A partir desse deslocamento, a camuflagem deixa de ser compreendida como escolha individual e passa a ser analisada como produção subjetiva. A metáfora machadiana permitiu pensar a imagem de si como atravessada por signos sociais de reconhecimento, enquanto Vigotski contribuiu para compreender a vivência, a mediação social e a reorganização da relação consigo. O eixo explicativo, entretanto, está em González Rey: é pela articulação entre sentido subjetivo, configuração subjetiva e subjetividade social que a

camuflagem se torna inteligível como produção simbólico-emocional situada historicamente.

Nesse percurso, o diagnóstico tardio pode assumir a função de mediação simbólica, na medida em que reorganiza a compreensão do sujeito sobre si e sobre sua trajetória, possibilitando a ressignificação de experiências à luz de novos significados culturalmente constituídos. Ele não apaga a história anterior nem elimina os efeitos da camuflagem prolongada, mas pode abrir novas possibilidades de sentido sobre a própria trajetória. Ao nomear experiências antes compreendidas como inadequação, fracasso ou estranheza, o diagnóstico pode favorecer a reorganização de sentidos sobre o corpo, as relações, os limites, os modos de participação e a identidade. Essa reorganização, contudo, não é automática; depende das condições concretas e simbólicas em que o diagnóstico é recebido, elaborado e reconhecido.

Esse entendimento tem consequências clínicas e educacionais importantes. Se a adaptação pode ocultar sofrimento, não basta observar se a pessoa autista parece ajustada, comunica-se de modo esperado ou sustenta bom desempenho acadêmico e profissional. A questão decisiva é o custo subjetivo dessa adaptação e as condições sociais que a tornam necessária. Não se trata de recusar toda aprendizagem social ou estratégia de participação, mas de distinguir recursos que ampliam a autonomia daqueles que exigem apagamento contínuo da diferença. Quando a inclusão exige que a pessoa pareça menos autista para ser aceita, ela deixa de operar como reconhecimento e passa a funcionar como normalização.

Diante disso, o desafio não está apenas em identificar a camuflagem, mas em transformar as condições que a tornam necessária. Compreendê-la como produção subjetiva implica deslocar o foco da correção da pessoa para a transformação dos contextos que fazem da ocultação uma condição de aceitação. Nessa perspectiva, a camuflagem revela não só a capacidade de adaptação da pessoa autista, mas também os limites éticos, clínicos e educacionais de ambientes que ainda condicionam o reconhecimento à normalidade.

Referências

ASSIS, Machado de. O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana. In: ASSIS, Machado de. **Papéis avulsos**. Rio de Janeiro: Garnier, 1882. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?co_obra=1948&select_action=. Acesso em: 27 jun. 2026.

CAGE, Eilidh; TROXELL-WHITMAN, Zoe. Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, n. 5, p. 1899-1911, 2019. DOI: 10.1007/s10803-018-03878-x.

COOK, Julia; HULL, Laura; CRANE, Laura; MANDY, William. Camouflaging in autism: a systematic review. **Clinical Psychology Review**, v. 89, artigo 102080, 2021. DOI: 10.1016/j.cpr.2021.102080.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **ECOS**: Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

HULL, Laura; PETRIDES, Konstantinos V.; ALLISON, Carrie; SMITH, Paula; BARON-COHEN, Simon; LAI, Meng-Chuan; MANDY, William. "Putting on My Best Normal": social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 47, p. 2519-2534, 2017. DOI: 10.1007/s10803-017-3166-5.

HULL, Laura; MANDY, William; LAI, Meng-Chuan; BARON-COHEN, Simon; ALLISON, Carrie; SMITH, Paula; PETRIDES, Konstantinos V. Development and validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, p. 819-833, 2019. DOI: 10.1007/s10803-018-3792-6.

HULL, Laura; PETRIDES, Konstantinos V.; MANDY, William. The Female Autism Phenotype and Camouflaging: a Narrative Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 7, n. 4, p. 306-317, 2020. DOI: 10.1007/s40489-020-00197-9.

KELLY, Caroline; SHARMA, Shivani; JIEMAN, Anna-Theresa; RAMON, Shulamit. Sense-making narratives of autistic women diagnosed in adulthood: a systematic review of the qualitative research. **Disability & Society**, v. 39, n. 3, p. 663-695, 2024. DOI: 10.1080/09687599.2022.2076582.

LIVINGSTON, Lucy Anne; SHAH, Punit; HAPPÉ, Francesca. Compensatory strategies below the behavioural surface in autism: a qualitative study. **The Lancet Psychiatry**, v. 6, n. 9, p. 766-777, 2019. DOI: 10.1016/S2215-0366(19)30224-X.

PEARSON, Amy; ROSE, Kieran. A conceptual analysis of autistic masking: understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. **Autism in Adulthood**, v. 3, n. 1, p. 52-60, 2021. DOI: 10.1089/aut.2020.0043.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor; A. Machado Libros, 2006. p. 614-629.

A EVOLUÇÃO DA CULTURA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO BASEADO NO OLHAR DE EDUCADORES

Maria Isabel Cabrita Condessa (FCSH-UA; CIEC-UM) [1]

Introdução

Pelo brincar, desde cedo, a criança explora o mundo - interage com objetos e pessoas, vivencia a natureza, adquire capacidades, conhecimentos, hábitos e valores. À medida que a criança se desenvolve, o brincar adquire novos significados inerentes à sua cultura, através de vivências que permite uma maior adequação ao meio envolvente. O brincar assume, assim, um papel central na construção do conhecimento, da identidade e das relações sociais da criança.

Neste sentido, o educador – família e educador de infância/professor, deverá estar atento às mensagens que veicula, pelo tipo de experiências que lhes propicia nos ambientes de aprendizagem criados. São verdadeiros modelos de vida que são "assimilados" desde cedo, muitas vezes de forma irreversível, e que deixam a sua marca na educação de cada criança.

Com este documento, pretendemos apresentar a síntese de um estudo de análise documental a trabalhos efetuados por vários profissionais em Educação Infantil, subordinados ao tema a "Cultura do Brincar", optando inicialmente por expor um enquadramento teórico que fortalece a noção sobre o papel do brincar e jogar, enquanto elementos da cultura e da educação, com reforço enquanto atividade com tradição, mas também numa dimensão de relevância para o desenvolvimento integral e equilibrado das crianças, em experiências de aprendizagem significativas associadas, quer ao

[1] Docente da FCSH - Universidade dos Açores; Investigadora do CIEC - Universidade do Minho. E-mail: maria.id.condessa@uac.pt

currículo escolar, quer ao combate de tempo excessivo em écrans e à utilização ajustada das novas tecnologias.

Considera-se que ao comparar e refletir sobre os resultados obtidos nas várias pesquisas realizadas ao longo de mais de uma década, numa mesma região insular, fruto de "olhares de educadores", poderemos tentar responder à questão que nos orientará: *Como está a evoluir a cultura do brincar no contexto das escolas infantis açorianas?*

Este estudo teve como objetivo analisar, na perspetiva dos educadores, o papel da cultura do brincar na infância, considerando os desafios educativos contemporâneos e o seu contributo para a transmissão do património cultural imaterial, com especial atenção ao contexto açoriano.

Discussão Teórica

A cultura do brincar remete-nos para a análise de dois conceitos fundamentais, intimamente ligados à evolução da humanidade: a cultura e o brincar. Em primeiro lugar, importa considerar a noção de cultura enquanto conjunto de saberes, valores, crenças, costumes, hábitos e formas de expressão adquiridos pelo indivíduo como membro de uma sociedade. Como refere Silva (2020, p. 141), trata-se de algo que é adquirido socialmente e transmitido através do seu património cultural (i)material. Pela educação, as novas gerações tomam contacto com esse património, material e imaterial, participando simultaneamente na sua preservação, recriação e evolução.

Partindo desta perspetiva, estabelece-se uma ligação com o conceito de brincar, entendido como o "meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações" (Moyles, 2007, p. 11). As formas e os significados do brincar evoluem ao longo da infância. Se, numa fase inicial, a atividade lúdica se encontra mais associada ao impulso funcional, à exploração sensoriomotora e à afirmação de si, progressivamente adquire uma maior complexidade simbólica, cognitiva e social, possibilitando uma maior apropriação e exploração do meio envolvente.

Entre o brincar e o que é sério há uma ténue fronteira, pois embora as crianças numa primeira fase brinquem livremente, de acordo com a sua natureza biológica e psicológica, com o passar do tempo estabelece-se uma verdadeira relação entre o seu jogo e a cultura em que se inserem. Para Brougére (2002) o brincar é "[…] uma criação cultural por excelência" (p.19). São estas ações providas de ludicidade que ficam retidas na memória, que passam entre gerações, como fazendo parte da cultura de uma sociedade, conforme refere uma edição atual sobre Huizinga (2015, p. 26) […] o jogo apresenta outro aspecto curioso: assume imediatamente uma forma fixa enquanto fenómeno cultural. Uma vez jogado, permanece como uma nova criação da mente, um tesouro guardado pela memória. É transmitido, torna-se tradição […].

Enquanto prática socialmente construída realçada por Brougére (2002), o brincar constitui um importante veículo de apropriação sociocultural das aprendizagens. As crianças assumem um papel ativo nas suas brincadeiras, apropriando-se de conhecimentos, práticas e significados que circulam entre gerações, perspetiva que é atualmente aprofundada por Sarmento (2024), ao defender que a infância é socialmente construída através de múltiplos dispositivos simbólicos e culturais. Fortemente influenciadas pela cultura da comunidade em que se inserem, as crianças produzem formas próprias de expressão cultural, construídas a partir das suas experiências, interações e interpretações do mundo. Para Sarmento (2024) estas culturas da infância desenvolvem-se atualmente em contextos cada vez mais globalizados, contribuindo para aquilo que o autor designa por "isomorfismo" das culturas infantis.

Não obstante haver um reconhecimento sobre o impacto que o brincar e jogar têm no desenvolvimento integral da criança, promovendo de forma significativa as dimensões motora, cognitiva, emocional, social e criativa, bem como na construção de contextos de aprendizagens ativos, participativos e inclusivos, atualmente, quer na família, quer na escola, nem sempre são plenamente respeitadas as necessidades, os interesses e mesmo os direitos da criança.

Brincar é um direito da criança (art.º 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança). Desde cedo, através do brincar, ela explora o mundo que a rodeia: interage com objetos e pessoas, contacta com a

natureza, o saber e a cultura, apropriando-se dessas experiências para as expressar por meio de múltiplas linguagens. O brincar assume, assim, um papel central na construção do conhecimento, da identidade e das relações sociais da criança.

Se o brincar constitui simultaneamente uma manifestação da cultura da infância e um direito fundamental da criança, torna-se necessário refletir sobre a forma como os contextos de formação inicial preparam os futuros profissionais de educação para valorizar e integrar o lúdico nas suas práticas educativas.

Palheta (2023) salienta que "é necessário que o professor da Educação Infantil compreenda o brincar, o brinquedo e o jogo como atividade lúdica. Pois é com essa compreensão e discernimento que o profissional, ao se dedicar à Educação Infantil, poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças." (p. 280).

Apesar de ser amplamente reconhecido o impacto do brincar e do jogar na promoção das diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e na construção de contextos de aprendizagem ativos e inclusivos, nem sempre as necessidades, os interesses e os direitos das crianças são plenamente respeitados, quer no contexto familiar, quer no contexto escolar.

Neste sentido, o planeamento das ações educativas deve valorizar o brincar enquanto contexto de observação, participação e aprendizagem. Como referem Lopes da Silva *et al.* (2016), o brincar constitui igualmente "(...) um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo" (p. 18). Assim, a observação das brincadeiras das crianças torna-se uma fonte privilegiada de informação para a organização de ambientes de aprendizagem significativos e ajustados às suas necessidades e interesses.

Esta valorização do brincar enquanto elemento estruturante do currículo encontra igualmente expressão em iniciativas educativas desenvolvidas na Região Autónoma dos Açores (RAA). Importa destacar que, nesta região, a partir de 2011 (Alonso *et al.*, 2011), foi implementada uma organização curricular específica, o currículo regional de educação básica (CREB) com características inovadoras, valorizando a identidade e a cultura insulares através da integração de

conhecimentos, tradições e práticas transmitidas entre gerações (Condessa, 2012). Nesta perspetiva, reconhece-se que as atividades de matriz regional constituem "[…] um fator muito importante para o desenvolvimento e integração de crianças e jovens" (Condessa, 2012, p. 114), cabendo aos profissionais da educação assegurar uma seleção criteriosa e uma adequada preparação pedagógico-didática dos materiais e experiências a desenvolver.

A estrutura do CREB, apresentada por Alonso *et al*. (2011), inicia desde a Educação Pré-Escolar/Educação Infantil (EPE), passando pelo 1.º Ciclo de Ensino Básico/ Ensino Fundamental (1.ºCEB), contempla a realização de atividades organizadas pedagogicamente nas escolas, que integrem várias competências chave – Cultural e Artística, Físico-Motora, Social e de Cidadania, Línguas, Matemática, Ciência e Tecnologia, Digital, Autonomia e gestão da aprendizagem; sendo estas abordadas através de dois temas transversais, um deles a Açorianidade.

Contudo, num estudo efetuado a partir da análise de duas centenas de profissionais da RAA (Condessa, 2022), sobre propostas lúdicas nas atividades/aulas da escola infantil, a abordagem às práticas tradicionais foi uma das áreas que mais dúvidas suscitaram, tendo-se determinado a existência de diferenças significativas entre educadores e professores. Condessa (2022) expõe que as práticas de cultura lúdica que mais se relacionavam com a aquisição de atividades culturais "foram as atividades de expressão e comunicação: 1.ª F. - Lendas; Lengalengas; Jogos, Danças e Músicas tradicionais (...) " (p. 233) análise essa que reforçou que "os Jogos Tradicionais são das práticas mais referidas e com impacto quer na motricidade (geral e fina) mas ainda na cooperação e aceitação de regra." (p.232).

Ao se promoverem ambientes de aprendizagem articulados com a família e a comunidade, que incentivem a participação ativa das crianças, o bem-estar, a satisfação pessoal e o sentido de pertença cultural, reforçam-se importantes pilares da educação. Deste modo, a valorização da cultura do brincar e do jogar, enquanto um verdadeiro palco de ação pedagógica no contexto da escola infantil Açoreana, contribui não apenas para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para a formação de educadores e professores mais

conscientes da importância do património lúdico e cultural na construção das aprendizagens e da identidade infantil.

Procedimentos Metodológicos

Estudo de caso de natureza qualitativa, baseado numa análise documental a relatórios de estágio profissionalizante para ser Educador Infantil e Professor do Ensino Fundamental / Ciclo Básico – 1.º Ciclo, subordinados ao tema "Cultura Lúdica da Infância" e realizados ao longo de mais de uma década numa mesma região geográfica, no arquipélago dos Açores, reflete sobre a visão de educadores do contexto açoriano acerca da cultura do brincar na infância. O foco destas pesquisas que incidiu no brincar, partindo do pressuposto do seu papel essencial ao desenvolvimento e aprendizagem da criança de hoje e do adulto do amanhã, que perpassando várias gerações, não só potencia a identidade e cultura de uma região, como já refletirá os comportamentos que advém de mudanças civilizacionais, como as novas tecnologias e o tempo exposto aos écrans.

O processo de formação inicial de professores culmina com a escrita de um relatório, que não é mais do que uma narrativa das suas vivências, onde dá sentido à sua ação educativa, partindo de uma temática de aprofundamento, normalmente a problemática da sua investigação. Nesta parte do trabalho com características essencialmente qualitativas, iremos analisar criteriosamente alguns documentos coligidos, com o intuito de comentar alguma da informação explanada por cada estagiário, em duas situações inerentes ao seu estágio: a. os estudos investigação sobre a temática e b. as práticas supervisionadas, selecionadas sobre atividades realizadas de forma interdisciplinar e em articulação com o património cultural e lúdico.

A importância do recurso a uma estratégia metodológica qualitativa na pesquisa em educação, a que os estagiários foram sujeitos quando da sua imersão nas escolas, tornando-os atuantes reflexivos sobre o contexto, acresce um exercício descritivo de atribuição de significado agora realizado sobre os processos

"capturados" nas exposições efetuadas no seu trabalho (Bokdan & Biklen, 1994).

Assim, foram apreciadas algumas das informações, assim como algumas das propostas práticas e reflexões de um grupo de quatro estagiários em 1.º Ciclo do Ensino Básico, de 2013 a 2024 que foram escolhidos em função da temática desenvolvida no contexto do estudo e da sua análise ao CREB. Por questões éticas e de sigilo, serão representados com a sigla alfanumérica de Re1 a Re4.

Segundo as indicações deixadas nos relatórios de estágio apreciados, a escolha por esta temática prendeu-se sempre pelo interesse pessoal de formação, orientada em duas direções (Figura 1), tendo sempre presente o CREB.

Figura 1 - Evolução dos estudos em apreciação.



Fonte: Elaborado pela autora em 2026.

Fruto de uma análise temática, primeiro registamos a análise da valorização do património cultural regional açoriano, particularmente relacionado com a infância (brinquedos, jogo e danças tradicionais, lengalengas e lendas) e a abordagem à açorianidade em contexto educativo, nomeadamente o papel do CREB nas escolas (R1 de 2013; R2 de 2015). Esta tendência evoluiu para uma abordagem direta realizada a partir de memórias e olhares de Educadores (Familiares e Profissionais) às "culturas lúdicas de infância ", destacando as áreas curriculares das expressões e para a interdisciplinaridade, respeitando várias competências previstas no CREB, com realce para a artístico-cultura, físico-motora e social e cidadania, focando sempre o tema transversal escolhido – a açorianidade (R3 de 2020; R4 de 2024). Verificou-se a atribuição de motivos semelhantes para a escolha do tema, sobressaindo sempre a motivação pessoal

> *[...] surgiu do gosto pelas tradições, nomeadamente os jogos, as danças de roda, as lengalengas, as histórias de tradição oral, e as canções populares, inseridos no domínio das expressões artísticas e educação física. Deste modo, e uma vez que devemos preservar as nossas tradições, tive interesse em verificar como estas são abordadas nas salas de aula e nas vivências de cada criança.* (R4, 2024, p. 11).

A pesquisa realizada, pretendeu sustentar a prática pedagógica das estagiárias. Ao examinar a tipologia da investigação realizada e a sua evolução observaram-se algumas tendências metodológicas que se mantiveram e outras que se alteraram (Tabela 1). Conhecer a valorização do património cultural regional do brincar e seu potencial na educação das crianças, pelo impacto no seu desenvolvimento e aprendizagem, foi uma constante; assim como, constatar a pesquisa sobre a aplicabilidade do CREB na sala de aula.

Tabela 1 - Análise das características dos estudos realizados

	Categorias	
Tipo de Estudo	Quantitativo – descritivo/ comparativo	R1; R2
	Misto: Quantitativo e Qualitativo – descritivo/ comparativo	R3; R4
Propósito	Conhecer de que forma se valoriza a cultura regional nas escolas infantis da RAA/ Referencial CREB	R1; R2; R3; R4
	Analisar as perspetivas sobre os principais contributos da Cultura Regional da Infância para o desenvolvimento de aprendizagens de competências das crianças/ alunos	R1; R2; R3; R4
	Sublinhar a relevância do recurso à prática lúdica através das expressões – artísticas / Educação Física e Integração curricular	R1; R3; R4
	Revisitar a cultura lúdica de infância	R3; R4
Variáveis confrontadas	Escolas Públicas – Meio Urbano/ Rural	R1
	Escolas Privadas	R2
	Brincadeiras: Sexo/ Género	R3
	Brincadeiras: Antigamente vs Atualidade	R3; R4
	Nível Ensino: EPE vs 1.º CEB	R1 e R4
	Escolas 1 Ilha – S.Miguel	R1; R2; R3
	Escolas – várias da RAA	R4

Instrumento	Questionário - Papel	R1; R2; R3
	Questionário on-line (*Google Forms*)	R4
	Entrevista	R3
	Observação Participante	R4
Amostra	Profissionais de educação (PE) – Educadores de Infância (EI)	R1(50) –32% (16 EI) R2 (30) –46,7% (14 EI) R4 (75) –22,7% (17 EI)
	Profissionais de educação (PE) – Prof.º 1.ºCEB (P1C)	R1(50) - 68% (34 P1C) R2(30) –53,3% (16 P1C) R4 (75) –77,3% (58 P1C)
	Profissionais de educação (PE) – Educador/ Professor cooperantes (E/P Coop)	R3 (40)- 2 E/P Coop
	Famílias/ Pais e Mães (P/M) – Crianças/ Alunos	R3 (40) - 38 P/M – 52,6% (20 Cr - EI); 47,4% (16 Al – 1CEB)

Fonte: Elaborado pela autora em 2026

Esta análise evidencia que os vários estudos evoluíram para uma crescente complexidade metodológica. Registamos que os propósitos foram semelhantes, embora nos últimos estudos se tenham aperfeiçoado pelo cruzamento de dados variados, revelando não apenas o papel da tradição e divertimento, como ainda, reforçando a prática lúdica como recurso pedagógico.

Os instrumentos foram sendo aprimorados, havendo uma maior extensão dos inquiridos e triangulação de dados com notas de algumas entrevistas e observação participante.

Algumas narrativas reveladoras foram deixadas nos relatórios reforçando a reflexão sobre os dados de pesquisa, realçando-se:

a) a posição de um educador cooperante, que não recorria ao CREB

> Em relação à questão da utilização do CREB a educadora cooperante não utilizava, mas sabia que identificava e incluía no currículo as características da comunidade envolvente e da família de cada criança. (R3, 2020, p.112)

b) o valor do brincar no desenvolvimento equilibrado e no contrariar a tendência dos écrans

> A maioria dos educadores reconhece que o brincar na infância tem impacto no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, e, portanto, valoriza essas práticas na sua vida profissional. Estes mencionaram exemplos que ajudam as crianças a aproveitar o ar livre opondo-se à sociedade atual, marcada pelo consumo excessivo de tecnologias. (R4, 2024, p.133)

c) um exemplo de impacto deste estudo nas práticas supervisionadas

> Com a abordagem deste tema nas suas práticas, a estagiária pretendia que as crianças, para além de desenvolver as competências essenciais a todas as áreas de conteúdo, conhecessem o espaço físico, temporal, histórico e social da sua comunidade, através de diversas experiências que as levassem a compreender as raízes do seu povo e da sua cultura. Porém, tal abordagem nem sempre foi possível. (R1, 2013, p.117)

A conceção dos relatórios constituiu-se como um espaço de compreensão e de restituição de um percurso formativo realizado, evidenciando dimensões importantes do conhecimento em construção, denotando-se que os estagiários, embora tenham tido algumas dificuldades aquando da realização destas pequenas investigações, aproveitaram a informação daí decorrente para lançar alguns alicerces às suas práticas pedagógicas na temática, que se aprimoraram (Figura 2).

Figura 2 - Seleção de Práticas Pedagógicas "Cultura Brincar" – 1.ºCEB



Fonte: Elaborado pela autora em 2026

Conclusões

Os resultados gerais possibilitaram aduzir que no olhar de muitos educadores:

- o património é ainda parte integrante da educação escolar açoriana, com maior realce no meio rural, contudo o recurso ao CREB vem desaparecendo e, com ele, a consciencialização das crianças/ alunos sobre o seu legado;
- nas aulas as atividades que mais apoiam o conhecimento do património cultural açoriano foram as atividades religiosas, lendas, lengalengas, jogo tradicional, rodas e danças cantadas, a construção e exploração de brinquedos tradicionais;
- há uma perspetiva generalizada sobre a importância da cultura do brincar no desenvolvimento e aprendizagem pela criança, que se vai suportando ao longo das narrativas, reportando-se atualmente um leque variado de competências a adquirir, valores, gestão de conflitos, respeito e bem-estar;

- ao revisitar a cultura lúdica de infância dos educadores – profissionais e pais/mães, registamos diferenças entre sexo/género quanto às suas preferências, realçando-se nos contextos de prática – o espaço exterior das escolas/recreio e a rua – entre amigos, vizinhos e familiares. (R3; R4);
- segundo os relatos dos familiares as crianças atualmente ocupam muito tempo em atividades de écrans (os meninos mais no telemóvel e em tablet; as meninas mais no computador) e pouco tempo em brincadeiras que requerem movimento e interação pessoal direta.

Em suma, na visão destes profissionais de educação da RAA, a cultura lúdica de infância é vista como um momento de respeito pela infância; uma solução basilar para combater o sedentarismo, o isolamento, a falta de interação entre pares fruto das novas tendências; e ainda, como recurso pedagógico-didático que tende a orientar a infância para o sucesso educativo contemplando a aquisição de valores, identidade e tradições.

Entre as limitações do estudo destaca-se o número reduzido de investigações analisadas e o facto de se tratar de um estudo de caso, pelo que os resultados não podem ser generalizados. Em futuras investigações pretende-se alargar esta análise a outras regiões com forte influência da cultura açoriana, nomeadamente Florianópolis (Brasil), permitindo aprofundar o conhecimento sobre a evolução da cultura do brincar em diferentes contextos socioculturais.

Referências

ALONSO, Luísa. et al. **Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores**. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação. 2011. Disponível em "http://www.edu.azores.gov.pt/". Acesso em: 29 maio 2026.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Boklan. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a Cultura Lúdica.** In: KISHIMOTO Tizuko Morchida. O Brincar e as suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

CONDESSA, Isabel. Reflexões sobre práticas docentes na escola infantil: a emergência de aprender pela cultura lúdica. **Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology**. V.2, n.1, p. 227-234, 2022. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2346.

CONDESSA, Maria Isabel. **Marcas da Cultura Regional Açoriana no Currículo da EF no Ensino Básico.** In: PEREIRA, Beatriz, NÍDIO SILVA, Alberto & CARVALHO, Graça (Coordenadores). *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira.* Braga: Ed. CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho, FCT, 2012, p. 105-115.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectivas, 2015.

LOPES DA SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana, MATA, Lurdes & ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.** Lisboa: Ministério de Educação/ Direção Geral de Educação. 2016. Disponível em: «https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf». Acesso em: 29 maio 2026.

MOYLES, Janet. **Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. 2.ª Edição. São Paulo. ARTMED EDITORA S.A., 2007.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **A ludicidade na Educação Infantil: o brincar, o brinquedo e o jogo**. In SILVEIRA, Éderson Luís & SANTANA, Wilder Kleber Fernandes (Orgs) *Educação e Linguagens Múltiplas: da Antiguidade à Era Digital, Vol.* 2., São Carlos: Pedro & João Editora, 2023, p. 274-282.

PORTUGAL. Diário da República n.º 211/1990, 1º Suplemento, Série I de 1990-09-12. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/informacoes-gerais/resolucao-assembleia-republica/20-1990-222390. Acesso em: 30 maio 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Cultura Material das Crianças:** desafios contemporâneos para a educação básica. In EYNG, Ana Maria & da COSTA, Rosângela Rampazzo (Org). Educação e Formação de Professores: linhas dialógicas da práxis de pesquisa em educação, vol. 3, 2024, p.: 57-82.

SILVA, Clara. **Para uma Educação Planetária. Princípios, Valores, Modelos**. Lisboa: Rosa de Porcelana Editora, 2020.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE DIFERENTES TEÓRICOS

Rosângela de Fátima Cavalcante França (UNIR) [1]
Ester da Cunha de Morais Braga (SEMED) [2]

Introdução

Por algumas décadas que antecederam os anos 90, a formação continuada de professores não tinha esse status de formação. Os cursos ofertados recebiam as nomenclaturas de Treinamento, Reciclagem, Aperfeiçoamento e Capacitação, conforme o estudo de Marin (1995). Alçando o status de formação, essa se configurou como um processo complementar à formação inicial, para o aprofundamento de saberes técnicos, científicos e pedagógicos. Com a evolução do conhecimento, um termo mais abrangente denominado Desenvolvimento Profissional de Professores passa a ser adotado, abarcando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais imbricadas no processo de formação de professores.

Partindo dessa diminuta contextualização, elegemos como questão problematizadora para desenvolvermos o presente estudo, a seguinte indagação: em que consiste as aproximações do pensamento de diferentes teóricos que abordam o Desenvolvimento Profissional de professores? Congruente com tal indagação, o objetivo geral baseou-se em analisar as aproximações do pensamento de diferentes teóricos que abordam o Desenvolvimento Profissional de professores.

[1] Universidade Federal de Rondônia- UNIR; rosangela.franca@unir.br; Currículo: http://lattes.cnpq.br/1329287561873949
[2] Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho- SEMED; estercunhamorais2889@gmail.com; Currículo: https://lattes.cnpq.br/8509208582082 3

Para a concretização do referido objetivo estabelecemos os objetivos específicos a saber:

- Destacar as definições de Desenvolvimento Profissional no pensamento dos diferentes teóricos
- Identificar os pontos de convergências do pensamento de diferentes teóricos que abordam sobre o Desenvolvimento Profissional de professores.

Para a feitura do artigo em pauta, este foi pensado com a seguinte estrutura. Na Seção 1 referente à introdução, apresentamos uma breve contextualização da temática investigada, a questão problematizadora do estudo e os seus objetivos gerais e específicos. Já na seção 2, denominada Desenvolvimento profissional de professores: definições e convergências de ideias. Abordamos em duas subseções as definições de Desenvolvimento Profissional no pensamento de diferentes teóricos e identificamos as convergências existentes em suas ideias. E, por fim, na Conclusão, retomamos os objetivos e comentamos os resultados.

Desenvolvimento profissional de professores: definições e convergências de ideias

❖ Desenvolvimento Profissional de professores: em busca de definições.

Quadro 1- pensamento dos teóricos sobre a definição de Desenvolvimento Profissional.

Teóricos	Definição de Desenvolvimento Profissional
Nóvoa (1992)	Teoriza o desenvolvimento profissional nas seguintes dimensões: - Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor – estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista

	à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. - Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente- -Desenvolvimento organizacional: produzir a escola – a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia -a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.
Day (1999)	O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e a atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.
Garcia (1999)	Os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa de momento, sendo tal política concretizada em questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Assim, fica claro que é a administração educativa quem determina as "prioridades de formação" dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planificada a nível oficial. (p. 193)
Imbernón (2000)	O Desenvolvimento Profissional não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.
Formosinho (2009)	Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo

	momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Fonte: Produzido por Lopes, 2024 segundo diferentes autores.

De acordo com Nóvoa (1992) a formação é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, no entanto, muitos modelos de formação não contemplam e ignoram o aspecto pessoal da vida do professor, seus valores e suas vivências que tanto impactam no desenvolvimento de sua profissão.

A formação precisa impulsionar o professor a se tornar um profissional que reflete criticamente sobre sua prática, que tem autonomia para desempenhar sua função e ademais se empenhar em um processo pessoal de desenvolvimento que vai repercutir em seu desenvolvimento enquanto profissional.

Os professores são adultos que aprendem e devem estar envolvidos em seu próprio desenvolvimento profissional, devem ser protagonistas de sua formação, desempenhando um papel ativo em sua aprendizagem que deve ocorrer por meio de práticas de formação profissional com dimensão coletiva, tendo em vista que estas ao contrário das práticas de formação individuais, podem sim mobilizar os saberes dos professores tornando-os produtores de sua profissão.

O desenvolvimento profissional está diretamente ligado à escola e aos seus projetos. Os professores não podem mudar sem que a escola mude, e a escola não pode mudar sem que os professores mudem, e a formação é um componente dessa mudança.

> As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos (Nóvoa, 1992, p. 28).

Day (1999) O entusiasmo é fundamental para que os professores continuem aprendendo ao longo de sua vida profissional, novas aprendizagens, novas experiências, novos objetivos de aprendizagem, precisam ser estabelecidos constantemente pelos professores e pela instituição educacional.

Os professores devem estar dispostos a investir em seu próprio desenvolvimento profissional, empreendendo esforço, dedicação, tempo e vontade para que o seu desenvolvimento gere impactos positivos na aprendizagem de seus alunos. No entanto, manter o entusiasmo em frente a tantas demandas é um desafio para os docentes e para a organização escolar. Day sublinha que "a principal motivação dos professores é marcar a vida dos alunos" (Day, 1999, p. 12).

Os professores precisam estar constantemente empenhados em seu desempenho profissional, pois o ensino exige esse envolvimento. O desenvolvimento profissional do professor representa também uma visão alargada do seu desenvolvimento pessoal que poderá refletir no êxito do aluno e da instituição escolar.

Para Day (1999) o desenvolvimento profissional docente não envolve apenas o aspecto cognitivo e intelectual, o ensino envolve comprometimento emocional do professor com a função que desempenha, a mente e o coração do professor devem estar inclinados para estes dois aspectos que somado a outros aspectos podem melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem para os professores e para os alunos.

De acordo com Garcia (1999) não se pode negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, não se pode pensar em um sem o outro. "Assumir com seriedade a relação

intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino" (Garcia, 1999, p. 10).

O desenvolvimento profissional dos professores apresenta algumas condições que se têm de levar em conta para assegurar o seu êxito: entre elas está a liderança por parte das pessoas (diretor, professores) estes são considerados elementos motores do sistema escolar, clima organizacional (relações que se estabelecem entre os membros da escola), e a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo.

Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham (Dillon- Peterson, 1981, apud Garcia, 1999, p. 6). A escola é considerada e compreendida como o lugar comum, unidade básica de mudança, formação e desenvolvimento.

> [...] A formação de professores ou, mais concretamente, o desenvolvimento profissional de professores se apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento que são: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Esses elementos há muito tempo vêm se ignorando mutuamente (Garcia, 1999, p. 8).

Imbernón (2000) Mudanças tecnológicas e de conhecimento ocorridas no contexto social no final do século XX exigiam também mudanças no contexto educacional, essas mudanças alteraram a concepção que se tinha do professor que era percebido até então como mero reprodutor do conhecimento, acreditava que o professor não era capaz de produzir conhecimento, seu papel restringia se ao de mero reprodutor, que deveria absorver e repassar os conhecimentos que recebia de outros.

No entanto, após mudanças e a redefinição da docência como profissão, foi possível a abertura para novas concepções de profissional e de formação, atualmente a docência é compreendida

como uma profissão e o professor é um especialista que produz conhecimento, que no desempenho de sua prática precisa saber o que fazer como fazer e por que fazer. "A formação pretende obter um profissional que deve ser ao mesmo tempo agente de mudança, individual e coletivamente, que sabe o que deve fazer e como fazer, e por que fazer" (Imbernón, 2000, p. 38).

Ademais, a formação é um processo que deve estender-se ao longo da carreira, e o professor é o profissional que deve usar os conhecimentos que possui em prol da emancipação de seus alunos. Os professores devem estar envolvidos no processo de formação capaz de dotá-los de conhecimentos, que lhes possibilite estabelecer relação entre os saberes e a realidade social dos alunos, capacidade de investigação e reflexão, no desempenho de sua prática pedagógica.

Imbernón (2000) considera a formação como elemento essencial, mas não único para o desenvolvimento profissional docente, a formação é um elemento de desenvolvimento profissional, mas ela precisa adequar-se às necessidades dos professores, para que possa ir além do simples processo de ensinar aos professores novas habilidades e atitudes.

> Portanto o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumenta a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (Imbernón, 2000, p. 44).

O processo de desenvolvimento profissional deve possibilitar ao professor a aquisição de uma bagagem sólida de conhecimentos nos aspectos: científico, cultural, contextual e psicopedagógico. Para que o professor assuma a tarefa de educativa em sua complexidade se faz necessário o domínio destes conhecimentos.

A formação que conduz o professor a um processo de desenvolvimento profissional deve considerar a experiência pessoal e profissional do professor, sua motivação, seus interesses, deve possibilitar sua participação na tomada de decisão, bem como

assegurar, um trabalho conjunto, participativo e de reflexão sobre a prática.

São muitos os obstáculos e desafios que afastam os professores da formação permanente e do desenvolvimento profissional entre eles estão, formações improvisadas, a formações realizadas em contextos individuais, formações percebidas apenas como forma de incentivo salarial ou de promoção, no entanto esses obstáculos, que tentam manter os professores presos a práticas mecânicas e rotineiras que buscam afastá-los do desenvolvimento profissional devem ser superados.

Formosinho (2009) Os professores demonstram maior empenho em processos de formação e desenvolvimento, quando percebem as mudanças que seus esforços podem acarretar na aprendizagem dos alunos. Os professores fazem indagações sobre os benefícios da mudança educativa e se envolvem em um processo de mudança das práticas quando percebem que as mudanças são importantes e que produzem resultados satisfatórios.

Outrossim, Formosinho (2009) buscou conceituar de forma compreensiva o termo desenvolvimento profissional do professor através da intervenção educativa nos contextos da ação docente. O professor aprende, se desenvolve e atua para modificar sua prática, a aprendizagem do professor e o seu desenvolvimento devem resultar em mudanças significativas para os alunos.

Identificando convergências de ideias sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores.

Day (1999), Formosinho (2009) e Garcia (1999**),** consideram o desenvolvimento profissional como um processo evolutivo de aprendizagem e crescimento, que vai além da formação contínua e deve estender se ao longo da carreira docente. Esse processo de desenvolvimento evolutivo gera mudanças no professor e em todo o contexto em que atua.

Para estes autores o propósito do desenvolvimento profissional consiste em: "manter e alargar o saber profissional dos professores". (Day, 1999, p.93). Assim, o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que se adapta à concepção que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (Garcia, 1999, p. 6). O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. (Formosinho, 2009, p. 7).

Day (1999) Coaduna com Garcia (1999) ao destacar a importância do meio organizacional, que é identificado como uma categoria que influencia o desenvolvimento dos professores. O meio organizacional está relacionado às culturas em que o trabalho do professor se realiza e pode inevitavelmente influenciar positiva ou negativamente as capacidades e oportunidades de desenvolvimento profissional. "Poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar uma sem a outra" (Garcia, 1999, p. 8). Para estes autores três categorias influenciam o desenvolvimento dos professores - ciclo da carreira, meio pessoal e meio organizacional.

Garcia (1999) considera que a cooperação e a colaboração possibilitam a criação de um clima de apoio individual e mudança organizacional, de modo a afastar a ideia de que o desenvolvimento do professor é uma atividade individual.

Nesse sentido Day (2001) enfatiza que estudos sugerem que a colaboração é um ingrediente fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, e consequentemente para a melhoria da escola. Da mesma maneira Formosinho (2009) destaca que os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento.

Ademais Imbernón (2000) defende "O abandono do individualismo e do celularismo na cultura profissional docente (Imbernón, 2000, p. 70), e considera que a troca de experiências e saberes que ocorre entre os docentes, possibilita sua formação,

reflexão e aumenta sua capacidade de intervenção educativa. A comunicação que os professores estabelecem podem ampliar ainda mais seus conhecimentos e experiências, conduzindo-os a práticas inovadoras.

Estes autores concordam que um ambiente de colaboração, em que ocorre a planificação, aquisição de recursos, favorece e possibilita o desenvolvimento profissional dos professores, enquanto o individualismo, cursos de curta duração, formações improvisadas e que desconsideram a realidade do contexto que os professores estão inseridos são fatores que dificultam ou impedem o seu desenvolvimento profissional.

Garcia (1999) ao se referir às políticas educativas destaca alguns aspectos que estão diretamente relacionados à carreira dos professores, salários, incentivos, autonomia controlo, esses fatores podem incentivar ou desmotivar os professores na busca por um crescimento enquanto profissionais.

Nesse mesmo aspecto Imbernón (2000) destaca que o desenvolvimento da profissão docente ocorre por diversos fatores entre eles estão: "o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional" (Imbernón, 2000, p. 42).

Day (1999) e Nóvoa (1992) enfatizam a relevância do desenvolvimento pessoal e psicológico para o desenvolvimento profissional dos professores, estes autores apontam estes aspectos como determinantes para o contexto do seu trabalho.

Nesse sentido Garcia (1999) e Imbernón (2000) enfatizam que a dimensão pessoal é um dos aspectos que devem ser considerados no desenvolvimento profissional do professor, as experiências de vida que o professor possui, suas experiências de aprendizagem, o contexto em que desenvolve sua prática, sua maturidade psicológica e capacidade para lidar com situações de incerteza ou que exigem tomada de decisão.

Day (1999), Garcia (1999) e Formosinho (2009) coadunam e explicam que a formação precisa ser um processo contínuo e não simplesmente se resumir a um curso ou uma oportunidade relâmpago de aprimoramento. Para estes autores a formação e o desenvolvimento profissional docente são aspectos distintos, mas que estão interligados, enquanto a formação continuada visa garantir que o professor adquira conhecimentos para desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula, o desenvolvimento profissional está, além disso, pois implica envolver o professor em um processo de crescimento profissional, em que este realiza motivado, com entusiasmo compreendendo a sua importância para si, para o aluno e para a escola.

Conclusão

A formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, desde que aspectos referentes à carreira, ao pessoal e organizacional sejam considerados. Portanto, o desenvolvimento profissional é um processo evolutivo de aprendizagem e crescimento, que vai além da formação contínua e deve estender se ao longo da carreira docente.

O objetivo deste estudo foi analisar as aproximações do pensamento de diferentes teóricos que abordam a temática sobre o Desenvolvimento Profissional de professores. A revisão da literatura internacional, trouxe como base os teóricos Nóvoa (1992), Day (1999), García (1999), Imbernón (2000) e Formosinho (2009).

A análise das aproximações do pensamento desses diferentes teóricos sobre o Desenvolvimento Profissional de professores, possibilitou identificar a cooperação, colaboração, melhoria da escola e da política educacional como alguns dos fatores que contribuem com o desenvolvimento profissional dos professores, contudo, a cultura do individualismo, a falta de investimento em formação de qualidade que considere o contexto que o professor atua, falta de incentivo e

promoção na carreira são fatores que dificultam o desenvolvimento profissional dos professores.

Para que o desenvolvimento profissional ocorra é indispensável assegurar as condições necessárias para isto, bem como transpor os obstáculos que se apresentam. Quando o professor se desenvolve profissionalmente a escola também se envolverá em um processo de desenvolvimento, consequentemente os alunos e a comunidade serão afetados positivamente com isso, o que resultará em um processo de mudança.

Dessa forma, o propósito do desenvolvimento profissional é ampliar o conhecimento dos professores, promover o seu crescimento pessoal, sua autonomia, beneficiar os alunos, as famílias, a escola e toda a comunidade, transpor modelos de formação individualistas que não são capazes de conduzir os professores a mudanças necessárias ao seu crescimento profissional.

Referências

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente**.** Porto: Porto Editores, 1999.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente**.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 73–92.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa**.** Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza**.** São Paulo: Cortez, 2000.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE UMA INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES QUE LECIONAM PARA ESTUDANTES COM E SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Fernanda de Azevedo França (UERJ) [1]
Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ) [2]

Introdução

Embora o fracasso escolar ainda seja amplamente discutido nas escolas brasileiras, evidencia-se a dificuldade das equipes escolares em compreendê-lo como um fenômeno multideterminado, recorrendo a dispositivos como a culpabilização e a responsabilização dos alunos e de suas famílias, além da exclusão desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar.

Entretanto, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), que deu origem ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) compreende o desenvolvimento dos indivíduos por meio de suas características biopsicossociais envolvendo estabilidades e mudanças ao longo de seu curso de vida, em interação com diversos ambientes que participam direta ou indiretamente de forma dinâmica e interdependente (Bronfenbrenner, 2002; 2011; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, cabe às equipes pedagógicas fomentar formações iniciais e continuadas que rompam com práticas pedagógicas estagnadas, as quais não fomentam a aprendizagem e desmotivam os alunos. Assim, torna-se fundamental, formações que possibilitem trazer para a sala de aula

[1] Doutora (Psicologia Social – UERJ); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais (NuDERI/UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. http://lattes.cnpq.br/0127825495450330.
[2] Doutora (Psicologia - FFCLRP/USP); Professora no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. http://lattes.cnpq.br/3056372646281816.

metodologias e estratégias diversificadas que façam sentido aos estudantes e os estimulem no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, tornando-os capazes de desenvolver um rendimento escolar satisfatório e relações interpessoais de qualidade.

Ressalta-se que programas de intervenção voltados a promover habilidades sociais e educativas em professores identificaram mudança de comportamento, reconhecimento e desenvolvimento dessas em docentes (Cintra & Del Prette, 2019; Serqueira *et al*., 2022). De tal modo, verificou-se melhora nas relações dos professores com seus alunos, afetando o comportamento desses, reduzindo problemas emocionais e comportamentais e aumentando seu desempenho acadêmico (Gladney *et al*., 2021; Hamdani *et al*., 2021; Serqueira *et al*., 2022).

Diante do exposto, esse capítulo apresenta um recorte de Tese de Doutorado da primeira autora, evidenciando a avaliação processual de uma intervenção realizada com professores que lecionam para estudantes com e sem distorção idade-série dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Da mesma forma, apresenta as discussões dos resultados fundamentadas pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Programa de intervenção de habilidades sociais e educativas

São muitos os desafios para organização e planejamento de formações iniciais e continuadas com professores, que atendam a heterogeneidade de alunos, turmas e unidades escolares. Dessa forma, percebe-se a importância dessas formações, por meio de intervenções, com os professores dos anos finais do EF, que possam contribuir na atuação docente diante das demandas exigidas, dadas suas especificidades, em especial aos estudantes em distorção idade-série.

Assim, considera-se que uma intervenção por meio de um programa de promoção de habilidades sociais e educativas, possibilite aos professores dos anos finais do EF o conhecimento e desenvolvimento, fundamentado em bases científicas, dessas variáveis. Ademais, tal intervenção pode permitir o estudo de temáticas que comprometem a atuação dos docentes em sala de aula

e na relação com os alunos dessas turmas, oportunizando-lhes visibilidade e evitando estereótipos relacionados ao fracasso escolar. Do mesmo modo, refletir, compreender e desenvolver diferentes formas de pensar e agir a prática pedagógica, a partir de seu cotidiano e realidade, podem favorecer que essas relações sejam modificadas em benefício de todos nesse contexto (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Gasparin & Wagner, 2020; Guimarães & Costa, 2023).

Um programa de intervenção é definido como um conjunto de atividades planejadas que organiza processos de aprendizagem mediados e conduzidos por um terapeuta ou facilitador, com o objetivo de aprender e/ou aperfeiçoar as habilidades sociais e também requisitos da competência social (Dusenbury *et al*., 2005; Murta, 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2017a, 2017b). Assim, a eficácia de uma intervenção refere-se aos efeitos positivos produzidos por um programa em contexto controlado, em melhores condições, mostrando assim sua capacidade de atingir os objetivos propostos (Carozzo *et al*., 2022; Durgante & Dell'Aglio, 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2017b).

Há que se considerar também que durante todo o programa de intervenção a avaliação esteja presente. Destarte, a avaliação de processo é um instrumento relevante para garantir informações sobre os participantes e seu desempenho nas atividades ao final de cada sessão (Carozzo *et al*., 2022; Dusenbury *et al*., 2005; Melo *et al*., 2015; Murta, 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2017a). É na avaliação de processo que há a possibilidade de obter conhecimento sobre o engajamento do público-alvo, bem como suas dificuldades e indicadores de aprendizagem (Carozzo *et al*., 2022; Dusenbury et al., 2005; Melo *et al*., 2015; Murta, 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2017a).

Diante disso, é importante compreender que o programa de intervenção é flexível, assim, a avaliação de processo contribui com registros de modificações ou de continuidade do planejamento inicial pretendido, observando o que dificultou ou facilitou na implementação do programa durante as sessões (Carozzo *et al*., 2022; Dusenbury *et al*., 2005; Melo *et al*., 2015; Murta, 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2017a). Nesse sentido, o presente capítulo evidencia a avaliação de processo de uma intervenção piloto realizada com os

professores dos anos finais do EF, trazendo as discussões dos dados de cada instrumento utilizado nessa etapa do programa.

Objetivo

Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivos: a) descrever a avaliação de processo do programa de intervenção para promoção de habilidades sociais com docentes e alunos; b) à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresentar as discussões dos dados qualitativos e quantitativos dos instrumentos que constituíram a avaliação de processo.

Método

❖ **Participantes**

A pesquisa se caracteriza por um estudo com abordagem qualitativa e quantitativa com amostra selecionada por conveniência. Participaram da avaliação de processo 11 professores, com idade entre 36 e 56, sendo nove do sexo feminino, que atuavam nos Anos Finais do EF para estudantes com e sem distorção idade-série.

❖ **Local de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em um município, no Estado do Rio de Janeiro que, possui uma população estimada de 244.416 pessoas, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,693 (IBGE, 2021). Em 2021, havia 53.086 estudantes matriculados nas 163 escolas das dependências públicas (municipais e estaduais) e particulares (Inep, 2022). Com relação ao IDEB, a cidade encontra-se abaixo da meta em todos os segmentos do EF. Nos anos iniciais do EF obteve média de 5,8 para uma meta de 6,0; nos anos finais do EF alcançou média de 5,1 para uma meta de 5,5 (Inep, 2022).

Na presente pesquisa, a escola selecionada para a realização do programa de intervenção é classificada de grande porte e localiza-se na zona rural da cidade. A unidade escolar possuía 527 alunos, dos quais 180 estavam matriculados nos anos iniciais, 326 nos anos finais e 21 na educação especial. Obteve nota 4,6 no IDEB 2019 para os anos iniciais, mas sua meta era de 6,1, e, para os anos finais, sua nota foi de 3,8, para uma meta de 5,0, estando abaixo da meta projetada (Inep,

2022). Quanto à distorção idade-série, em 2021, de cada 100 estudantes, aproximadamente 42 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais (Inep, 2022).

❖ **Instrumentos**

Foram utilizados durante a intervenção com os docentes: Ficha de registro da assiduidade no programa - desenvolvida para o presente estudo e que objetivou registrar a presença dos professores em cada encontro; Avaliação de assiduidade na realização das tarefas de casa – desenvolvida também para a pesquisa a fim de registrar entrega da tarefa de casa na semana seguinte ao encontro ou em semanas posteriores; Avaliação do impacto imediato da sessão - instrumento desenvolvido por Murta (2008) e adaptado para o presente estudo para avaliar a satisfação dos professores com os encontros e os aprendizados adquiridos; Protocolo para avaliação da qualidade de implementação - elaborado por Murta (2010) para investigar os indicadores de processo da qualidade de implementação dos programas; Avaliação sobre a qualidade do processo de implementação aplicada no pós-teste - instrumento desenvolvido para o presente estudo, a fim de avaliar a qualidade do processo de implementação da intervenção.

Procedimentos

❖ **Aspectos éticos**

A presente pesquisa procurou, por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (CAAE 52461221.9.0000.5282). Todos os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual todas as informações estão descritas.

❖ **Coleta de dados**

Durante as visitas para realização da avaliação de necessidades para a elaboração e implementação do programa de intervenção,

percebeu-se vasto interesse da equipe pedagógica da escola escolhida, no desenvolvimento de uma formação continuada com os professores, que destacasse a relação professor-aluno após o retorno das atividades presenciais. Dessa forma, organizou-se uma reunião entre a equipe diretiva da unidade escolar e a pesquisadora para planejar a forma que seria ofertada a intervenção. Ficou acordado que a intervenção seria realizada com os professores que atuavam na escola às quartas-feiras, durante o horário das aulas com os alunos. O dia escolhido se justificou por ter todos os professores presentes, ou seja, não havia carência de docentes e licenças médicas concedidas para os que trabalhavam nesse dia.

Outro fato preponderante se deu por realizar a intervenção durante o horário das aulas, dada a dificuldade desses professores em estarem disponíveis após o seu horário na escola, por atuarem em outras escolas e até em outros municípios. Entretanto, a Secretaria de Educação não permitiu que os estudantes fossem dispensados, pois não poderiam estar fora da escola durante seu turno de aulas. Dessa forma, a equipe diretiva da unidade escolar organizou atividades (oficinas de vôlei, futebol, técnicas de tranças, maquiagem e manicure) ofertadas por pessoas da comunidade escolar que compunham o Conselho Escolar, de forma voluntária.

No mês de julho de 2022, antes do encerramento do 1º semestre, a pesquisadora se reuniu com os professores para uma roda de conversa com o objetivo de se apresentar oficialmente e explicar como estaria planejada a intervenção. Diante disso, a intervenção ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2022, e consistiram em 10 sessões com duração aproximada de duas horas cada, realizadas todas as quartas, após o intervalo do recreio, em uma sala própria na instituição escolar. Todos os instrumentos para a avaliação processual foram aplicados nesse período. Quanto à distribuição dos temas em cada sessão, o programa foi organizado da seguinte forma, 1º encontro – apresentação dos conteúdos e objetivos do programa; 2º encontro – autocontrole e autoconhecimento e expressão de emoções; 3º encontro – empatia; 4º encontro – falar em público; 5º encontro – mediação interativa do professor; 6º, 7º e 8º encontros – assertividade; 9º encontro – manejar conflitos e resolver problemas interpessoais e; 10º encontro – realização do pós-teste e resumo do que foi aprendido.

❖ **Análise de dados**

A Ficha de registro da assiduidade no programa foi analisada por meio do somatório do número de encontros totais comparecidos com o número de faltas dos participantes, e depois dividindo esse valor pelo número de faltas dos professores em cada encontro.

A Avaliação de assiduidade na realização das tarefas de casa foi realizada por meio do total de participantes que entregou a tarefa de casa na semana seguinte ao encontro ou em semanas posteriores. A frequência da entrega das tarefas foi registrada numa tabela no Word®, no qual o total foi transformado em dados percentuais.

Na Avaliação do impacto imediato da sessão, os 26 itens foram agrupados em 16 positivos e 10 negativos, com escala de 0 a 2 por item. Os escores totais variaram de 0 a 352 para os itens positivos e de 0 a 220 para os negativos, sendo calculados a partir do número de professores presentes em cada encontro. Como houve encontros nos quais alguns participantes faltaram e para controlar a variação na participação entre as sessões, aplicou-se uma média ponderada, multiplicando-se a pontuação total de cada encontro pelo número de itens positivos (n = 16) ou negativos (n = 10) e dividindo-se o resultado pelo número de participantes da sessão.

No Protocolo para avaliação da qualidade de implementação a ocorrência dos comportamentos foi observada e registrada durante cada encontro, independentemente de quem apresentou os comportamentos. Ao final dos encontros, a facilitadora registrou os comportamentos do protocolo que haviam sido apresentados pelos professores. Os resultados foram tabulados no programa Excel®. Posteriormente, foram somadas as frequências de cada comportamento ao final de todos os encontros e calculado o percentual, considerando o total de ocorrências possíveis, dado o número de encontros.

A avaliação da qualidade do processo de implementação, realizada no pós-teste, incluiu análises quantitativa e qualitativa. Na parte quantitativa, composta por 11 questões fechadas, os participantes atribuíram notas de 1 (pouco satisfeito) a 10 (muito satisfeito), sendo calculadas as médias de cada item e elaborados gráficos descritivos. Na análise qualitativa, as respostas foram

organizadas por participante em planilha e agrupadas em quatro eixos temáticos, a saber o eixo "Aspectos que facilitaram a aprendizagem dos conteúdos", o eixo "Aspectos entendidos como desafios na aprendizagem dos conteúdos", o eixo "Mudanças percebidas nas relações a partir das habilidades sociais e habilidades sociais educativas desenvolvidas" e, o eixo "Habilidades sociais a desenvolver". Os dados foram submetidos à análise temática conforme proposta por Braun e Clarke (2006; 2022).

Resultados e discussões

A assiduidade dos docentes no programa indicou variabilidade de 45,45% a 90,91%, com participação superior nos 2°, 3°, 6° e 9° encontros. Esse resultado converge com a literatura, pois conforme alguns autores, um dos fatores que pode afetar a qualidade de um programa se refere à participação dos envolvidos na intervenção (Dusenbury *et al*., 2005; Murta, 2017). Nesse sentido, parece que os professores se mostraram comprometidos com o programa oferecido, haja vista a frequência indicada durante os encontros. Nessa direção, um dos componentes do MBDH, os processos proximais, caracterizados pelas interações entre o organismo e o ambiente, foram eficazes para a frequência desses professores no programa, já que as interações ocorreram com regularidade e de forma bidirecional (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Esse efeito demonstra que a formação continuada oferecida aos docentes no próprio ambiente escolar em que atuam é uma estratégia importante para aumentar sua participação, evitando que se desloquem para outros locais, muitas vezes gerando dificuldades para o comparecimento desses participantes.

Em relação à realização das tarefas de casa, o resultado indicou que, das 99 tarefas de casa oferecidas, 79 foram entregues pelos docentes. Esse dado é compatível com mais um indicador de avaliação de processo, ou seja, a dosagem recebida, que tem como objetivo verificar a frequência de engajamento dos participantes, bem como o quanto foram receptivos nas interações e na utilização dos materiais ou recursos disponibilizados e recomendados durante os encontros (Melo *et al*., 2015). Pode-se assim considerar que o programa de

intervenção oferecido favoreceu na capacitação dos professores para que entendessem melhor as relações, compreendendo que em todas as tarefas de casa, eram solicitados relatos a respeito das interações desses com seus alunos, fundamentadas nas práticas das habilidades sociais e educativas.

Os resultados da avaliação do impacto imediato da sessão indicaram itens positivos maiores que negativos ao longo de toda intervenção (maiores médias nos encontros 1, 3 e 6), destaque "Me senti com vontade de cuidar do meu bem-estar" (encontro 2), "Me senti com vontade de cuidar do bem-estar dos meus alunos" (encontros 2, 3, 4, 5, 6 e 7) e "Me senti confiante com as estratégias que aprendi no encontro" (encontros 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). Constata-se que, de acordo com as temáticas abordadas nesses encontros (automonitoria/autocontrole, expressão de emoções e sentimentos, empatia e assertividade), esses resultados já eram previstos. Nessa perspectiva, esses achados podem ser compreendidos ao fato de que os participantes tenham entendido melhor seus comportamentos e dos outros professores que participavam da intervenção, aumentando, assim, a frequência dos itens especificamente nesses encontros em que as habilidades foram conceituadas e colocadas em prática, o que corroborou para avaliarem melhor seus comportamentos, sentimentos e emoções (Cintra & Del Prette, 2019; Serqueira *et al*., 2022).

Da mesma forma, esse dado pode ser entendido como um resultado de competência originário das interações que ocorrem nos processos proximais, identificados pela aprendizagem e demonstração de habilidades cognitivas, socioemocionais e físicas (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Nessa direção, esses dados podem indicar que, na medida em que os professores que participaram do programa de intervenção foram aprendendo e desenvolvendo suas habilidades sociais, compreenderam e aumentaram suas percepções sobre si e sobre os outros. Tal fato foi observado no aumento de frequências de respostas aos itens positivos e redução aos itens negativos, apresentados após metade do programa de intervenção.

Os resultados do protocolo para avaliação da qualidade de implementação mostraram adesão superior a 90% de participação dos professores, no que se refere a prestar atenção, fazer atividades, falar

e participar nos encontros e retornar com a tarefa de casa. Esses dados convergem com o estudo de Durgante e Dell'Aglio (2018), ao considerar os critérios de eficácia definidos para um programa de intervenção. Compreende-se que, diante da receptividade, engajamento e participação ativa dos professores nos encontros, a forma como foi planejado e definido o programa contribuiu para uma avaliação satisfatória da qualidade de implementação. Nessa direção, os professores desenvolveram características biopsicossociais de força, conforme MBDH, que compreendem a curiosidade, disposição para engajar-se e se manter em atividades individuais ou coletivas progressivamente mais complexas, prontidão para realizar objetivos em longo prazo e senso de autoeficácia (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nessa perspectiva, é possível desenvolver programas de intervenção em escolas públicas e privadas como formação continuada e capacitação de docentes, buscando melhorar e desenvolver relações satisfatórias que contribuam para a aprendizagem de alunos em distorção idade-série.

Com relação aos dados quantitativos da avaliação sobre a qualidade do processo de implementação aplicada no pós-teste, os resultados mostraram ênfase nos itens "Acolhimento e rotina da turma", "Domínio teórico e prático da pesquisadora", "Contextualização/Exposição dialogada sobre o tema do dia", "Organização e facilidade/acompanhamento dos conteúdos do programa" e "Momento vivencial". Esses dados estão alinhados com a literatura por estudos que relatam quanto aos cuidados necessários à implementação de um programa de intervenção (Carozzo *et al*., 2022; Dusenbury *et al*., 2005; Murta, 2017). Destaca-se que esses fatores podem afetar a qualidade desse processo, como a adesão a procedimentos e métodos definidos nos manuais do programa; a participação ativa dos envolvidos no programa; a adaptação, ou seja, flexibilidade do programa para atender às necessidades do público-alvo; comportamento e compreensão dos facilitadores sobre as temáticas abordadas e suas experiências anteriores (Dusenbury *et al*., 2005; Murta, 2017).

Outrossim, Bronfenbrenner (1979; 2002) destaca a validade ecológica por meio dos processos proximais que ocorrem entre pesquisador e participantes, percebidos de modo semelhante nos

microssistemas onde as investigações ocorrem. Dessa forma, enfatiza que o pesquisador precisa contemplar a forma pela qual os participantes do estudo percebem e interpretam a pesquisa (Bronfenbrenner 1979; 2002). Nesse sentido, os desdobramentos desse processo reafirmam a indispensabilidade da inserção ecológica como metodologia, com o objetivo de melhor compreensão dos pesquisadores para desenvolvimento de pesquisas que efetivamente atendam às reais necessidades dos participantes.

Já para os dados qualitativos dessa avaliação, os resultados dão destaque para o eixo "Mudanças percebidas nas relações a partir das Habilidades Sociais desenvolvidas" (F=57), com ênfase para as subcategorias "empatia", "assertividade", "manejo de conflitos e resolução de problemas", "autocontrole, autoconhecimento e expressão de emoções" e "falar em público". Esses resultados são esperados por estudos que encontraram, em intervenções com professores, mudanças em seus comportamentos por meio do desenvolvimento das habilidades sociais e educativas, influenciando na prática laboral desses profissionais (Gladney *et al*., 2021; Hamdani *et al*., 2021; Serqueira *et al*., 2022). Nesse sentido, professores com essas habilidades desenvolvidas ampliam suas práticas pedagógicas e contribuem para o desempenho escolar dos estudantes (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023; Gasparin & Wagner, 2020; Guimarães & Costa, 2023). Logo, as habilidades sociais são entendidas como recursos ativos que compõem o MBDH e podem contribuir para resultados de eficácia nos processos proximais (Bronfenbrenner, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Verifica-se, dessa forma, a importância de capacitações em que sejam implementadas essas temáticas, auxiliando os docentes no planejamento de suas aulas e em suas relações de rotina com os alunos.

Considerações Finais

Compreender o fracasso escolar como um fenômeno multifatorial constitui um desafio para professores e equipes escolares. Nesse contexto, formações continuadas alinhadas às demandas da escola são fundamentais para fortalecer relações interpessoais positivas e favorecer a aprendizagem dos estudantes,

especialmente daqueles em situação de fracasso escolar. Assim, o presente capítulo teve por objetivo descrever a avaliação processual do programa de intervenção para promoção de habilidades sociais com docentes, bem como apresentar as discussões dos dados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Em linhas gerais, os resultados indicaram elevada participação dos professores no programa e nas tarefas de casa, com predominância de escores positivos no impacto imediato das sessões. A fidelidade da implementação foi assegurada pela realização de todas as atividades planejadas e por adesão docente superior a 90%. Os resultados da avaliação aplicada no pós-teste
evidenciou mudanças percebidas nas relações com os alunos e em aspectos que favoreceram a aprendizagem.

Os resultados reforçam a importância de formações continuadas que promovam práticas pedagógicas construtivas nas relações entre professores e alunos. O programa mostrou-se eficaz para favorecer o planejamento e a adoção de comportamentos docentes com impactos positivos em sala de aula, além de fortalecer estratégias de ensino inclusivas, centradas nas necessidades dos estudantes e em seu protagonismo no processo de aprendizagem.

O presente estudo apresentou algumas limitações que necessitam ser contempladas. Primeiro, indica-se a amostra reduzida de participantes. Uma investigação com maior participação poderia explicar outras categorias que não puderam ser contempladas. Em seguida, a utilização de autorrelatos. Muitas das medidas utilizadas dependem de autorrelatos dos participantes, o que pode introduzir vieses de resposta, como a desejabilidade social. Por último, as influências externas. Fatores externos não controlados, como políticas escolares e mudanças administrativas, podem ter influenciado os resultados, além dos fatores diretamente relacionados à intervenção. Diante das limitações encontradas nesse estudo, investigações futuras poderiam: (1) ampliar a amostra de participantes; (2) coletar dados por meio de avaliações objetivas realizadas por terceiros, como observadores treinados ou colegas; (3) divisão do programa em componentes distintos e realização de estudos experimentais para testar a eficácia de cada componente separadamente.

Conclui-se que a presente pesquisa apresentou resultados significativos para a educação de uma forma geral por suas implicações para o entendimento do contexto escolar do município. Refletir e atuar sobre as discussões que envolvem o combate ao fracasso escolar são fundamentais para desmistificar a culpabilização e responsabilização apenas sobre o aluno.

Referências bibliográficas

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARIANO, Marília. **Comportamentos de professores e alunos:** descrições e comparações. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70(3), 80-97, 2018.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. **Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico:** Comparações de grupos. Psico, 54(1), 2023.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101, 2006.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. **Conceptual and design thinking for thematic analysis**. Qualitative psychology, 9(1), 3, 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** Experimentos naturais e planejados (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary. **Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings**. Social Development, 9(1), 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. **The ecology of developmental processes**. In: LERNER, Richard (Ed.), Handbook of child psychology , 5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028, 1998.

CINTRA, Amelie Bussolan; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Características dos professores-cursistas, processo e resultados em programa semipresencial de habilidades sociais**. Psico-USF, 24, 711-723, 2019.

CAROZZO, Nádia Prazeres Pinheiro; LUZ, José Marcelo Oliveira; ALVES, Cláudia Oliveira (Orgs.). **Como avaliar programas e intervenções? Um guia para avaliações de necessidades implementação e efeitos**. São Luís: EDUFMA, 2022.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais:** Terapia, Educação e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. Paidéia (Ribeirão Preto), 18(41), 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e competência social:** Para uma vida melhor. São Carlos: EdUFSCar, 2017a.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Práticas baseadas em evidências e treinamento de habilidades sociais**. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Orgs.), Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo (pp. 57-82). São Paulo: Pearson, 2017b.

DUSENBURY, Linda; BRANNIGAN, Rosalind; HANSEN, William; WALSH, John; FALCO, Mathea. **Quality of implementation:** Developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. Health Education Research, 20(3), 308-313, 2005.

GASPARIN, Marjana Fatima; WAGNER, Marcia Fortes. **Habilidades sociais educativas e sintomas clínicos em professores de ensino fundamental**. Contextos Clínicos, 13(3), 922-944, 2020.

GLADNEY, Deondra; LO, Ya-yu; KOUREA, Lefki; JOHNSON, Holly. **Using multilevel coaching to improve general education teachers' implementation fidelity of culturally responsive social skill instruction**. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 65(2), 175-184, 2021.

GUIMARÃES, Cristiane Azevedo; COSTA, Carolina Severino Lopes. **Habilidades sociais educativas de professoras e relação com comportamentos de pré-escolares**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 23(1), 291-311, 2023.

HAMDANI, Syed Usman; ZILL-E-HUMA; WARRAITCH, Azza; SULEMAN, Nadia; MUZZAFAR, Naila; MINHAS, Fared Aaslam, ...; WISSOW, Lawrence. **Technology-assisted teachers' training to promote socioemotional well-being of children in public schools in rural Pakistan**. Psychiatric Services, 72(1), 69-76, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Estimativas da população. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/itaborai.html>>. Acesso em: 24 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Sinopse estatística da educação básica 2021**, 2022. Disponível em: << https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 24 jun. 2026.

MELO, Márcia Helena da Silva; RODRIGUES, Daniel Röhe Salomon da Rosa; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. **Avaliação de programas de prevenção e promoção em saúde mental**. In: MURTA, Sheila Giardini; LEANDRO-FRANÇA, Cristineide; SANTOs, Karine Brito; POLEJACK, Larissa (Orgs.), Prevenção e

promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção (pp. 212-229). Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

MURTA, Sheila Giardini. **A prática grupoterápica sob o enfoque psicoeducativos:** Uma introdução. In: MURTA, S. G. Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos (pp. 13-30). Goiânia: Porã Cultural, 2008

MURTA, Sheila Giardini. **Aproximando ciência e comunidade:** Difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Orgs.), Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo (pp. 81-111). São Paulo: Pearson, 2017.

SERQUEIRA, Adriana Pinheiro; LEME, Vanessa Barbosa Romera; QUITERIO, Patricia Lorena; ACHKAR, Ana Maria Nunes El. **Programa de Habilidades Sociais e Educativas com Professores do Ensino Fundamental**. Psico-USF , v. 27, p. 87-97, 2022.

TELETRABALHO, DIREITO À DESCONEXÃO E SAÚDE DO TRABALHADOR: UMA ANÁLISE CONSTITUCIONAL DA REGULAMENTAÇÃO BRASILEIRA

Valci Vieira dos Santos (UNEB) [1]
Philippe Vieira Afonso (FASB) [2]

Introdução

O teletrabalho consolidou-se como uma das principais modalidades contemporâneas de prestação de serviços, impulsionado inicialmente pelos avanços tecnológicos e, de forma decisiva, pela pandemia da COVID-19. Superado o contexto emergencial, o trabalho remoto permaneceu incorporado às estruturas organizacionais de empresas públicas e privadas, tornando-se realidade permanente em diversos setores da economia. Essa transformação evidencia a necessidade de constante atualização do Direito do Trabalho, cuja função primordial consiste em assegurar a proteção da pessoa trabalhadora diante das novas formas de organização produtiva.

Embora a legislação brasileira tenha evoluído com a inserção do Capítulo II-A na Consolidação das Leis do Trabalho e, posteriormente, com as alterações promovidas pela Lei n.º 14.442/2022, verifica-se que a disciplina jurídica do teletrabalho permanece concentrada em aspectos formais da contratação e da execução dos serviços, dedicando reduzida atenção à tutela da saúde física e mental do teletrabalhador. Em um cenário marcado pela intensa utilização de tecnologias digitais, pela ampliação dos mecanismos de controle remoto e pela crescente diluição das fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, surgem novos riscos ocupacionais

[1] Pós-doutor em Letras pela UFRJ e UFES. Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada pela UFF. Professor Pleno na UNEB. E-mails: Vsantos@uneb.br. Profvalcivieira@gmail.com.br.
[2] Mestrando em Letras pelo PPGL/UNEB. Professor na FASB. E-mail: ph.vieiraafonso@gmail.com.

que desafiam a efetividade dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal.

Essa realidade impõe a seguinte questão norteadora: a regulamentação brasileira do teletrabalho assegura proteção suficiente à saúde física e mental do trabalhador, em conformidade com os princípios constitucionais que orientam o Direito do Trabalho?

Parte-se da hipótese de que, embora a legislação atualmente vigente represente importante avanço na disciplina do teletrabalho, ela ainda apresenta lacunas significativas quanto à efetiva proteção da saúde do trabalhador, especialmente no que se refere ao direito à desconexão, à prevenção dos riscos psicossociais, à ergonomia e à delimitação das responsabilidades do empregador na promoção de um meio ambiente de trabalho saudável.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar se a regulamentação jurídica do teletrabalho oferece proteção adequada à saúde física e mental do trabalhador à luz da Constituição da República e dos princípios fundamentais que estruturam o Direito do Trabalho. Como objetivos específicos, busca-se examinar a evolução normativa do teletrabalho no ordenamento jurídico brasileiro; analisar os fundamentos constitucionais da proteção à saúde do trabalhador, especialmente a dignidade da pessoa humana, os direitos sociais, o direito fundamental à saúde e o direito ao meio ambiente do trabalho equilibrado; identificar os principais riscos decorrentes da hiperconectividade e da ausência do direito à desconexão; e, por fim, apontar diretrizes capazes de contribuir para o aperfeiçoamento da regulamentação brasileira.

A pesquisa possui natureza qualitativa, desenvolvida mediante método dedutivo, utilizando revisão bibliográfica e documental. O estudo fundamenta-se, principalmente, na doutrina de Maurício Godinho Delgado (2009), cuja construção teórica enfatiza a centralidade da dignidade da pessoa humana e da função protetiva do Direito do Trabalho, bem como nas contribuições de Carlos Henrique Bezerra Leite (2022) acerca da eficácia dos direitos fundamentais nas relações laborais. O trabalho também dialoga com autores especializados em saúde ocupacional, direito do trabalho e meio ambiente laboral, além da legislação nacional e de normas internacionais de proteção ao trabalhador.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo estrutura-se em dois capítulos. O primeiro examina a evolução normativa do teletrabalho e os fundamentos constitucionais da proteção à saúde do trabalhador, demonstrando que a tutela do meio ambiente laboral saudável decorre diretamente dos arts. 1º, III; 6º; 7º, XXII; 196 e 225 da Constituição Federal, os quais conformam a atuação do Direito do Trabalho na proteção da dignidade humana. O segundo capítulo analisa o direito à desconexão como mecanismo indispensável à preservação da saúde do teletrabalhador, abordando os efeitos da hiperconectividade, da disponibilidade permanente, das jornadas invisíveis e dos riscos psicossociais, especialmente a ansiedade, a síndrome de *burnout* e a fadiga digital. Ao final, são apresentadas reflexões acerca das insuficiências da regulamentação vigente e propostas de aperfeiçoamento legislativo voltadas à concretização do direito fundamental à saúde nas relações de teletrabalho.

A tutela constitucional da saúde do trabalhador e a evolução normativa do teletrabalho

A Constituição da República de 1988 conferiu ao trabalho posição central na estrutura do Estado Democrático de Direito ao reconhecê-lo como instrumento de realização da dignidade da pessoa humana e de promoção da justiça social. Muito além de disciplinar relações econômicas, o Direito do Trabalho possui nítida função de proteção da pessoa do trabalhador, buscando assegurar condições laborais compatíveis com a preservação de sua integridade física, psíquica e social. Nessa perspectiva, a saúde do trabalhador constitui verdadeiro direito fundamental, cuja efetivação vincula tanto o Estado quanto os empregadores, impondo a adoção de medidas destinadas à prevenção dos riscos inerentes ao trabalho.

Essa compreensão decorre inicialmente do princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, inciso III, da Constituição Federal. Elevada à condição de fundamento da República, a dignidade humana irradia efeitos sobre todo o ordenamento jurídico, funcionando como parâmetro interpretativo das relações de trabalho. Cláudio Iannotti da Rocha (2024) destacou a importância desse princípio ao dizer que,

> É neste princípio que reside o núcleo duro do Estado Democrático de Direito, que norteia ao mesmo tempo do Direito Material e o Direito Processual brasileiro. Inclusive, o art. 8º do Código de Processo Civil (CPC) estabelece que ao aplicar o ordenamento jurídico, o juiz atenderá aos fins sociais e às exigências do bem comum, resguardando e promovendo a dignidade da pessoa humana e observando a proporcionalidade, a razoabilidade, a legalidade, a publicidade e a eficiência (p. 214).

Como destaca Maurício Godinho Delgado (2009), o contrato de trabalho não pode ser compreendido exclusivamente sob a ótica patrimonial, pois envolve a própria pessoa do trabalhador, cuja integridade física e psíquica deve ser preservada durante toda a execução do vínculo empregatício. Segundo ele,

> A extensão do tempo de disponibilidade humana em decorrência do contrato laboral implica repercussões no plano da saúde do(a) trabalhador(a), no plano de sua educação e também no contexto de suas relações com a família e correspondentes crianças e adolescentes envolvidos. Implica ainda repercussões no tocante à candente equação social do emprego/desemprego, além de ter importante impacto no mercado econômico interno (Delgado, 2009, p. 26).

A atividade econômica, portanto, encontra limites nos direitos fundamentais do trabalhador, não sendo admissível que a busca por produtividade ou eficiência comprometa sua saúde ou sua qualidade de vida.

Na mesma direção, o art. 6º da Constituição Federal reconhece o trabalho e a saúde como direitos sociais fundamentais. A conjugação desses direitos evidencia que a prestação laboral deve ocorrer em ambiente compatível com a preservação do bem-estar físico e mental do trabalhador. Não basta garantir o acesso ao trabalho; é imprescindível que o exercício da atividade profissional seja desenvolvido em condições capazes de promover uma existência digna, livre de riscos evitáveis e de práticas que comprometam a saúde ocupacional.

Essa proteção é reforçada pelo art. 7º, inciso XXII, da Constituição Federal, ao assegurar aos trabalhadores o direito à redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de

saúde, higiene e segurança. Trata-se de norma de eficácia imediata, que impõe ao legislador e ao empregador o dever permanente de implementar mecanismos preventivos destinados à proteção da saúde do trabalhador. A lógica constitucional privilegia a prevenção em detrimento da reparação, de modo que o sistema jurídico não se limita a indenizar danos decorrentes do trabalho, mas exige a adoção de políticas capazes de evitar sua ocorrência.

O direito fundamental à saúde, previsto no art. 196 da Constituição, amplia ainda mais essa proteção ao estabelecer que a saúde constitui direito de todos e dever do Estado. Embora tradicionalmente relacionado às políticas públicas de saúde, esse dispositivo também incide sobre as relações privadas, especialmente nas relações de trabalho, nas quais a atividade econômica frequentemente expõe o trabalhador a riscos físicos, ergonômicos e psicossociais. Sob essa perspectiva, a saúde ocupacional deixa de ser mera obrigação acessória do empregador para assumir a condição de verdadeiro dever jurídico decorrente da ordem constitucional.

Igualmente relevante é o art. 225 da Constituição Federal, que assegura a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. A doutrina e a jurisprudência consolidaram o entendimento de que a proteção constitucional ao meio ambiente abrange também o meio ambiente do trabalho, compreendido como o conjunto de condições físicas, organizacionais, tecnológicas e psicossociais em que a atividade laboral é desenvolvida. Assim, a preservação de um ambiente laboral saudável constitui pressuposto indispensável para a concretização da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do trabalhador.

Nesse contexto, Sebastião Geraldo de Oliveira (2021) leciona que

> O texto da Carta Política menciona pela primeira vez "normas de saúde", e, por isso, não pode ser relegado a segundo plano o conceito de saúde, que abrange o completo bem-estar físico, mental e social. Aliás, a Convenção n. 155 da OIT, no art. 3º, esclarece a extensão do conceito de saúde, com relação ao trabalho, mencionando expressamente os "elementos mentais". A conclusão, portanto, é que o trabalhador tem direito à redução de todos os riscos (físicos, químicos, biológicos, mecânicos, fisiológicos, estressantes, psíquicos e outros) que afetam a sua saúde no ambiente de trabalho (p. 72).

No mesmo sentido, Carlos Henrique Bezerra Leite (2022, p. 158-160) sustenta que os direitos fundamentais irradiam eficácia sobre as relações privadas, inclusive nas relações de emprego, limitando o exercício do poder diretivo do empregador sempre que este colocar em risco direitos existenciais do trabalhador. A liberdade de organização empresarial, embora constitucionalmente protegida, não possui caráter absoluto, devendo ser exercida em harmonia com os valores sociais do trabalho e com a proteção da saúde física e mental daqueles que integram a relação empregatícia.

Observa-se, portanto, que a tutela da saúde do trabalhador não decorre exclusivamente da legislação trabalhista, mas encontra seu fundamento direto na própria Constituição da República. A Consolidação das Leis do Trabalho e as normas regulamentadoras apenas concretizam comandos constitucionais previamente estabelecidos, razão pela qual eventual insuficiência legislativa deve ser analisada à luz dos direitos fundamentais e dos princípios constitucionais que estruturam o Direito do Trabalho.

É justamente sob essa perspectiva constitucional que se insere a disciplina jurídica do teletrabalho. Embora o trabalho prestado fora das dependências do empregador não constitua fenômeno recente, sua expansão foi significativamente impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e, sobretudo, pela consolidação dessa modalidade após a pandemia da COVID-19. A intensificação do trabalho remoto modificou profundamente a organização das relações laborais, trazendo benefícios relacionados à flexibilidade e à autonomia na prestação dos serviços, mas também novos desafios para a efetivação dos direitos fundamentais dos trabalhadores.

No plano normativo, a Consolidação das Leis do Trabalho já reconhecia, desde a alteração promovida pela Lei nº 12.551/2011, a equivalência jurídica entre o trabalho realizado nas dependências do empregador e aquele prestado à distância, equiparando os meios telemáticos e informatizados aos meios tradicionais de comando, controle e supervisão. Posteriormente, a foi introduzida na CLT o Capítulo II-A, disciplinando especificamente o teletrabalho por meio dos arts. 75-A a 75-F, promovendo importantes alterações, atualizando o conceito legal de teletrabalho, flexibilizando a forma de prestação

dos serviços e estabelecendo novas regras para essa modalidade contratual.

Apesar desses avanços legislativos, observa-se que a regulamentação brasileira permanece predominantemente voltada aos aspectos formais da contratação, da prestação dos serviços e da responsabilidade pelas despesas decorrentes do trabalho remoto. Embora exista previsão de orientação quanto às medidas de prevenção de acidentes e doenças ocupacionais, o legislador dedicou reduzido espaço à disciplina dos riscos psicossociais inerentes ao teletrabalho, especialmente aqueles relacionados à hiperconectividade, à ampliação da jornada por meios digitais, à dificuldade de delimitação entre vida profissional e vida privada e à preservação da saúde mental do trabalhador.

Essa constatação revela que a análise da suficiência da regulamentação do teletrabalho não pode limitar-se ao exame literal da Consolidação das Leis do Trabalho. Ao contrário, deve ser realizada a partir dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal, que impõem ao legislador e aos empregadores o dever de promover condições de trabalho compatíveis com a dignidade humana, a proteção da saúde e a preservação de um meio ambiente laboral equilibrado. É precisamente nesse ponto que emerge o direito à desconexão como instrumento indispensável para a concretização da tutela constitucional da saúde do teletrabalhador, tema que será desenvolvido no capítulo seguinte.

O direito à desconexão como instrumento de efetivação da saúde do teletrabalhador

A consolidação do teletrabalho representa uma das mais significativas transformações das relações laborais nas últimas décadas. O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação permitiu que a prestação de serviços ultrapassasse as barreiras físicas do estabelecimento empresarial, proporcionando maior flexibilidade, redução de custos operacionais e ampliação da autonomia na organização da jornada. Entretanto, os mesmos recursos tecnológicos que potencializam a produtividade também

intensificam novas formas de controle e ampliam os riscos de comprometimento da saúde física e mental dos trabalhadores.

Ao contrário do ambiente tradicional de trabalho, em que a jornada normalmente se encerra com o término do expediente e o afastamento físico das dependências da empresa, o teletrabalho tende a dissolver as fronteiras entre o tempo destinado ao labor e o tempo reservado à vida privada. Smartphones, computadores portáteis, plataformas digitais, aplicativos corporativos e sistemas de mensagens instantâneas mantêm o trabalhador permanentemente conectado às demandas empresariais, criando uma cultura de disponibilidade contínua que dificulta o efetivo exercício dos períodos de descanso constitucionalmente assegurados.

Para José Arnaldo de Oliveira, o teletrabalho pode ser definido como aquele "realizado fora das dependências da empresa, desde que sejam utilizados recursos de internet ou qualquer outro meio de tecnologia de informação e comunicação capaz de enviar e receber as atividades laborativas que serão realizadas" (2020, p. 15).

Nesse contexto, emerge o direito à desconexão, compreendido como o direito do trabalhador de permanecer livre das exigências laborais durante seus períodos de repouso, férias, intervalos e demais momentos destinados à convivência familiar, ao lazer e à recuperação física e psíquica. Trata-se de desdobramento lógico dos direitos fundamentais à saúde, ao descanso, ao lazer, à intimidade e à dignidade da pessoa humana, funcionando como importante mecanismo de concretização dos princípios constitucionais examinados no capítulo anterior.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro ainda não possua disciplina específica sobre o direito à desconexão, seus fundamentos encontram respaldo na própria Constituição Federal, especialmente nos arts. 1º, III, 6º, 7º, XXII, 196 e 225, bem como na limitação constitucional da jornada de trabalho e nos intervalos destinados ao repouso do trabalhador. Sob essa perspectiva, o direito à desconexão não constitui novo direito autônomo, mas consequência necessária da proteção constitucional da saúde e da dignidade humana nas relações de trabalho.

Maurício Godinho Delgado observa que a limitação da jornada representa uma das mais relevantes conquistas históricas do Direito

do Trabalho justamente porque visa preservar a saúde, a convivência social e o pleno desenvolvimento da personalidade do trabalhador. A redução do tempo disponível para o descanso compromete não apenas a capacidade produtiva, mas também direitos existenciais inerentes à condição humana, razão pela qual o controle da duração do trabalho permanece como elemento essencial da função protetiva desempenhada pelo Direito do Trabalho (2019, p. 1025).

Essa preocupação torna-se ainda mais evidente diante do fenômeno da hiperconectividade. A permanente circulação de informações, mensagens, videoconferências, e-mails corporativos e plataformas digitais faz com que inúmeros trabalhadores permaneçam psicologicamente vinculados às atividades profissionais mesmo durante os períodos legalmente destinados ao descanso. Ainda que não estejam formalmente executando tarefas, mantêm-se em estado constante de expectativa por novas demandas, fenômeno que parte da literatura especializada denomina "jornada invisível". Trata-se de tempo que, embora frequentemente não seja registrado como jornada de trabalho, produz significativo desgaste emocional, reduz a qualidade do repouso e dificulta a efetiva desconexão do ambiente laboral.

A hiperconectividade também favorece o surgimento de riscos psicossociais cada vez mais presentes nas relações de trabalho contemporâneas. O prolongamento contínuo da atividade laboral, associado à cobrança por disponibilidade permanente, ao aumento das metas de produtividade e à ausência de delimitação entre vida profissional e vida privada, constitui fator relevante para o desenvolvimento de transtornos como ansiedade, depressão, estresse crônico e síndrome de burnout. Soma-se a isso a denominada fadiga digital, caracterizada pelo desgaste físico e mental decorrente da exposição prolongada às tecnologias da informação, das reuniões virtuais sucessivas e da sobrecarga cognitiva imposta pelos meios eletrônicos de comunicação.

As regras de duração do trabalho guardam íntima conexão com as normas de medicina e segurança do trabalho e, nos dizeres de Vólia Bomfim (2017, p. 601), envolvem os períodos de labor, os de descanso e as condições de trabalho, tratando-se de normas imperativas que estabelecem direitos de ordem pública, impedindo que as partes

renunciem, transacionem ou disponham das benesses concedidas pela lei ao empregado

Sob a perspectiva da saúde ocupacional, Sebastião Geraldo de Oliveira (2021, p. 76) destaca que a proteção do trabalhador exige atuação prioritariamente preventiva. A evolução do Direito do Trabalho demonstra que a reparação dos danos decorrentes de acidentes e doenças ocupacionais, embora necessária, mostra-se insuficiente diante da importância da preservação da saúde humana. A prevenção constitui dever jurídico do empregador e decorre diretamente dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da redução dos riscos inerentes ao trabalho e da proteção do meio ambiente laboral.

Entretanto, ao se examinar a disciplina atualmente conferida ao teletrabalho pela Consolidação das Leis do Trabalho, observa-se que a legislação permanece concentrada em aspectos formais da contratação, da prestação dos serviços e da responsabilidade pelas despesas decorrentes da atividade remota. As disposições relativas à saúde e segurança do teletrabalhador limitam-se, essencialmente, à obrigação de orientação acerca das precauções destinadas à prevenção de acidentes e doenças ocupacionais, sem disciplinar de maneira suficiente os riscos psicossociais próprios dessa modalidade de trabalho.

A ausência de previsão específica acerca do direito à desconexão evidencia uma das principais insuficiências da regulamentação brasileira. Não existem critérios objetivos quanto à limitação das comunicações eletrônicas fora da jornada, mecanismos destinados à prevenção da hiperconectividade ou parâmetros legais voltados à proteção da saúde mental do teletrabalhador. Tal lacuna acaba transferindo às empresas a definição dessas regras, gerando insegurança jurídica tanto para empregadores quanto para empregados e permitindo soluções desiguais entre organizações distintas.

Presas e Marques destacam essa ausência ao dizer:

> (...) Feitas tais ponderações, surge o seguinte questionamento: de que disposições legais, ainda que tímidas e insatisfatórias, nos valemos, no nosso país, para tentarmos compreender o teletrabalho? (...) Combinada com essa disposição, **outras poucas diretrizes acerca do**

> **teletrabalho foram definidas** para essa modalidade de contratação nos dispositivos seguintes (art. 75-C ao art. 75-E da CLT) (...) dentre essas disposições alhures aludidas que tratam da matéria **de forma bastante incompleta**, destaca-se um artigo que, pela sua importância na análise do quanto aqui discutido, merece tratamento específico e apartado (Presas e Marques, 2022, p.70-72) Grifos nossos.

Nesse cenário, a efetivação da proteção constitucional da saúde do teletrabalhador demanda o aperfeiçoamento da legislação brasileira mediante a incorporação de diretrizes específicas voltadas à prevenção dos riscos inerentes ao trabalho remoto. Entre elas, destacam-se o reconhecimento expresso do direito à desconexão; a implementação de políticas empresariais destinadas à limitação das comunicações eletrônicas fora da jornada; programas permanentes de prevenção dos riscos psicossociais; avaliações ergonômicas periódicas do ambiente de trabalho; fornecimento ou custeio da infraestrutura necessária ao desempenho das atividades; desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde mental; capacitação contínua de gestores e trabalhadores quanto ao uso saudável das tecnologias digitais; e fortalecimento das políticas de prevenção e acompanhamento dos casos de adoecimento ocupacional.

Essas medidas não representam mera ampliação de benefícios trabalhistas, mas instrumentos destinados à concretização dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição da República. A evolução tecnológica deve servir à melhoria das condições de trabalho e ao fortalecimento da dignidade humana, jamais à ampliação dos riscos ocupacionais ou à supressão dos períodos indispensáveis ao descanso, à convivência familiar e ao desenvolvimento da personalidade do trabalhador. Somente por meio de uma regulamentação que contemple, de forma expressa, o direito à desconexão e os novos riscos decorrentes da hiperconectividade será possível compatibilizar os avanços proporcionados pelo teletrabalho com a efetiva proteção constitucional da saúde do trabalhador.

Considerações Finais

O avanço das tecnologias da informação e da comunicação transformou profundamente as relações de trabalho, consolidando o teletrabalho como modalidade permanente de prestação de serviços

em diversos setores da economia. Embora essa forma de organização laboral proporcione benefícios relacionados à flexibilidade, à autonomia e à redução de custos, também introduz novos desafios jurídicos decorrentes da intensificação da conectividade, da ampliação do controle remoto e da crescente dificuldade de delimitação entre o tempo de trabalho e a vida privada do trabalhador. Nesse contexto, o presente estudo buscou responder à seguinte questão norteadora: a regulamentação brasileira do teletrabalho assegura proteção suficiente à saúde física e mental do trabalhador, em conformidade com os princípios constitucionais que orientam o Direito do Trabalho?

A hipótese, inicialmente formulada, foi a de que, apesar dos avanços promovidos pela disciplina jurídica do teletrabalho, especialmente após as alterações introduzidas pela Lei nº 14.442/2022, a regulamentação vigente ainda apresenta lacunas relevantes quanto à efetiva proteção da saúde do trabalhador, sobretudo em relação aos riscos psicossociais decorrentes da hiperconectividade, da disponibilidade permanente e da ausência de mecanismos normativos voltados à garantia do direito à desconexão. A análise desenvolvida ao longo da pesquisa permitiu confirmar essa hipótese.

No primeiro capítulo demonstrou-se que a proteção da saúde do trabalhador não decorre exclusivamente da Consolidação das Leis do Trabalho, mas possui fundamento direto na Constituição da República. A partir da análise dos arts. 1º, III; 6º; 7º, XXII; 196 e 225 da Constituição Federal, verificou-se que a dignidade da pessoa humana, os direitos sociais, a redução dos riscos inerentes ao trabalho, o direito fundamental à saúde e a proteção do meio ambiente laboral constituem parâmetros obrigatórios para a interpretação e aplicação das normas trabalhistas. Sob essa perspectiva, evidenciou-se que a legislação infraconstitucional deve concretizar esses direitos fundamentais, razão pela qual sua suficiência não pode ser avaliada apenas sob o aspecto formal, mas sobretudo quanto à sua capacidade de assegurar proteção efetiva ao trabalhador.

No segundo capítulo, constatou-se que a atual disciplina normativa do teletrabalho permanece predominantemente voltada aos aspectos formais da relação contratual, dedicando reduzida atenção aos riscos psicossociais inerentes ao trabalho remoto. A pesquisa evidenciou que fenômenos, como hiperconectividade,

jornadas invisíveis, disponibilidade permanente, ansiedade, fadiga digital e síndrome de burnout representam desafios contemporâneos que ainda não receberam tratamento legislativo compatível com a proteção constitucional da saúde do trabalhador. Nesse cenário, o direito à desconexão revelou-se importante instrumento de concretização dos direitos fundamentais, funcionando como mecanismo indispensável para preservar os períodos de descanso, a convivência familiar, a saúde mental e a própria dignidade da pessoa humana.

A partir das contribuições doutrinárias de Maurício Godinho Delgado, Carlos Henrique Bezerra Leite e Sebastião Geraldo de Oliveira, verificou-se que a tutela da saúde do trabalhador constitui expressão da função protetiva do Direito do Trabalho e da eficácia dos direitos fundamentais nas relações privadas. Assim, o exercício do poder diretivo do empregador encontra limites nos direitos existenciais do trabalhador, não sendo compatível com modelos de organização do trabalho que imponham disponibilidade contínua ou ampliem indevidamente os riscos à saúde física e psíquica.

Conclui-se, portanto, que a regulamentação brasileira do teletrabalho, embora represente importante avanço legislativo, ainda não oferece tutela suficientemente abrangente para enfrentar as especificidades do trabalho remoto sob a perspectiva constitucional da proteção à saúde do trabalhador. Torna-se necessária a construção de um modelo normativo mais compatível com a realidade tecnológica contemporânea, contemplando expressamente o direito à desconexão, a prevenção dos riscos psicossociais, a promoção da saúde mental, a adequação ergonômica do ambiente laboral e o fortalecimento das políticas preventivas de segurança e saúde ocupacional.

Por fim, espera-se que as reflexões desenvolvidas, neste estudo, contribuam para o aprofundamento do debate jurídico acerca da proteção constitucional do teletrabalhador, estimulando novas pesquisas sobre os impactos das tecnologias digitais nas relações laborais e oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento da legislação brasileira, de modo que a inovação tecnológica permaneça alinhada aos valores fundamentais da dignidade da pessoa humana, da

valorização social do trabalho e da efetiva proteção da saúde do trabalhador.

Referências

BOMFIM, Vólia. **Direito do Trabalho**. 14. ed. Rio de Janeiro: Método, 2017.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho:** obra revista e atualizada conforme a lei da reforma trabalhista e inovações normativas e jurisprudenciais posteriores. 18. ed. São Paulo: LTr, 2019.

DELGADO, Maurício Godinho. **Duração do trabalho:** o debate sobre a redução para 40 horas semanais. Rev. TST, Brasília, vol. 75, n. 2, abr/jun 2009. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/13496/002_delgado.pdf?s. Acesso em: 07 de março de 2026.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Curso de Direito do Trabalho**. 14. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

OLIVEIRA, José Arnaldo de. **O teletrabalho e as novas tecnologias na relação laboral**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. **A proteção da segurança e da saúde do trabalhador na evolução histórica da justiça do trabalho**. Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 25, n. 1, 2021. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/191855/2021_oliveira_sebastiao_protecao_seguranca.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07/03/2026.

PRESAS, Andréa; MARQUES, Flávvya Wanessa Abreu. **Teletrabalho em tempos de pandemia e o direito à desconexão.** Direito do trabalho visto pelos magistrados. Organização de Edilton Meireles e Silvia Teixeira do Vale. 1.ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022. Vários colaboradores.

ROCHA, Cláudio Iannotti da. **Curso de direito processual do trabalho.** Brasilia, DF: Editora Venturoli, 2024.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LINGUAGEM DAS FACHADAS DE MICROEMPRESAS EM RIO BRANCO-ACRE: DINAMISMO LINGUÍSTICO, ECONÔMICO E INTERCULTURAL

José Eliziário de Moura (IFAC) [1]
Ana Meire Alves da Silva (IFAC) [2]
Uthant Benicio de Paiva (IFAC) [3]
Jailson Juracy Souza de Macêdo (IFAC) [4]

Considerações Iniciais

Atualmente, tem-se percebido o crescimento de pesquisas no campo da Sociolinguística com abordagens sociais, culturais e, até mesmo, comerciais, haja vista o processo de globalização que potencializa uma variedade de línguas nas comunidades urbanas. Este artigo, conceituado como gênero discursivo dos estudos do círculo de Bakhtin expõe resultados e reflexões sobre a pesquisa de campo que abordou a presença de elementos verbais e visuais nas fachadas de comércios na cidade de Rio Branco, Acre, apresentando perspectivas didáticas, artísticas, históricas e culturais inseridos no contexto comercial.

O objetivo geral do estudo foi analisar as ocorrências de estrangeirismos nas fachadas de microempresas de Rio Branco, visando refletir sobre e o uso e valorização da língua materna no diálogo com outras línguas em contextos econômica e intercultural. Para alcançar o objetivo principal do estudo, julga-se necessário registrar a frequência de vocábulos estrangeiros do inglês e de outros

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação Letras: Linguagem e Identidade (UFAC) e docente EBTT do Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: jose.moura@ifac.edu.br
[2] Docente EBTT do Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: ana.silva@ifac.edu.br
[3] Docente EBTT do Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: uthant.paiva@ifac.edu.br
[4] TAE do Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: jailson.macedo@ifac.edu.br

idiomas no contexto institucional e comercial em bairros de Rio Branco, Acre; bem como organizar os nomes de estabelecimentos em diferentes categorias conforme linguagem e representações no comércio da cidade de Rio Branco, Acre e refletir sobre o impacto linguístico, histórico, social e intercultural dos estrangeirismos para o dinamismo da língua portuguesa em combinação com outros idiomas.

A metodologia da pesquisa combinou a busca bibliográfica com atividades de campo para a construção do *corpus*. Os conteúdos abordados nos remetem a diversas áreas do conhecimento com a Linguística, a História, a Filosofia, a Sociologia etc.

Prado (2015, p. 34) aponta o conceito de palavras estrangeiras inseridas a um idioma, citando as pesquisas de Alves (1990, p. 73). De acordo com a pesquisadora, "o estrangeirismo costuma ser empregado em contextos relativos a uma cultura alienígena, externa à da língua enfocada". Nesse sentido, estas palavras pertencentes a outro idioma aparecem em variados contextos linguísticos, inclusive no plano econômico.

Apresentando uma grande carga semântica, muitas expressões linguísticas são grafadas em fachadas de mercados, restaurantes, lojas, açougues, igrejas etc. Tais elementos híbridos (gráficos e imagéticos) constituíram o *corpus* desta pesquisa, os quais apareceram escritos em português, francês, espanhol, inglês e grego. A análise dos dados gerados foi orientada quanto à alteração na estrutura morfológica, ortográfica e discursiva.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Considerações iniciais; O desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa; Análise etimológica e discursiva de vocábulos nacionais e estrangeiros em contextos diversificados; Resultados e considerações finais e Referências. Durante o percurso da pesquisa foram registradas 17 imagens de fachadas de microempresas, das quais escolhemos 09 (nove) que contém vocábulos das categorias econômica e religiosa: gastronomia, moda, alimentos e religião.

O *corpus* foi composto por 20 vocábulos de diferentes origens linguísticas: latina, anglo-saxônica, grega, francesa, espanhola e portuguesa. Já o *locus* da pesquisa está constituído por cinco bairros de RB: Tucumã, Rui Lino, Bairro da Paz, Manoel Julião e Conquista. E o contexto histórico e social da investigação abrange bairros

considerados afastados do centro de Rio Branco-Acre (2025). Assim sendo, o trabalho está ancorado nos pressupostos teóricos e metodológicos da análise etimológica e discursiva das palavras que compuseram o *corpus* e contribuíram para a apresentação dos resultados da pesquisa.

Ancorado, cientificamente, pelas leituras e debates realizados no curso de pós-graduação doutorado em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) - UFAC, especificamente, na disciplina Sociolinguística, buscamos elaborar este artigo apresentando diferentes pontos de vistas discursivos, demonstrando a aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos sobre os estudos de variadas formas de linguagem, inclusive a linguagem concretizada em textos e o discurso comercial destacados em fachadas de lojas.

Numa perspectiva conceitual, discutimos o estrangeirismo na visão de Serra e Nodari, pois, segundo as pesquisadoras, "os estrangeirismos seriam todas as palavras emprestadas de uma determinada língua que não sofrem nenhum tipo de adaptação. [...] por exemplo, [...] 'delivery', que tem substituído: entrega a/em domicílio" (Serra e Nodari, 2011, p. 226).

Em outra perspectiva, Bechara (2009) considera esse fenômeno linguístico como um "barbarismo" (desvios de linguagem, infração de normas gramaticais e ortográficas). Na concepção do gramático, o conceito de estrangeirismo é definido como "o emprego de palavras, expressões e alheias ao idioma que a ele chegam por empréstimos tomados de outra língua" Bechara (2009, p. 499). A partir dessa discussão, percebemos a complexidade da questão, uma vez que, tal processo, aceito ou não pela comunidade de estudiosos da linguagem, acontece em diferentes áreas do conhecimento, provocando a mescla de distintas línguas, seja o português, o francês, o espanhol, o inglês etc.

Com relação à dinâmica da valorização do idioma de origem anglo-saxã e do usuário deste código linguístico, Serra e Nodari (2011, p. 224) citando Rajagopalan (2004), afirmam que "quem domina a língua dos dominantes, atualmente o inglês, passa a ser admirado como uma pessoa culta e distinta. Por outro lado, mesmo quem não domine construções de fato tal idioma, vê-se incluído [...]". As autoras afirmam que a influência do inglês norte-americano no mundo se

fortaleceu pelo processo de globalização com a exploração de diferentes meios de difusão de variadas formas de linguagem.

> Um dos veículos desta transformação mundial foi a indústria de comunicação, principalmente a de entretenimento. Com o advento de inventos tecnológicos revolucionários, tais como o telefone, o cinema, o rádio e a televisão, proporções significativas das relações entre os povos foram ampliadas (Serra e Nodari, 2011, p. 223).

Assim, entende-se que o idioma inglês exerce grande influência tanto no campo das comunicações, do entretenimento como no meio econômico, abrangendo variados mercados em diferentes regiões do Brasil, impactando na organização social, cultual e educacional. As autoras inferiram, em suas pesquisas, que as instituições comerciais que apresentam nomes em inglês possuem produtos mais qualificados.

Vale acrescentar que, na visão de Paiva (1991), a língua inglesa constitui hegemonia na escolha idiomática no mercado consumista, apresentado maior valorização e prestígio comercial, sendo uma das línguas mais estudadas no mundo, obviamente, no contexto dos negócios. Nessa mesma direção, Faraco (2004) afirma que os estrangeirismos promovem enriquecimento do léxico. Ademais, os estrangeirismos surgem da relação entre palavras e os objetos de uso no cotidiano (o inglês, a informática, tecnologia, internet), afirma Bagno, (2004), dialogando com aspectos semióticos da publicidade, nas ideias de (Kress e Van Leeuwen, 1996), constituindo-se em Gêneros discursivos formados por múltiplas linguagens (Bakhtin, 2003).

No âmbito da teoria do discurso, Fairclough (2001b), estuda o texto, as práticas discursivas, as práticas sociais, abordando diferentes concepções abstrata de discurso, signos linguísticos e não linguísticos (imagens, cores, sons etc.). O linguista britânico desenvolveu pesquisas fundamentadas na Análise Crítica do Discurso (ACD) explorando questões sobre as transformações sociais que abrangem a globalização, o neoliberalismo, o novo capitalismo, estudos antes ressaltados por Boltanski e Chiapello (2009). Ademais, Fairclough (2001b), com base nos pressupostos teóricos da Teoria Social do Discurso, estuda a linguagem como forma de reprodução das práticas

sociais e ideologias, enfatizando, a transformação social. Para o autor, o texto é um produto não acabado.

Assim, entendemos que após escrevermos uma frase, uma expressão, algo é excluído no ato da escrita. No caso dos nomes de fachadas de lojas e outras instituições, investigamos em variadas categorias comerciais quais os critérios de escolha de palavras para formarem o nome de fantasia dos estabelecimentos. Alguns donos preferem nomes escritos em língua portuguesa com a inserção de palavras de outros idiomas e áreas do conhecimento, utilizadas em outra perspectiva e discurso diversificado. No entanto, vale ressaltar que Schmitz (2004) registrou o impasse para o uso de estrangeirismos no Brasil estabelecido pelo Projeto de Lei (PL) Nº 1676/99 de autoria do deputado Aldo Rebelo que restringia o uso da língua inglesa no Brasil com a finalidade de proteger a hegemonia da língua portuguesa.

O desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa

Esta pesquisa se organizou de duas formas, bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira, a partir das leituras em fontes como livros, artigos, dissertações, teses entre outros documentos. A segunda foi realizada uma pesquisa de campo, durante a qual, foram registradas 17 imagens de fachadas comerciais, das quais foram escolhidos nove pertencentes a modalidades diferentes, como mostraremos mais adiante. Nessa direção, cabe mencionar que o *locus* da pesquisa foi representado por cinco bairros de Rio Branco (RB): Tucumã, Rui Lino, Bairro da Paz, Manoel Julião e Conquista.

Além disso, o contexto histórico, sociolinguístico e comercial da pesquisa foi a cidade de RB-Acre, mês de março de 2025. O estudo priorizou uma análise etimológica e discursiva do *corpus,* culminando na apresentação de resultados, discussões e reflexões sobre a temática. Assim, mencionamos alguns estudos que dialogam com a nossa pesquisa.

Neste contexto, merecem menção os trabalhos sobre a temática em discussão. São eles: "Os anglicismos nas fachadas de estabelecimentos comerciais da rua grande no centro de São Luis – MA: ampliação do léxico ou ameaça à hegemonia da Língua Portuguesa?" A investigação foi realizada em 2011 por Maiane Serra e

Janice Inês Nodari. A pesquisa envolveu clientes e proprietários de lojas e, na conclusão, revelou que o fato não constitui um cenário novo na cidade. Além disso, os participantes ressaltaram que a prática impulsiona a ampliação do léxico em ambas as línguas, apesar de haver posicionamentos contrários como projetos de lei que proíbem o uso da língua estrangeira nos letreiros de comércios.

Nesta perspectiva, registramos o estudo da doutoranda da Universidade de Londrina, (PR) Dayse de Souza Lourenço Simões com o título: "O uso dos estrangeirismos como estratégia de sedução em propagandas", publicado em 2017. A pesquisa abordou a frequência de estrangeirismos na revista "Estilo de Vida", matéria publicada em 2015. A autora concluiu seu estudo afirmando que as palavras estrangeiras funcionam como estratégia para atrair os clientes dada a valorização da língua inglesa no mercado nacional e internacional, como uma das formas de comunicação priorizadas pela população, embora não domine, proficientemente, a escrita e a leitura em inglês.

É digna de menção a pesquisa intitulada "Análise do discurso publicitário", desenvolvida por Izabel Magalhães, publicada em 2005 pela UnB. O artigo aborda uma análise teórica sobre a intertextualidade, interdiscursividade no discurso publicitário. Ademais, vale citar a pesquisa de Natália Cristine Prado (2015) com o título: "*O uso do inglês em nomes comerciais: uma comparação entre brasil e Portuga"l.* Segundo a autora, a maioria dos donos de lojas e outras modalidades de comércio "[...] nomeiam seus produtos com palavras de uma língua que, acreditam, muitas pessoas conhecem ou que denota prestígio, isto é, um idioma que tenha papel de língua global". A pesquisadora acrescenta: "Muitos comerciantes escolhem palavras desse idioma (inglês) para nomear seus produtos e negócios, e muitas indústrias, lojas e marcas importadas [...] [...] pelo mercado consumidor de diversos países", "[...] muitas pessoas, querendo associar ao seu negócio a superioridade dos produtos importados, (principalmente os *made in USA*), usam para nomear o seu estabelecimento comercial uma palavra emprestada de outra língua, normalmente da língua inglesa" (Prado, 2015, p. 19-24).

Assim, percebe-se que, não somente as fachadas de comércios adotam nomes estrangeiros, mas, também, os produtos recebem atribuições nominais em diferentes idiomas almejando a valorização e,

consequentemente, a persuasão sobre a opinião do cliente. Nessa mesma direção, vale registrar, ainda, as pesquisas Paiva (1991) e Assis-Peterson (2008), ambos abordaram a questão da valorização da língua inglesa no contexto comercial como prestígios, *status* e *marketing*.

Em consonância com a temática, a pesquisa de Paiva (1991) foi publicada como tese de doutorado defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o título: "A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira". A autora afirmou que "[...] o uso de signos de língua inglesa, por exemplo, associa a pretensa superioridade do idioma ao produto, apelando para a necessidade de prestígio e status dos consumidores" (Paiva, 1991, p. 168).

Os resultados da mencionada investigação apontam para a valorização do idioma inglês pelos consumidores, impactando no mercado brasileiro. Nessa perspectiva, a pesquisadora Assis-Peterson (2008, p. 336) desenvolveu a investigação intitulada: "Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais". A autora, ao realizar entrevistas com donos de comércios, informa que, de acordo com a opinião dos comerciantes: "A palavra em inglês é estratégia de *marketing* de valorização da mercadoria. Saber seu significado não é necessário, basta parecer que é inglês".

Dessa forma, analisamos a forte presença da língua inglesa constituindo-se como forma de comunicação e socialização prioritária no contexto comercial, não importa o domínio formal ou informal do idioma nem para os comerciantes, nem para os consumidores. Nessa direção, Fiorin (2004, p. 120), afirma que "os nomes em francês conotam elegância, refinamento; os nomes em inglês, modernidade, aventura, juventude; os nomes em português, objetividade e neutralidade da informação". Sendo assim, o importante é a subjetividade e realização pessoal e ideológica do usuário na utilização de expressões em inglês em combinação com o português no consumo de produtos comerciais.

Análise etimológica e discursiva de vocábulos nacionais e estrangeiros em contextos diversificados

Desenvolvendo uma observação atenta sobre a ortografia e a produção de sentido no discurso empreendido sobre os enunciados que serão mostrados no seguinte quadro, analisaremos alguns vocábulos quanto à alteração na ortografia, comparando a escrita no idioma original com a corrente escritura. De acordo com os dados gerados na pesquisa, apresentamos 20 enunciados que registramos nas fachadas de estabelecimentos comerciais e uma de ordem religiosa.

As instituições estão localizadas em cinco bairros de Rio Branco, Acre. A partir da exposição, dialogamos com diferentes autores, apresentando e propondo reflexões sobre conceitos históricos, sociais e culturais desses vocábulos. Com a finalidade de tornar o estudo mais didático, dividimos as palavras em forma de categorias as quais refletem contextos comerciais implícitos e explícitos que envolvem diferentes formas discursivas de persuasão oferecidas aos clientes.

Quadro 1: Palavras e categorias comerciais

Gastronomia	Moda	Alimentação	Religião
Espaço, gourmet, delivery	Store, Todalinda (todalin+imagem)	Big, boi	Videira, Church (igreja)
Arke (Arkhé)	Boutique, fashion, clothers	Mercantil, distribuidora, express	
Du (de+o) Cheffão (chefão) churrascaria	Canto, Dellas(de+elas)		

Fonte: Produzida pelos autores

Os sintagmas nominais mostrados no quadro 1 apresentam diferentes fenômenos linguísticos, sociais e culturais, especificamente, na mescla de dois idiomas como o português-inglês, português-francês, português-espanhol etc., como exemplo (*big*-boi, videira *church*), nos quais podemos inferir que há características de Transculturalidade e Heterogossia discutidos por Cox e Assis-Peterson (2008). Além disso, percebemos que há a combinação de duas palavras

do mesmo idioma como (toda+linda). A análise pode ser apreciada na próxima subseção 2.1 com a descrição de cada vocábulo.

Para Zanon (2003) as palavras e expressões importadas do francês para o português são denominadas de galicismos como por exemplo: *gourmet*, *boutique*. Por outro lado, os vocábulos oriundos do inglês são chamados de anglicismos (Alves, 1984) identificados como store, *clothers, big, express, church*. Além disso, neste trabalho encontramos exemplos de espanholismos e latinismos, termos registrados por (Alves et al, 2004), assim, registramos palavras como "delas".

❖ **Descrição e análise de imagens que apresentam contexto gastronômico**

Na imagem 1, podemos diversos estrangeirismos que, na visão de Teixeira (2016, p. 25), esse fenômeno linguístico "pode ser incorporado à língua e não ser taxado dessa forma em um futuro próximo". Desse modo, é possível apreciar os vocábulos: ESPAÇO – (latim *spatium*), (PORTUGUÊS - espaço, distância, intervalo), GOURMET – francês (em português significa degustador e apreciador de vinhos e comidas finas) e DELIVERY – inglês (em português significa entrega, distribuição).

Além disso, Rajagopalan (2004, p.13) observou o acréscimo de palavras estrangeiras em produtos comercializados, afirmando que "publicitários e especialistas em marketing logo encontraram meios de faturar essa forte tendencia". O estabelecimento comercial apresentado na imagem utilizou palavras em inglês não somente no nome, mas também na parte superior esquerda onde está escrita a expressão: by Betania *Toratti.*

Imagem 1: Contexto gastronômico (Espaço Gourmet)



Fonte: produzida pelos autores

A imagem 1 simboliza a fachada do restaurante denominado Espaço Gourmet localizado no Bairro da Paz, mesmo apresenta em seu plano descritivo, imagens de pratos na parte superior esquerda e direita. Na parte central estão inseridos os vocábulos escritos em português, francês e inglês. A estrutura arquitetônica do restaurante está construída em alvenaria com portas de vidros. O ambiente interior é climatizado com ar-condicionado e apresenta mesas, cadeiras e toalhas. O ambiente possui banheiros adaptados para homens, mulheres e crianças.

Imagem 2: Contexto gastronômico (restaurante Arke)



Fonte: produzida pelos autores

A segunda imagem representa o espaço físico gastronômico chamado restaurante *Arke*, com localização no Bairro da Paz, cidade

de Rio Branco, Acre. O estabelecimento apresenta, em sua fachada, o signo linguístico "*ARKE*" de origem grega na base central superior. O termo grego que significa "princípio" ou "elemento primordial". Na filosofia pré-socrática, "*arkhé*" é a substância básica que constitui todas as coisas do universo. Aquilo que acreditamos ser primordial. Nesse contexto, o nome do restaurante pode ser entendido como parte do discurso da mídia. Fairclough (1989) refletindo sobre a relação de poder no conteúdo e na estrutura do texto midiático, afirma que uma palavra de poder, nesse caso, da filosofia grega, pode ser utilizada em outro contexto, ganhando novo sentido. O termo *Arke* (elemento primordial) do grego, pode transportar essa força discursiva para o discurso gastronômico da língua portuguesa brasileira.

Pode-se observar na parte superior esquerda da fachada o anúncio: servimos almoço, marmita e prato feito de segunda a sábado. Já na parte superior direita, há o enunciado: Disk marmita com o número de telefone 68-992016-0674. O restaurante oferece um espaço público ao ar livre, onde os clientes podem fazer suas refeições, geralmente, em família e grupos de amigos. A estrutura física é construída em alvenaria pintada em cores branca, vermelha, marrom e alaranjado, cor representada na imagem de uma panela localizada bem na parte superior central. Vejamos a próxima representação imagética:

Imagem 3: Contexto gastronômico (Churrascaria *Du Cheffão*)



Fonte: produzida pelos autores

A imagem que mostramos agora é a da Churrascaria do Cheffão situada no conjunto Manoel Julião. A alteração na estrutura do

vocábulo “Cheffão” com o “f” duplicado na palavra, pode ser interpretado como um discurso persuasivo de poder, de valorização, de autonomia. Fairclough (1989) aponta que a linguagem representa uma forma de poder nas mudanças sociais, nas transformações e criações de mundo na contemporaneidade.

Na parte superior esquerda há a imagem que representa um chef de cozinha ilustrado em cor alaranjada. Ademais, do ponto de vista dos estudos morfológicos, percebemos que na parte superior direita do apreciador está localizada a logomarca: Ducheffão e o número telefônico 6899961-0980. DU – DU – português informal (prep. De+o – artigo) CHEFFÃO – latim (chef-cabeça) termo francês "*chef de cuisine*" (manda-chuva, superioridade). CHURRASCARIA – CHURRACO+ARIA

A estrutura do restaurante é construída em alvenaria com porta de vidro com vasos de flores localizados tanto na esquerda quanto na direita do apreciador das imagens, mostrando em detalhe uma imagem de uma carne assando que podemos interpretar como um hábito dos administradores em servir comida fresca.

- **Descrição e análise de imagens que apresentam contexto comercial da moda**

Imagem 4: Contexto comercial da moda (*Store* Todalinda)



Fonte: produzida pelos autores

A imagem que analisamos neste contexto comercial da moda feminina representa uma loja de roupa, imaginada, discursivamente,

com o título "*Store* Todalinda", ela está localizada no Bairro Conquista e oferece uma gama de interpretações. Uma delas, podemos perceber na ênfase em artigos femininos mostrados tanto nas imagens de manequins, quanto no texto de sua fachada.

Como forma de incitar a curiosidade do cliente, o vocábulo "*Store*" aparece escrita na íntegra no idioma anglo-saxônico e a palavra (Todalin) aparece escrita incompleta, faltando as letras (da). Para complementar o espaço das duas do idioma português há a imagem de uma construção discursiva imagética da figura de uma mulher com a partes superior no final da palavra "*Store*" e a parte inferior, completando o sentido da palavra todalinda na região inferior. Esso fenômeno pode ser entendido como um recurso multimodal, estilo sinestésico, ou seja, a combinação da linguagem verbal com a linguagem visual. Na visão Kress e Van Leeuwen (1996), este fenômeno é estudado pela gramática visual do design que analisa a interação semiótica das linguagens em diferentes anglos.

Imagem 5: Contexto comercial da moda (A Boutique)



Fonte: Produzida pelos autores

A imagem 5 pode ser interpretada "A *Boutique*", situada no Bairro Conquista. Ela apresenta ao público ideias representadas em categorias diversificas de classificação de perfis entre mulheres de alturas e pesos variados. Aparentemente, a loja contém peças de roupas com design desde o simples ao mais elegante, com informações dispostas de forma organizada e minimalista.

Os elementos visuais são compostos principalmente por texto, sem a presença de ícones ou ilustrações adicionais. O nome da loja escrito em letras maiúsculas e em destaque, representa a sua identidade comercial. Analisando, de acordo com a etimologia do termo "boutique", ele origina-se do francês antigo "botique", que, por sua vez, deriva do latim "*apotheca*" (originário do grego "*apotheke*"), significando "depósito" ou "loja".

Por outro lado, a descrição da expressão "*fashion clothes*" traduzida, literalmente, como "roupas de moda" ou roupas *fashion*", essa construção discursiva indica que a loja oferece peças de vestuário alinhadas com as tendências atuais da moda. O uso do inglês, aparentemente, sugere um apelo moderno e possivelmente internacional.

Imagem 6: Contexto comercial da moda (Canto *Dellas* – Moda feminina)



Fonte: Produzida pelos autores

O estabelecimento comercial da moda feminina nomeada de "Canto *Dellas*" está localizado no Bairro Manoel Julião. O nome da loja está em letras maiúsculas e em fonte destacada, indica o nome comercial ou o nicho da marca. A palavra em destaque: "*Dellas*" constitui termo usado no espanhol antigo) de+ellas (em vez de "Delas"), certamente, não foi por acaso. Pode ser: Uma estratégia de *branding* (estigmatizar) para diferenciar a marca. Uma homenagem a origens culturais específicas. Uma combinação criativa de palavras para transmitir sofisticação.

❖ **Descrição e análise de imagens que apresentam contexto comercial de alimentos**

Imagem 7: Contexto comercial de alimentos (Açougue *Big* Boi)



Fonte: Produzida pelos autores

Conforme nossa leitura, essa imagem simboliza a representação material de um açougue nomeado de "*BIG* BOI" que, em 2025, estava localizado no Bairro Conquista. A representação visual que apreciamos, nos sugere refletir sobre uma marca com personalidade forte, talvez relacionada a produtos robustos ou de grande escala, como carnes (em referência a "boi"). Também, podemos associar a imagem a uma abordagem descontraída (*big boy*; como algo imponente ou familiar). "*BIG*" (inglês): Significa "grande", transmitindo uma ideia de abundância ou destaque. Na tradução idiomática, constatou-se que, "*BOY*" (inglês): Significa "garoto", mas aqui, o vocábulo pode ser interpretado como uma adaptação criativa de "*BOI*" (português), que remete ao latim "*bos*" (termo para gado, usado tanto para masculino quanto feminino).

Assis-Peterson (2008, p. 332) afirma que "há combinações com termos em português e inglês, somente em português, somente em inglês (*Quality Print*, Mania *Fashion, Princess* Jóias, Saboroso *Spettu's Grill* etc)". Nessa perspectiva, Cox (2006, 2007) e Assis-Peterson (2008) foram encorajadas a "propor as noções de transglossia e transculturalidade para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas". Ana Antônia, após realizar pesquisas, concluiu: "a língua inglesa, símbolo da qualidade e modernidade". Nesse sentido, essa escolha pode sugerir que uma dualidade ou um jogo de palavras entre o inglês e o português

é muito comum atualmente nas construções de expressões linguísticas no cenário comercial, reforçando o processo de valorização da língua inglesa no comercio global.

Imagem 8: Contexto comercial de alimentos



Fonte: Produzida pelos autores

A oitava imagem apresentada neste estudo é a representação do comércio varejista com o nome escrito na fachada: "Mercantil e Distribuidora *express*" localizado na rua Isaura Parente, próximo ao Conjunto Manuel Julião. A partir da signo imagético, identificamos, em sua estrutura, um design limpo e funcional, com elementos textuais organizados de forma hierárquica, sugerindo a identidade visual de uma distribuidora ou serviço logístico (Mercantil).

Nessa perspectiva, o foco concentra-se na transmissão clara de informações, sem elementos gráficos adicionais, e na utilização do termo "*express*", termo usado no léxico da língua inglesa que significa, na tradução literal, "rápido" ou ágil". Este vocábulo é, frequentemente, associado a serviços de entrega ou logística eficiente, o qual indica que a empresa oferece serviços ágeis, como entregas rápidas ou processos otimizados, destacando-se pela velocidade e eficiência. Acreditamos que, a escolha pelo termo em inglês possa oferecer o sentido de reforçar o apelo moderno e global.

❖ **Descrição e análise de imagens que apresentam contexto religioso**

Imagem 9 Contexto religioso (Videira *Church*)



Fonte: Produzida pelos autores

A presente imagem fotográfica simboliza a igreja denominada de "Videira *Church*" que está situada no Bairro Rui Lino. Tal representação imagética nos conduz a imaginar uma instituição religiosa que comporta uma fachada que apresenta um *design* simples e direto, composto apenas por texto em um *layout* limpo e sem elementos gráficos adicionais. Constituindo mais um caso de transglossia e transculturalidade registrado nos estudos de Assis-Peterson (2008), podemos perceber que o foco está nos sintagmas nominais "Videira *Church*", que combinam elementos linguísticos no léxico do português e do inglês. A tipografia é clara e legível, com destaque para o nome da instituição religiosa. Há certa harmonia entre o poder da língua e da religião como forma de interação social.

O nome "*VicLeiro Church*" mescla referências naturais (videira) com uma estrutura religiosa (igreja). Analisando a estrutura além da percepção visual, podemos identificar que na imagem dois espaços: um lado iluminado pelo sol e o outro, representado pela sombra. No discurso religioso, a luz do sol pode representar a presença de Deus na vida do ser humano, também, a verdade e a sabedoria adquirida através da orientação espiritual. Por exemplo, em (Mateus 5:14), Jesus diz: "Vós sois a luz do mundo". Aqui, o papel do cristão é exemplo de fé e moralidade. No entanto, a sombra, a ausência de luz, no discurso religioso pode ser interpretada como dúvida, incerteza, ou até mesmo, situações conflituosas diante de crise espiritual e material que pode

recair sobre a família, os negócios etc. A abstração de luz pode ser vista, considerando a simbologia religiosa como afastamento entre o homem e Deus, resultando em conflitos internos que levam à reflexão e à crise existencial do ser humano. Por outro lado, pode simbolizar a ideia de proteção divina como pode ser analisado na passagem: "Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente descansará." (Salmos 91:1).

Nesse sentido, o vocábulo "Videira", no contexto bíblico, pode ser interpretado como um símbolo frequente de vida. Ex.: Eu sou a videira, vós os ramos – (João 15:5), representando conexão espiritual, crescimento e frutificação. A videira tem profundidade teológica, associando a igreja a conceitos de crescimento e comunidade. Em relação à palavra *Church*, do inglês, podemos refletir sobre uma abordagem moderna ou uma comunidade com membros bilíngues. Além disso, pode indicar que se trata de uma instituição religiosa cristã.

Dessa forma, o uso do inglês no contexto religioso, pode sugerir: Uma congregação com influência internacional, um apelo moderno ou contemporâneo (comum em igrejas neopentecostais ou comunidades jovens) e, por fim, uma tentativa de simplificar a comunicação para um público multicultural.

Resultados e Considerações Finais

Tendo em vista a complexidade nos estudos sobre a linguagem e o dinamismo da língua pelo viés de Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017) torna-se primordial argumentarmos que o sujeito é um produto da interação social e do diálogo. A linguagem é formada por um sistema abstrato de regras escritas, contudo há de se afirmar que ela é uma atividade viva carregada de ideologias. Nessa perspectiva, a palavra torna-se um ponto de articulação entre sujeitos socialmente, historicamente e culturalmente organizados no tempo e no espaço em contato com interlocutores que utilizam a linguagem de maneira responsiva na construção de enunciados em lugares socioculturais por meio das línguas que podem ser entendidas como instituições de poder.

A migração de vocábulos de uma língua para outra, certamente, pode contribuir para a formação e transformação dinâmica da

linguagem na sociedade, impactando no contexto social, econômico, histórico e intercultural. A "invasão" de palavras estrangeiras constituiu o tema deste estudo que averiguou a diálogo entre vocábulos e expressões de diferentes idiomas no meio comercial de Rio Branco, Acre. Este fenômeno possibilitou conhecermos a superioridade da língua inglesa no setor das microempresas através da exposição e análise dos estrangeirismos nas fachadas com a finalidade de persuadir a opinião dos clientes consumidores.

Após a revisão bibliográfica e pesquisa de campo, explicitamos os resultados alcançados no que concerne às informações relevantes sobre o uso de estrangeirismos nas fachadas de comércios de Rio Branco, Acre. Constatamos que há muitos vocábulos e expressões estrangeiradas escritas de forma criativa e que, certamente, são disseminadas na sociedade consumista por meio de mensagens nas redes sociais e outras formas, dando cada vez mais impactos na mescla de idiomas.

No decorrer da investigação, foi possível comprovar que há nomes de lojas que harmonizam sentidos expressos em vocábulos representantes de dois idiomas, constituindo o fenômeno da transglossia e transculturalidade (big boi, videira *church*) entre outros. Além disso, há casos que mesclam diferentes tipos de linguagens (verbal e imagética). Tudo isso, faz com que a língua portuguesa se torne mais dinâmica, sem perder a sua força diante do idioma de prestígio comercial que é o inglês. Identificamos expressões que unem palavras do francês, do grego, do espanhol e do inglês, bem como palavras do português utilizada de forma enfática, propondo ao leitor maior força como é o caso da palavra "Cheffão".

De acordo com a revisão bibliográfica, muitos autores afirmam que os desafios na adaptação e no entendimento de palavras estrangeiras são perceptíveis, mas o processo de comunicação acontece. Ao longo da investigação percebemos que, o processo de estrangeirismo inserido da língua portuguesa acontece, na maioria das vezes, com vocábulos de origem inglesa. As pesquisas corroboram que o uso de estrangeirismos estabelece status no âmbito empresarial. Nesse sentido, concordamos que a língua é social, cultural e dinâmica, ela é transformada no uso cotidiano dos falantes.

Portanto, os empréstimos linguísticos constituem reflexões sobre as interações sociais, linguísticas, históricas e culturais que enriquecem a língua e seus usuários. No entanto, é importante reconhecer e valorizar a diversidade linguística e intercultural no meio comercial, não esquecendo de priorizar a língua materna, não apenas como língua de comunicação, de reprodução da linguagem, mas também como entidade de criação de discursos e autonomia dos sujeitos.

Referências

ALVES, Ieda Maria. (1) Metalinguagem e empréstimo na mensagem publicitária. **Alfa - Revista de Lingüística**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 97-100, 1984.
ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. 1990.
ALVES, Ieda Maria et al. **Estrangeirismos no português brasileiro:** do mito à realidade. In: Estudos Linguísticos XXXV. 2004. p. 116-23.
ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processo transglósisicos e transculturais. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. P.323-40.
BAGNO, Marcos. "Cassandra, fênix e outros mitos." In: **FARACO, Carlos Alberto (Org.)**. Estrangeirismos guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-192.
BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. O novo espírito do capitalismo. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 701 p.
COX, Maria Inês Pagliarini. (2006). The notion of transglossia and the phenomenon of linguistic mestizations in: **contemporary societies. ANPOLL, n. 20, p. 131-151 COX, M. I. P. (2006).**
COX, Maria Inês Pagliarini. (2007). Transculturalidade & Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Bortoni-Ricardo, Stella M. e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.), **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-43.
FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos** – Guerras em Torno da Língua. São Paulo: Parábola Editorial, 3ª ed., 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres; Nova York: Longman, 1989.
FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001b. 31-81 p.
FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
FIORIN, José Luiz. "Considerações em torno do projeto de lei n. 1676/99.". **In FARACO, C. A. (Org.) Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**. The gramar of visual design. Londres; Nova York: Routledge, 1996.
MAGALHÃES, Izabel. **Análise do discurso publicitário**. Revista da ABRALIN, v. 4, n. 1, p. 231-260, 2005.
PAIVA. Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. Rio de Janeiro. Tese. (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1991.
PRADO, Natália Cristine. **O uso do inglês em contexto comercial no Brasil e em Portugal**: Questões linguísticas e culturais. 2015.
RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Língua estrangeira e auto-estima.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
SCHMITZ, John Robert. "O projeto de Lei Nº 1676/99 na Imprensa de São Paulo." **In: FARACO, Carlos Alberto (Org.)**. Estrangeirismos: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
SERRA, Maiane; NODARI, Janice Inês. **Os anglicismos nas fachadas de estabelecimentos comerciais da rua grande no centro de São Luís–MA**: ampliação do léxico ou ameaça à hegemonia da Língua Portuguesa? Littera On-line. N. 04. Departamento de Letras Universidade do Maranhão. 2011.
SIMÕES, Dayse de Souza Lourenço. **O uso de estrangeirismos como estratégia de sedução em propagandas**. Ícone-Revista de Letras (ISSN 1982-7717), v. 17, n. 1, p. 79-87, 2017.
TEIXEIRA, Deisi Emanoela da Silva. **Estrangeirismos, empréstimos e formas vernaculares:** como são apresentadas as palavras de outras línguas nas histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa. UNICEUB. Centro Universitário de Brasília Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD. 2016.
VOLÓCHINOV, Valentin et al. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora, v. 34, n. 2, 2017.
ZANON, Maria Cecilia. **Os galicismos na revista Fon-Fon!:** as influências lexicais francesas no português do Brasil da belle époque. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BANDAS DE MÚSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: A PRÁTICA DE ENSINO MUSICAL ENTRE TRADIÇÃO E PROJETO DE FUTURO

Bruno Daniel Monteiro Palheta (UFPA) [1]

Introdução

A presença das bandas de música civis em contextos amazônicos, especialmente no interior do estado do Pará, constitui um fenômeno sociocultural que se disseminou por todo o território paraense, colocando o Pará como o estado com maior número de bandas de música da região Norte, conforme dados recentes da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE)[2]. Diante da carência de escolas formais de música e das grandes desigualdades intrarregionais, essas agremiações representam, muitas vezes, a única alternativa de acesso ao ensino musical no estado. Introduzidas no século XIX, consolidaram-se ao longo do tempo nas comunidades onde atuam. Embora tais perspectivas sejam fundamentais para compreender a trajetória dessas instituições, ainda se mostra insuficiente a investigação de sua dimensão propriamente educativa, sobretudo no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem musical que se desenvolvem dentro dessas instituições de ensino de música.

Nesse sentido, torna-se necessário deslocar o olhar analítico das bandas de música enquanto agrupamentos musicais para compreendê-las como espaços de produção e circulação de saberes. Tal deslocamento implica reconhecer que a prática de ensino musical,

[1] Bruno Daniel Monteiro Palheta. Doutorando em Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. E-mail: brunodaniemont@gmail.com

[2] FUNARTE. Cadastro de Bandas de Música. Brasília, 2026. Distribuição regional das bandas: Norte – 227 (117 no Pará); Nordeste – 960 (221 no Ceará); Centro-Oeste – 202 (91 em Goiás); Sudeste – 1.327 (811 em Minas Gerais); Sul – 408 (171 no Rio Grande do Sul). Disponível em: https://www.gov.br/funarte/pt-br/central-de-conteudo/musica/cadastro-de-bandas-de-musica. Acesso em: 17 jul. 2026.

nesses contextos, não se organiza segundo modelos curriculares institucionalizados nem se restringe aos espaços formais de educação musical, mas emerge de práticas coletivas cotidianas constituídas ao longo do tempo e condicionadas pelos contextos socioculturais nos quais as bandas estão imersas.

Como já apontado em estudo sobre a importância da banda de música para a cidade de Vigia-PA, a prática de ensino, "entendida como um ecossistema de saberes, constitui o dispositivo central para forjar a identidade cultural do município onde atua" (Palheta, 2013, p. 14), evidenciando que a prática musical se articula diretamente à vida sociocultural da comunidade.

Ao considerar o contexto, o artigo indaga: de que maneira a prática de ensino musical se estrutura nas bandas de música na Amazônia paraense? O objetivo é examinar as práticas de ensino de música das bandas dos municípios de Vigia e Colares (PA), revelando seus processos de transmissão de saberes, suas dinâmicas pedagógicas e seu papel na formação sociocultural dos sujeitos amazônidas.

Nessa direção, essa prática educativa deixa de ser compreendida como um processo restrito ao espaço escolar e passa a ser concebida como prática cultural, conforme propõe Brandão (2017, p. 384), para quem a educação é "um dos eixos da própria cultura, um dos principais suportes de sua contínua transmissão entre as gerações". No caso das bandas de música da Amazônia paraense, essa dimensão se materializa em formas específicas de aprendizagem que articulam técnica instrumental, convivência coletiva e pertencimento sociocultural, historicamente construídos no decorrer de gerações de músicos, mestres e aprendizes.

Para dar conta da complexidade do fenômeno, o artigo mobiliza ainda a noção de "comunidade de prática" (Wenger, 1998) e o conceito de "musicar" (Small, 1998), detalhados na seção seguinte, que permitem compreender, respectivamente, os modos de inserção progressiva dos sujeitos nas dinâmicas do grupo e a música como ação social; mediando aprendizagem, técnica e produção de sentidos.

Referencial teórico

A análise da prática educativa em contextos de bandas de música exige a ampliação do conceito de educação para além dos limites institucionais da escola. Nessa direção, a perspectiva antropológica de Brandão (2017) permite compreender a educação como dimensão constitutiva da cultura, presente nos processos cotidianos de transmissão de saberes, valores e práticas sociais. Para o autor, a "educação é um dos eixos da própria cultura, um dos principais suportes de sua contínua transmissão entre as gerações" (Brandão, 2017, p. 384); por isso, ela não se reduz a um sistema formal de ensino, mas configura-se como um conjunto de práticas pelas quais os sujeitos aprendem a participar de uma determinada ordem cultural.

Essa concepção é central para a análise das práticas educativas em contexto de bandas de música, uma vez que tais agremiações operam como espaços de formação nos quais o aprendizado se realiza por meio da inserção progressiva dos sujeitos em práticas coletivas orientadas por uma finalidade prática e compartilhada: integrar-se à banda (Palheta, 2013). Essa característica evidencia que o ensino musical, nesses contextos, não é abstrato nem descolado da prática, mas orientado por finalidades concretas e socialmente compartilhadas.

Tal dinâmica aproxima-se da noção de comunidade de prática desenvolvida por Wenger (1998), segundo a qual o conhecimento é produzido e legitimado por meio da participação em atividades coletivas, sendo a aprendizagem compreendida como um processo social de "participação periférica legítima", no qual novatos vão progressivamente assumindo papéis mais centrais no grupo. Nesse modelo, aprender não significa apenas adquirir informações, mas tornar-se membro de uma comunidade, apropriando-se de seus modos de fazer, pensar e significar o mundo. No caso das bandas de música, essa inserção ocorre por meio da convivência entre músicos de diferentes níveis de experiência, configurando um processo contínuo de aprendizagem compartilhada.

No campo da educação musical, essa forma de organização evidencia a existência de práticas educativas não institucionalizadas, caracterizadas pela centralidade da experiência, pela ausência de

currículos formais rígidos e pela predominância de estratégias como observação, imitação e repetição. Esse modelo pedagógico, longe de representar uma forma "precária" de ensino, revela-se altamente eficaz na articulação entre aprendizagem técnica e formação social, uma vez que integra o desenvolvimento musical às dinâmicas culturais da comunidade. Essa forma de ensino se manifesta ainda na organização de escolas de música mantidas pelas próprias agremiações, com objetivos práticos voltados à formação de novos instrumentistas — estrutura detalhada mais adiante, na seção de Análise.

O "musicar" (Small, 1998) oferece uma chave interpretativa relevante para compreender como a prática de ensino musical se integra às práticas socioculturais locais, funcionando como mediação entre aprendizagem, participação e produção de sentidos. Nas palavras do autor, "musicar é tomar parte, em qualquer capacidade, em uma performance musical, seja executando, ouvindo, ensaiando ou praticando, fornecendo material para a performance (o que se chama de compor), ou dançando" (Small, 1998, p. 9).

Desta forma, a compreensão dessas práticas de ensino da música em contexto de bandas de música da Amazônia paraense exige considerar a dimensão identitária que atravessa os processos educativos. Para Castells (1999), as identidades podem ser de três tipos: a legitimadora, imposta por instituições dominantes; a de resistência, produzida por atores em situação de marginalização; e a de projeto, que é "quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social" (Castells, 1999, p. 24).

Por fim, a prática de ensino musical nas bandas não apenas transmite saberes técnicos, mas se constitui como um dispositivo de redefinição do lugar social dos jovens ribeirinhos e de identidade cultural para as comunidades. Aprender um instrumento, dominar o repertório e integrar a banda significa, para esses sujeitos, construir uma nova identidade capaz de transformar a música em profissão, em trajetória de ascensão e em projeto de futuro. Trata-se, em essência, do que Castells (1999) denomina identidade de projeto.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e teórico-analítico, articulando revisão da literatura com a releitura interpretativa de dados etnográficos previamente produzidos sobre bandas de música na Amazônia paraense. Tal opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educativos investigados, especialmente aqueles que se desenvolvem em contextos não institucionalizados, demandam análises que considerem simultaneamente suas dimensões simbólicas, sociais e culturais.

O corpus analítico deste estudo baseia-se em pesquisas já realizadas sobre bandas de música nos municípios de Vigia (Palheta, 2013; Palheta, 2021) e Colares (Santos, 2020; Santos & Rodrigues, 2019), cujos dados, produzidos originalmente por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante junto a maestros, músicos e alunos das respectivas bandas, permitem compreender as dinâmicas de ensino e aprendizagem em contextos comunitários. Esses materiais são mobilizados não como objeto de descrição empírica direta, mas como base interpretativa para a construção de uma análise centrada nas práticas educativas e em seus modos de funcionamento. Cabe destacar que dois dos quatro estudos-fonte (Palheta, 2013; Palheta, 2021) são de autoria do próprio pesquisador, o que confere a este artigo também um exercício de reflexividade: trata-se de revisitar dados de campo anteriores sob uma nova chave interpretativa, agora articulada às contribuições de Small (1998), Wenger (1998) e Castells (1999).

Nesse sentido, o procedimento metodológico consiste em uma releitura analítica desses dados à luz de referenciais teóricos do campo da educação, da antropologia e dos estudos musicais, buscando evidenciar como a prática de ensino musical se configura enquanto prática social em contexto de bandas de música da Amazônia paraense. Trata-se de compreender essas experiências como parte de um sistema pedagógico próprio, historicamente estabelecido no decorrer de gerações, no qual “a prática pedagógica de ensino-aprendizagem das bandas [...] constitui o dispositivo

central" (Palheta, 2013, p. 14) para a organização das relações de ensino e aprendizagem.

A análise privilegia, portanto, três eixos interpretativos: (a) a caracterização das bandas como espaços de ensino não institucionalizados; (b) a identificação dos modos de transmissão de saberes, especialmente aqueles baseados na prática coletiva e na interação entre músicos; e (c) a compreensão das implicações dessas práticas na formação sociocultural dos sujeitos. Esses eixos orientam a leitura dos dados e permitem articular os elementos empíricos com as categorias teóricas mobilizadas ao longo do trabalho, aproximando a perspectiva adotada de abordagens etnográficas no campo da educação musical; ainda que não se trate de uma etnografia de campo no sentido estrito, mas de uma releitura orientada pela atenção às dinâmicas culturais e às relações sociais que estruturam a experiência educativa nas bandas de música.[3]

Análise

A banda como espaço não institucionalizado de ensino musical

A compreensão das bandas de música como espaços educativos exige o reconhecimento de que seus processos formativos se desenvolvem à margem das estruturas formais de ensino de música. Diferentemente de instituições escolares ou conservatoriais, essas agremiações operam por meio de dinâmicas flexíveis, nas quais não há separação rígida entre ensinar e fazer. O aprendizado musical emerge, assim, da própria prática musical cotidiana e coletiva, configurando um modelo de educação não institucionalizada (Palheta, 2013). Na cidade de Vigia-PA, essa dinâmica se concretiza por meio de uma escola de música autossuficiente, mantida principalmente pela colaboração financeira dos próprios alunos, cuja estrutura pedagógica organiza-se em três etapas obrigatórias: musicalização (teoria musical e flauta doce/percussão), prática instrumental (aprendizado de um

[3] Durante a preparação deste trabalho, o autor utilizou a ferramenta ChatGPT (OpenAI), modelo GPT-5.5, para apoio à revisão linguística, à organização estrutural do manuscrito e ao aprimoramento da redação acadêmica. Após o uso da ferramenta, o autor revisou e editou integralmente o conteúdo gerado, em conformidade com o método científico, assumindo total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

instrumento de sopro ou percussão) e prática de conjunto (participação nos ensaios da banda) (Palheta, 2021).

Nesse contexto, a formação musical não se organiza a partir de currículos sistematizados, mas de trajetórias progressivas de participação, nas quais os sujeitos se inserem gradualmente nas atividades da banda. Tal dinâmica evidencia que o ensino musical está diretamente vinculado às demandas práticas do grupo, o que confere ao processo educativo um caráter funcional: "o aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido, que é tocar na banda, conferindo à aprendizagem um sentido prático e uma direção clara desde o início" (Palheta, 2013, p. 58).

Essa configuração permite compreender as bandas como espaços pedagógicos autônomos, cuja lógica de funcionamento desafia modelos tradicionais de ensino musical. Em vez de reproduzir estruturas escolares, essas práticas revelam outras formas de organização do conhecimento, baseadas na experiência, na convivência e na participação coletiva.

Transmissão intergeracional e pedagogia da observação

Um dos elementos centrais da prática de ensino musical nas bandas é a transmissão intergeracional de saberes, que se realiza por meio da interação entre músicos experientes e iniciantes. Esse processo não assume a forma de ensino formalizado, mas se estrutura em práticas cotidianas de orientação, demonstração e acompanhamento.

Nesse modelo, aprender a tocar um instrumento implica, simultaneamente, aprender a participar da vida da banda. A formação musical ocorre, portanto, em um ambiente no qual o conhecimento circula de maneira compartilhada, sendo continuamente produzido e reelaborado no interior das relações sociais. Conforme evidenciado por Palheta (2013) ao analisar a Banda 31 de Agosto de Vigia:

> [...] a prática de ensino musical na Banda 31 de Agosto ocorre por meio dos músicos mais velhos que ensinam os mais novos, o que demonstra a existência de uma relação mútua de aprendizagem entre os sujeitos, relação essa que contribui para a formação musical e para a perpetuação da cultura local. (Palheta, 2013, p. 59)

Essa dinâmica intergeracional é coordenada pela figura do maestro, que no contexto da Banda 31 de Agosto acumula as funções de regente, professor e gestor pedagógico. No interior do Pará, o maestro é uma pessoa de destaque social, que "se desdobra em várias funções simultaneamente, como: compositor, condutor da banda de música nos ensaios e apresentações, além de gestor e professor da escola de música mantida pela banda" (Palheta, 2021, p. 10). Essa multiplicidade de papéis exige que o maestro desenvolva estratégias pedagógicas próprias, muitas vezes adaptadas às necessidades específicas do grupo, como o ensino do posicionamento adequado para desfiles em ruas estreitas.

A observação desempenha papel central nesse processo. Em contextos marcados, muitas vezes, pela escassez de recursos materiais, a aprendizagem se apoia na atenção às práticas dos outros, na repetição e na experimentação. Esse fenômeno foi particularmente estudado por Santos e Rodrigues (2019) nas escolas de bandas de música da Ilha de Colares. Os autores descrevem que, devido à limitação de instrumentos, "enquanto um aluno pratica, outros ficam a observar o manuseio [...], a atenção dada à aula dos colegas funciona como se fosse eles próprios" (Santos & Rodrigues, 2019, p. 260). Essa pedagogia da observação não é passiva: ela treina a escuta atenta, a memória tátil e a capacidade de internalizar padrões sonoros sem mediação da escrita musical.

Essa forma de ensino evidencia que o conhecimento musical não é apenas adquirido, mas vivido, sendo inseparável das relações sociais que o sustentam. Nesse sentido, o "musicar" (Small, 1998) pode ser compreendido como mediação que integra ensino e prática, na medida em que aprender música significa participar ativamente das dinâmicas coletivas que constituem a banda.

Ensino musical, socialização e formação sociocultural

A prática de ensino musical nas bandas ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como processo de formação sociocultural. A participação nessas agremiações promove a construção de vínculos

sociais, a internalização de normas e valores e a inserção dos sujeitos em redes de pertencimento comunitário.

Esse aspecto é particularmente visível no chamado saber devocional, descrito por Santos (2020) em Colares. Nas festividades religiosas, a performance da banda não é opcional ou meramente estética: ela é vivida como "uma obrigação, algo sagrado" (Santos, 2020, p. 102). Aprender música, nesse contexto, implica também aprender a servir à comunidade por meio da música, integrando-se a rituais que reforçam a coesão social. Esse caráter obrigatório e sagrado da performance pode ser lido, à luz de Castells (1999), como uma forma de identidade legitimadora que a banda assume dentro da própria comunidade, antes de se converter, na trajetória dos jovens músicos, em identidade de projeto.

Além disso, a prática de ensino musical pode assumir papel estratégico na construção de trajetórias de vida, especialmente em contextos marcados por limitadas oportunidades institucionais. A participação nas bandas oferece não apenas formação cultural, mas também possibilidades de inserção social e profissional para esses jovens ribeirinhos. Em Colares, por exemplo, um mestre de banda entrevistado por Santos (2020, p. 125) afirmou: "a única profissão que temos assim, que pode dizer: olha isso aqui é uma profissão, é a música!". Essa fala evidencia como a música se converte em vetor de mobilidade social e projeto de futuro para os jovens ribeirinhos do município de Colares-PA.

Em Vigia, função semelhante é registrada por Palheta (2013, p. 63), quando um mestre da Banda 31 de Agosto declara que a banda "tira muitas crianças da rua, onde estão em risco", sendo, por isso, "muito importante para a sociedade". A prática de ensino musical, portanto, atua como fator de proteção social, afastando jovens de situações de vulnerabilidade. O próprio maestro reconhece que sua prática pedagógica é "toda voltada para adiantar o aprendizado dos alunos", ajustada "pra necessidade da banda" (Palheta, 2021, p. 12). Essa dupla face da prática de ensino musical (formar para a banda e formar para a vida profissional), evidencia a complexidade do processo educativo musical da região amazônica paraense.

Nessa perspectiva, o "musicar" contribui para compreender como essas práticas articulam experiência estética e formação social,

operando como mediação entre aprendizagem, convivência e construção de sentidos. Assim, a prática de ensino musical nas bandas revela-se como um processo complexo, no qual se entrelaçam dimensões pedagógicas, culturais e sociais.

Os contextos de Vigia e Colares, portanto, não constituem realidades opostas, mas diferentes materializações de uma mesma matriz pedagógica: ancorada na transmissão intergeracional e na centralidade da prática, essa matriz revela-se suficientemente plástica para assumir ênfases distintas conforme as demandas socioculturais de cada comunidade. Em ambos os casos, contudo, a prática de ensino musical não representa um fim em si mesma: ela está a serviço da construção de sujeitos e do fortalecimento dos vínculos comunitários, reforçando o papel das bandas como espaços simultaneamente formativos, identitários e de projeção de futuro para os jovens da região amazônica que encontram na música uma possibilidade concreta de profissão.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a prática de ensino musical nas bandas de música da Amazônia paraense se configura como um processo educativo estruturado a partir da prática coletiva, da transmissão intergeracional de saberes e da inserção progressiva dos sujeitos nas dinâmicas do grupo, movimento que se aproxima do que Wenger (1998) descreve como participação em uma comunidade de prática. Ao deslocar o foco das bandas enquanto formações performáticas para compreendê-las como espaços formativos, tornou-se possível identificar um modo próprio de organizar o ensino e a aprendizagem musical, indissociável da vida cotidiana do grupo.

Nessa dinâmica, a aprendizagem não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve a formação social dos sujeitos, por meio da internalização de valores, normas e formas de pertencimento. Tal achado confirma, à luz de Brandão (2017), que a educação é um dos eixos estruturantes da cultura de banda de música no Pará, transmitindo-se entre gerações e produzindo conhecimento

no interior das relações sociais que sustentam, desde o século XIX, essa tradição comunitária.

A concepção de ensino musical que emerge desses contextos integra técnica, sociabilidade e produção de sentidos, revelando seu alcance social: ao integrarem a banda, jovens ribeirinhos de Vigia e Colares constroem uma nova posição social e projetam trajetórias profissionais antes improváveis, processo que, como discutido, aproxima-se do que Castells (1999) chama de identidade de projeto. É nesse trânsito entre tradição e futuro que reside a especificidade dessa prática pedagógica: enraizada em saberes transmitidos geracionalmente, mas permanentemente aberta à construção de novos horizontes.

A principal contribuição deste estudo está na articulação teórica entre os conceitos de comunidade de prática (Wenger, 1998), musicar (Small, 1998) e identidade de projeto (Castells, 1999) para interpretar as bandas de música amazônicas, um fenômeno sociocultural de grande relevância regional, mas ainda pouco explorado nesses termos teóricos. Ao evidenciar a complexidade de suas práticas educativas, o artigo desloca a compreensão do ensino musical de uma perspectiva centrada na institucionalização para uma abordagem que reconhece a diversidade de formas pelas quais o ensino e a aprendizagem se realizam em contextos culturais específicos, no caso a Amazônia paraense.

Cabe reconhecer, contudo, os limites desta investigação: por se tratar de uma releitura teórico-analítica de dados secundários, dois dos quatro estudos-fonte de autoria do próprio pesquisador, a análise não incorpora observação ou entrevistas originais, o que constitui tanto uma limitação quanto um convite a estudos futuros que revisitem essas bandas com novos instrumentos de pesquisa. Some-se a isso o recorte geográfico circunscrito aos municípios de Vigia e Colares, o que aponta para a necessidade de investigações que contemplem outras realidades amazônicas, como comunidades quilombolas, centros urbanos e bandas dedicadas a gêneros musicais populares, e que aprofundem a atuação dos sujeitos que fazem essas práticas de ensino acontecerem: regentes, músicos, aprendizes e comunidade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. Vol. 2: O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de saberes:** identidade cultural e prática de ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré/PA. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro**.** A prática pedagógico-musical do maestro de banda de música no Pará: um estudo de caso. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-17, 2021.

SANTOS, Artur Jonas Marques. **Identidade cultural e escolas de música da Ilha de Colares (PA)**: saberes que emergem das práticas educativas. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

SANTOS, Artur Jonas Marques; RODRIGUES, Denise de Souza Simões. A prática de ensino musical em escolas de música na Ilha de Colares (PA): um olhar a partir da pedagogia da observação. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 250-269, mai./ago. 2019.

SMALL, Christopher. **Musicking:** the meanings of performing and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

A RUA E A UNIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO

Carlos Alberto Casalinho (UEMG)[1]

Introdução

Partindo do princípio que diferenças linguísticas e sociais estruturam a sociedade e que não existe um discurso único, já que todos são atravessados por outros discursos; da mesma forma que não existe um sujeito único, pois sendo efeito da linguagem que, porosa, permite que o inconsciente se manifeste no dizer (Coracini, 2010), buscamos entretecer os estudos foucaultianos, derrideanos e psicanalíticos, não desprezando as tensões existentes entre os autores – Foucault, Derrida, Freud e Lacan -, apresentamos textos, cuja temática é o discurso da/sobre a pobreza, à população em situação de rua, à população em situação de albergados e, os mesmos textos, a estudantes universitários de um curso de Pedagogia, portanto, grupos sociais diferentes, pertencentes a formações discursivas diferentes e, consequentemente, gestos de leitura também diferentes.

Com base nesse lugar comum, formulamos a hipótese de que, apesar das diferenças, há traços semelhantes nos gestos de leitura realizados pelos diversos grupos, nos quais as práticas e suas relações sociais ocorrem, definindo os socialmente excluídos e os incluídos dentro dessa mesma sociedade.

No grupo dos excluídos, insere-se a população em situação de rua, que, hoje, não se restringe mais à figura do mendigo, pois seu perfil é cada vez mais variado, além de desempregados e doentes mentais, disputam os espaços públicos, idosos, migrantes, portadores do vírus HIV, dependentes químicos e mulheres vítimas da violência e do abandono. Desconhecidos, sem nome, "uma parcela dos sem-

[1] Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor de Educação Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Poços de Caldas. Departamento de Educação e Ciências Humanas. E-mail: carlos.casalinho@uemg.br

parcela" (Ranciére, 1996, p. 18-19), derrotados, são os outros, os diferentes, os estrangeiros, estranhos e íntimos ao mesmo tempo (Freud, 1919).

O hífen que, ao mesmo tempo, une e afasta o binômio "estranho-íntimo", é fruto das contradições de nosso tempo, que apreendemos, principalmente quando se dá voz à visão das pessoas em condição de vulnerabilidade, ou seja, daqueles que vivem na rua. Refugos da sociedade (Foucault, 2001), vivem em um espaço entre a visibilidade e a invisibilidade, não os queremos ver, mas existem. Se vistos, são seres que precisam de apoio para tentarem mudar de vida, ou então, seres que fogem do trabalho, preferindo a marginalidade. Seja qual for a denominação é sempre um quadro que incomoda, trazendo inquietações e ameaça constante.

Seres (in)fames, no sentido que Foucault (1992) dá à palavra – sem fama e difamados pelo fato de a sociedade vê-los como pessoas marginalizadas. A população em situação de rua, hoje, passa a se constituir um infame e sua particularidade em relação ao seu antepassado medieval é a de não ter necessariamente cometido um ato vil: sua vilania estaria em não dispor de uma residência fixa. São aqueles cuja vida ou morte é indiferente, pois seu clamor constitui-se um ruído e não uma voz, trata-se do "desentendimento" no sentido atribuído por Rancière (1996). Pelas notícias e artigos jornalísticos percebemos que os atos de intolerância também são carregados de violência. Trata-se de uma violência cotidiana que mina, lentamente, a relação estabelecida entre a população em situação de rua e os demais setores da sociedade. A cordialidade e o respeito que fundamentam a sociabilidade vão sendo substituídos pela hostilidade.

A partir do termo latino hostis, que designa o poder de acolher, de dar hospitalidade por parte da soberania, marca justamente a indistinção: hostis é, ao mesmo tempo aquele que acolhe (o hospedeiro), aquele que é acolhido (o hóspede) e ainda o inimigo. A hospitalidade é portanto, desde sempre uma hos-ti-pitalidade – ao mesmo tempo e sem distinção hospitalidade e inospitalidade: o outro é sempre acolhido com reservas, como hóspede, mas também como potencial inimigo (Derrida, 2003). sddc

Pensados como vítimas e, vivendo em trânsito permanente, nômades de si mesmos, o que leva Bauman ([1993]; 2003) denomina-

los como nômades pós-modernos "peregrino sem destino, nômade sem itinerário' (Baumann, [1993] 2003, p. 274). Sem sorte, abandonados, geram a necessidade da criação de serviços de promoção social e, através dessa ilusão, camufla-se a desigualdade de tratamento e possibilidades de uma vida digna, utilizando-se, para isso, as normas como estratégias de dominação.

Retomando a ideia discursiva de que não existe um só discurso, da mesma forma que não existe um só sujeito, conceitos que permitem que o inconsciente se manifeste no dizer, sob a forma de atos falhos, chistes, sintomas que estão fora do nosso controle, reportamo-nos a Lacan e sua ênfase no simbólico e a linguagem no desenvolvimento da identidade; bem como na *diffèrance* derrideana, pois o significado é sempre diferido ou adiado, não completamente fixo ou completo de forma que sempre existe um deslizamento, apresentamos aos participantes da pesquisa, textos a fim de serem lidos, comentados, e esse comentário fonte de analise para o estudo.

Trabalhando, assim, com diferentes identidades e sendo as identidades fluidas, e, tecendo os fios da abordagem discursiva, da desconstrução derrideana e da psicanálise lacaniana, buscamos uma melhor compreensão das representações de si e do outro, nas leituras e/ou relatos dos indivíduos em situação de rua ou moradores de rua, como eles próprios se denominam e os realizados pelos futuros professores da educação infantil e séries iniciais.

Trazendo a universidade para nosso projeto, percebemos que, nas escolas, em sua maioria, o aluno, ao trabalhar a leitura/interpretação de textos, sente-se aprisionado dentro de um texto visto como acabado, pronto, definitivo. Texto que se constitui na escola, como o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve a verdade. Esse aluno, sujeito da educação, por sua vez, precisa dos conhecimentos considerados legítimos para ascender socialmente; e, em sua peregrinação pelos espaços de leitura instaurados na escola percebe-se algo que, à primeira vista deveria ser incompreensível ao ato docente: o silêncio do professor, forjado por uma política de assujeitamento diante das normas preestabelecidas.

Assumindo essa postura, a escola exclui qualquer relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico,

impedindo possibilidades de instaurar-se o sujeito-leitor – o leitor que lê com criticidade, descobrindo o prazer do ato de ler - nas aulas de leitura, na medida em que não se dá ao aluno o direito de ler o mesmo texto de formas diferentes, eliminando, também, sua capacidade dinâmica, obrigando-o a reproduzir um modelo de leitura idealizada.

Evidencia-se a existência de uma dicotomia entre leitura da escola e leitura na escola. A leitura da escola mantém em silêncio a leitura de mundo e o mundo da experiência, pois a leitura que ocorre fora da escola não consegue penetrar nesse espaço. A leitura se concretiza sob o controle do professor negando ao aluno a participação efetiva no processo de constituição de novos sentidos ao texto.

Entendendo a formação docente como uma preparação para o ensinar, não podemos conceber o professor, principalmente o professor que está em classes de alfabetização, o professor-alfabetizador, como mero reprodutor de modelos práticos dominantes, mas como agente capaz de desenvolver atividades com o objetivo de mediar nos alunos gestos de resistência que, nas falhas, nas brechas da linguagem, em sua porosidade, percebam pontos de identificação com o outro, traços no sujeito que se identificam com traços do outro, não para desvendar o que está escondido, mas para problematizar o que é dito, questionar o que parece óbvio.

As reflexões de Foucault servem de referência teórica à concepção de exclusão como processo dialético de inclusão que, por um processo de disciplinarização dos excluídos exerce controle e manutenção da ordem na desigualdade social. A sociedade exclui para incluir em um processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social (Sawaia, 2001). Dessa forma, ele insere a exclusão e a resistência na luta pelo poder.

Foucault (2004: 276-277) refere-se à resistência que decorre de uma relação de poder: a mulher faz o jogo do marido, para não apanhar; o aluno, do professor, pelas notas e aprovação; os homossexuais disfarçam ou escondem sua escolha sexual para não serem vítimas de discriminação e assim por diante. Um ato de resistência pela recusa explícita da participar do jogo de uma sociedade que se diz hegemônica. Desta forma, as resistências fazem

parte das relações de poder, participam da mesma ordem do discurso, esgarçando-a em suas incoerências (Coracini, 2010).

Não se entra no jogo do outro, como ato de protesto, pensando na população em situação de rua, afirma-se que são aqueles que dizem estar na rua por opção, ainda que não passe de uma falsa liberdade, de uma escolha ilusória. Não se entra no jogo do outro, para mostrar que tem qualidades suficientes para resistir e assim encontrar um lugar, apesar de tudo hos(ti)pitaleiro (Derrida, 1997) ao mesmo tempo hostil e hospitaleiro. Hostipitalidade, neologismo derrideano que une, sem unir, hospitalidade e hostilidade: ao mesmo tempo em que se acolhe, se hostiliza o diferente, o estranho.

Em tempos de fragmentações, inseguranças, fluidez e instabilidade, a modernidade (Bauman, 2001) passa a ser portadora de uma fugacidade das atuais experiências sociais e coloca as seguranças materiais em condições de liquidez, pois com a quebra das garantias tudo ficou fluido, volátil e instantâneo.

A vida agitada de hoje e o medo da sociedade faz com que o homem, e porque não o universitário, aquele futuro formador de opinião, encare o morador de rua como alguém de fora, alguém que não deve ser visto, não deve ser olhado. Desta forma, a pobreza reveste-se de um status social desvalorizado e estigmatizado. Os pobres são obrigados a viver em uma situação de isolamento e a humilhação os impede de aprofundar qualquer sentimento de pertença a uma classe social. Ainda que sejam sujeitos pouco escolarizados, lidam com grande variedade de impressos e participam das práticas sociais de leitura e escrita, o que pode ser (des)velado no ato de ler/interpretar textos, mesmo que, muitas vezes, assumem na terceira pessoa do discurso a posição de espectador, de observador, afastando-se de si para olhar o outro, com quem se identifica, porque a injustiça e a dor desses conhecidos, é a sua própria dor.

A própria constituição do ser humano faz com que o homem busque, constantemente, a felicidade, a qual pode apresentar duas facetas: uma ausência de desprazer ou um sentimento de prazer, uma vez que, para Freud, a felicidade é um projeto imposto pelo princípio do prazer e que os caminhos para a felicidade existem, mas não são tão seguros, o que torna a felicidade, em sua essência, subjetiva. Desejo e necessidade ficam à deriva, resultado de "uma incongruência

entre as idéias e os atos das pessoas e a diversidade de seus desejos" (Freud, [1930] 2010, p. 14) uma vez que a principal característica do desejo é a de jamais ser completamente satisfeito, enquanto a necessidade, de alguma forma pode ser saciada, o desejo está destinado à incompletude, porque não há um objeto específico que a ele corresponda.

De acordo com Guy Debord, em "A sociedade do espetáculo", com a expansão do comércio e a acumulação de capital, a mercadoria assumiu o total domínio da economia e para esse autor "a fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o parecer" (1997, p. 18). Somos incentivados a consumir e temos a obrigação de ser feliz, assim, em oposição, a palavra depressão ganha um sentido amplo, podendo designar mal-estar, perda, tudo aquilo que possa ser obstáculo às conquistas do homem, tornando-o um estranho a si mesmo.

O morador de rua, o outro, é para nós um estrangeiro, o que leva Derrida a afirmar que a questão "do" estrangeiro, com ênfase na partícula de ligação (de+o) porque aí há muito mais do escutar e entender a língua (o relato) do outro. Ao estrangeiro pergunta-se sempre um nome, é a marca identificatória de todo sujeito de direito, é alguém a quem se coloca uma pergunta e se dirige um pedido, sendo o primeiro, o pedido mínimo, "Como é que te chamas?" ou ainda "Ao dizeres-me como te chamas, ao responderes a este pedido, respondes por ti, és responsável diante da lei e diante de teus hóspedes, és um sujeito de direito" (Derrida, 2003, p. 41).

Reportando-nos ao estádio do espelho (Lacan, [1966] 1998, p. 96), através de Coracini:

> é pelo e no olhar do outro que me vejo como um outro que internalizo como sendo o "eu", outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e por que sou. E é na medida que assumo esse dizer, que a ele me submeto (inconscientemente) que dele me aproprio, digerindo-o, tornando-o "carne" que me torno sujeito. Tanto como a língua, o sujeito completo é também promessa e só promessa – já que não existe, que é falta: essa representação deflagra, assim, ao mesmo tempo, a dispersão do que seja uma língua ou um falante, constituído por um ou vários idiomas (Coracini, 2007, p. 143).

Ancorado nos autores apresentados, desenvolvemos nossa pesquisa, analisando os dizeres dos participantes, aos quais são apresentados os textos, sendo que os gestos de leitura foram gravados e transcritos, constituindo a materialidade linguística sobre a qual incidirá a análise dos gestos de leitura realizados.

Sendo nossa preocupação os traços semelhantes que, porventura, possam emergir dos gestos de leitura dos distintos grupos sociais, postulamos o fato de que o ato de ler não se esgota na simples decifração de códigos, mas inicia-se com esse fenômeno e alcança múltiplas dimensões de significado, tornando-se "um ato íntimo, alquimia privilegiada e misteriosa (Pennac, 1993).

Na formação dos futuros pedagogos, o grande desafio é o de formar professores que assumam seu papel enquanto leitores e possam, através de seu ato docente, contribuir para a constituição de um leitor crítico. Razão porque, através dessa pesquisa, contribuir para o questionamento sobre a situação em que se encontram os moradores de rua, problematizando as diferenças sociais em cursos de formação de professores, com vistas a mudanças sociais.

A formação docente, portanto, deve ser concebida como um processo abrangente que nunca está pronto, mas sim um processo de reflexão que acontece num contínuo, através da reflexão prática e que terá continuidade por meio de atividades cotidianas de ensino do professor/pedagogo na escola.

Passemos então, à análise de um texto publicado no "Jornal de Poços" em 27/04/2011 e que faz parte de uma série de propagandas da administração municipal que nos apresenta o veículo wolkswagen kombi da Promoção Social, utilizada para o recolhimento da população em situação de rua. A imagem é introduzida pela expressão "Homens trabalhando" e a figura estilizada de homens e suas ferramentas de trabalho e a informação numérica 366.

A expressão "PREFEITURA TRABALHANDO" e a figura de três trabalhadores, cada qual com sua ferramenta: marreta, pá e enxada, é o carro chefe de todas as publicações referentes às atividades realizadas no município. Voltemos o nosso olhar para o não-verbal – trabalhadores e ferramentas – e a atitude de quebrar, arrebentar, destruir, reduzir a pó e, limpar; o que reforça a utilização do gerúndio

em “TRABALHANDO” – ação que está acontecendo – e estabelece um jogo entre significantes, constituinte de um sujeito, assujeitado à linguagem e a tudo o que ela representa e/ou simboliza (Coracini, 2011).

“Estamos trabalhando”, por denegação, afirma que realiza o que a(s) administração(ões) anteriores não fizeram. Em seu artigo “A denegação”, Freud (1925) circunscreve a denegação no jogo do estabelecimento do juízo da atribuição com o juízo da existência; o sujeito nega qualquer articulação entre si mesmo e um conteúdo que ele exprime – atribuição -, afirma que a realidade percebida não corresponde à representação que fez dela – existência. Lacan, por sua vez, afirma que a negação indica a articulador do anunciador com o significante, ao mesmo tempo em que o tenta barrar, estabelecendo a negatividade do significante: pois, um significante só encontra seu estatuto de significante a partir de um outro significante, e não a partir de si mesmo.

Assim, pela própria apresentação da publicidade podemos perceber que existe algo que escrito não está, mas se faz presente tanto na materialidade verbal quanto na não-verbal. A frase “Ao invés de esmola, dê dignidade e cidadania”, utilizando o verbo no imperativo “dê” e sob o olhar da sintaxe, citando o sujeito oculto, traz para dentro do texto todos os habitantes da cidade, responsabilizando-os, também, pela promoção social. Todos e não só a administração são responsabilizados pela promoção social, principalmente o sujeito “você” que dá esmola, destrói todo o trabalho realizado pela assistência social.

Os significantes “dignidade” e “cidadania” remeteram-nos ao dicionário que, pelo seu efeito de evidência, sua ilusão referencial, tem como proposta apresentar a totalidade das palavras da língua, procurando estar atento não só à língua dos escritores, mas também, à língua dos jornais e revistas, ao falar do povo, aos linguajares diversos.

Sendo o dicionário o lugar do encontro da materialidade da língua – verbete com a materialidade da história e a ideologia que nos constitui, encontramos no “Novo Dicionário Aurélio” os seguintes significados:

> Cidadania: s.f. qualidade ou estado de cidadão
> Cidadão: 1) individuo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado ou no desempenho de seus deveres para com este. 2) Habitante da cidade. 3) Pop. Indivíduo, homem, sujeito.
> Cidade: (lat. civitate) s.f. 1) Complexo demográfico formado social e economicamente, por uma importante concentração populacional não agrícola, i.e., dedicada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro, cultural; urbe. 2) Os habitantes da cidade em conjunto. [...] 7) Bras. Vasto formigueiro de saúvas, constituído por vários alongamentos chamados panelas.
> Dignidade: (lat. dignitate) s.f. 1) Cargo e antigo tratamento honorífico. 2) Função, honraria, título ou cargo que confere ao indivíduo uma posição graduada. 3) Autoridade moral, honestidade, honra, respeitabilidade, autoridade. 4) Decência, decoro. 5) Respeito a si mesmo, amor-próprio, brio, pudor.

O autor introduz os significados com a origem latina do termo e, sendo o latim considerado a língua da ciência, remete o significado das palavras ao discurso científico, considerado objetivo e inquestionável.

As expressões utilizadas pelo dicionário "qualidade"; "indivíduo no gozo dos direitos"; "cargo"; "tratamento honorífico"; "posição graduada"; "autoridade moral"; "respeitabilidade"; "decência", "respeito a si mesmo"; "amor-próprio", entre outras confrontam-se com a materialidade discursiva apresentada no corpo do texto que, em princípio, busca justificar a importância do fato de não dar "esmola", mas "dignidade" e "cidadania". Volvendo o olhar sobre o texto encontramos "inibir", "abrigos provisórios" (além de apenas abrigar, faz-se acompanhar do adjetivo "provisórios"); "triagem" (implica a escolha de uns em detrimento da anulação de outros); o deslize da palavra "mendicância" para "pedinte" provocando um deslocamento pejorativo àqueles que vivem nas ruas; "projetos" e "programas" que "visam devolver" (somente se devolve aquilo que se tirou, como definir o que foi tirado e o "como" foi tirado e por quem?).

A ordem da apresentação das possíveis soluções é sintomática: a primeira proposta é de que os mendigos/pedintes, os habitantes da rua, recebam auxílio para "retornar às cidades de origem", claro projeto de higienização social. Esse tipo de atitude é uma consequência direta do predomínio dos interesses privado sobre o coletivo. Trata-se da negação da solidariedade e do respeito, através da eliminação total do outro, o não-reconhecimento da sua existência

e de seus direitos. Busca-se a eliminação a qualquer custo dos que, transformando o espaço público em moradia, destroem a harmonia natural da cidade, contaminando os espaços com doenças e com o cheio de seus corpos.

Excluídos do processo de cidadania, falta aos albergados, pontos de apoio para o trabalho, o reconhecimento de seus direitos de cidadão, principalmente o de viver com dignidade. Essa vida com dignidade implica em serem reconhecidos como seres humanos pelos outros cidadãos e pelo Estado. Desta forma, "dê dignidade e cidadania" entra em confronto direto com a proposta de "Os pedintes são encaminhados para abrigos provisórios e após triagem recebem auxílio para retornar às cidades de origem...".

A segunda proposta é introduzida por "ou" surgindo, então, os projetos e programas que visariam devolver a "estas" pessoas a "dignidade e a cidadania". O resultado é que, considerados desnecessários, indesejados, desamparados, o lugar deles é fora de nossas vidas; banidos da rua são também banidos da comunidade reconhecidamente humana.

Desta forma, a "promoção social" juntamente com largo segmento da sociedade conseguiu forjar uma forma de descarte de seus próprios semelhantes no jogo de viver; o ser humano transforma-se em criaturas descartáveis, que não tem lugar mais no jogo da vida, que vai se tornando cada vez mais seletivo.

Cumpre notar a linguagem não-verbal que o texto nos apresenta, a dignidade e a cidadania resumem-se a uma Kombi, sem ninguém dentro, apenas um número salta aos nossos olhos: 366. Apenas número, não há vida, apenas o vazio dentro de algo também já esvaziado como veículo destinado ao transporte de pessoas.

Tendo em vista o fato de os universitários, em geral, falarem mais, faremos apenas algumas rápidas observações a respeito dos gestos de leitura que os participantes da pesquisa realizaram. As entrevistas foram realizadas apenas uma vez com cada sujeito, tanto com os universitários, quanto e, principalmente, devido à grande mobilidade, com os moradores de rua.

A primeira interpretação a respeito do texto diz respeito a um universitário do curso de Pedagogia.

S1 – EVERALDO - nesse texto / o que eu pude entendê / mostra um trabalho que está sendo realizado prá podê / justamente auxiliar / aquele tipo de pessoa que vive nas ruas / só que pelo que se percebe / é que muitas vezes / isso não é efetivo / porque / se passa por uma triagem / ele já tá selecionando algumas pessoas / então // quando passa a selecionar algumas pessoas / prá mim / elas / ela tem mais necessidade do que as outras // mas será que não seria errado eu selecioná ? / se tá todo mundo com aquele problema / não ter um local digno para morar / um local para poder dormir / descansar / porque eu ia selecioná / essa / essa / essas pessoas? / porque eu num dou uma opção igual prá todos? / porquê que eu tenho que diferenciá um do outro? // todos são ser humano / todo mundo precisa de uma oportunidade / e não só a questão / du / du / atendimento ali / mais / por que que eles não também levam em consideração / a vida profissional dessa pessoa / porque que só o ato de auxiliá ? / que é muito importante / mas não pode ser levado apenas isso em consideração / mais tem que dá uma forma que essa pessoa vai se desenvolvê / uma forma que essa pessoa não vai mais necessitá desse auxílio / então quando eu dô auxílio / e eu faço essa triagem / eu tô dando com uma mão e tirando com a outra / porque quando eu faço uma triagem eu posso tá selecionando por algo / que..// aparentemente..// que posso vê / Tá errado / tem que acolhê / então acho que não é nem / algo preconceituoso / mas ainda assim continua excluindo / uuuuu / morador de rua / continua excluindo aquele que é dependente químico e que fica na rua / continua excluindo aquele que é dependente da bebida alcoólica / que tá na rua / ali / eles não tão porque eles querem / pode ser até por opção / só Que eles tem um problema / e o problema deles tem que ser tratado / e se eu escolher quem quer ser tratado / e quem necessita daquela ajuda naquele dia / seja um banho / seja um prato de comida / eu vô tá excluindo a esperança do outro / eu vô tá excluindo a oportunidade daquela pessoa naquele dia / de tê // o amparo / de tê um auxílio / então / ainda assim fica perceptível que as dificuldades no auxilio dessas pessoas / é ainda preconceituosa / porque o que a gente percebe no dia a dia e na sociedade / é uma aversão a esse tipo de pessoa / todo mundo quer ajudar / mas na hora de efetivamente ajudar / ainda assim tem que sê selecionado / por que isso ? / por que que ele num pode tê uma oportunidade / por que que ele num pode ser selecionado? / igual ao outro que tá ali / porque que um dia ele tá lá dentro / nessa seleção /e no outro dia ele tá fora ? / que padrão que é usado pra isso? / que profissional que seleciona esse tipo de pessoa? / que adequação esse profissional tem pra podê falar esse serve e esse não? / que especialização que ele tem ? / e se não tem / / então / ou é todo mundo ou não é ninguém / porque não adianta auxilia um ou outro hoje // eu num vô se selecionado / porque eu posso aguentá mais um dia na rua / isso num é certo / e quando fala no texto “após triagem” apenas

transfere o problema pra outro local / recebe uma ajuda de custo pra ir ou voltar pra outra cidade / e aí num vai resolver o problema / porque está transferindo o problema de lugar / o problema não é mais dessa cidade / vamos mandar o problema pra origem dele / e será que na origem dele tem algum trabalho com relação a isso ? // se a questão é só prá mandar prá cidade de origem é melhor acolher o problema e resolver / porque essa pessoa que hoje é um problema pra cidade amanhã ela pode ser um auxílio pra sociedade / se for bem tratada / se for bem cuidada // faltam pessoas / falta muita mão de obra dentro da nossa cidade / e se essas pessoas forem bem trabalhadas / elas podem sanar muitos problemas de nossa cidade // e a kombi? //todo mundo que tá ali dentro / é tudo pedinte / tudo gente que não tem nada / que precisa desse veiculo / desse transporte pra poder chegar ao local que poderia dar auxílio / uma imagem meio que .../ apesar de ser diferente / como se fosse uma viatura de polícia / porque onde vai i recolhê e tirá essas pessoas da realidade deles / prá uns pode não ser boa / prá outros pode ser / mas dá a impressão / pra quem vê / um carro pra acolhe esse tipo de pessoa // é uma espécie de lotação da esmola / uma lotação da / da / dos drogados / porque é onde eles vão colocar aquele bando de gente que não tem mais solução / então / ainda assim / no meu ponto de vista / ele precisa ser melhor trabalhado / além de ser um veículo / que / embora tenha que levar em consideração / que é o veículo que no caso a prefeitura tem disponível / ainda assim / será que é um veículo adequado pra colocá esse tipo de gente ? / será que tem pessoas que tem problema? / pra entrá nesse veículo? / então / é tipo assim / parece que é assim / não tem / manda esse mesmo / pra esse tipo de gente não precisa de muita coisa / que é um veículo / embora pareça novo / acho que é muito ultrapassado / mas também a gente não pode ser muito radical porque se tratando de órgão público / fica muito complicado / você querer exigir muita coisa / mas eu acho que fica muito estranho / ele não trata / ele coloca um veículo / ao invés de colocar pessoas que estão sendo reabilitadas por esse trabalho / colocar uma pessoa / uma realidade nova / coloca um veículo / que na verdade não tem realidade nenhuma / que foi criado só prá fazer aquilo / e a pessoa que foi transformada através desse projeto / que eles dizem que fazem / essa triagem / ou auxílio que for / eles não mostram o auxílio / mostram o carro / com o emblema da instituição / que quer levar dentro disso ai um nome / mas que ainda tem muitas falhas...

Notemos os gestos de interpretação: “triagem” (a seleção de pessoas, uns são ajudados e outros, não); a repetição do pronome “ela(s)” evitando a nomeação dos habitantes da rua; a hesitação em “essa”, “essa” e “essas pessoas”, confirma o preconceito presente em seu dizer, mesmo quando afirma que a atitude de triagem é

“preconceituosa”, “continua excluindo” (que repete três vezes) e coloca-se como sujeito, assumindo a voz da promoção social “eu vô tá excluindo”, “eu vô tá excluindo”. Ao comentar sobre o veículo “a Kombi”, “é uma espécie de lotação da esmola”, mas logo em seguida, utilizando a conjunção concessiva “embora” tenta justificar o fato de ser o veículo que e órgão público dispõe, ao mesmo tempo em que critica dizendo “não tem / manda esse mesmo / pra esse tipo de gente não precisa de muita coisa” e termina sua interpretação afirmando “eles não mostram o auxílio / mostram o carro / com o emblema da instituição / que quer levar dentro disso aí um nome”.

O próximo gesto de leitura foi realizado por um morador de rua em situação de albergue.

> S2 - FABRÍCIO - ih / a 366 / essa é danada / ai tá quem fais maldade // fazem // principalmente a guarda municipal chega batendo / polícia militar chega batendo / então a gente procura um lugar mais escondido pa num te esse problema /as vezes ce chega deita meio bêbado // ai passa o que um pouco lá ce tá dormino // chega um guarda municipal lá meteno o coturno na tua costela // isso ai tem muito dando paulada nas costa // no caso essa (****) / eu já conheço e nem sempre é assim como a propaganda diz // certo ? / não são todos mais muitos profissionais que trabalham nessa (****) o intuito deles é batê nos moradores de rua / dá perdido nos cara / dá perdido é levá o cara pra um lugar bem longe / dá um pau lá e sorta lá / tendeu? / muitos faiz isso // agora tem um cidadão desse que tá andano com uma maquininha daquela de choque / ele tá dano choque nas pessoa // não são todos / tem pessoa que realmente estão aqui com o intuito de ajudá as pessoas memo / leva pra lá / não judia / tendeu? / agora tem alguns principalmente da guarda municipal que o intuito deles / é/ é machucá as pessoas eles acham que a gente é um bando de lixo que tem que tirá da cidade...

Os gestos de interpretação “ih / a 366 / essa é danada / aí tá quem fais maldade //” a denúncia sufocada através da recorrência de “chega batendo”, “chega batendo”. Traduz em sua leitura a desumanização cada vez maior a ponto de não enxergar o outro como pessoa, mas sim como mais um número, um objeto, não estabelecendo uma relação entre sujeitos, mas entre sujeito e objeto: “o intuito deles é batê nos moradores de rua / dá perdido nos cara / dá perdido é leva o cara pra um lugar bem longe / dá um pau lá e sorta lá /” e busca afirmação do que diz no pesquisador, perguntando, logo em

seguida “tendeu?”. A hesitação “é / é machucá as pessoa” vem a confirmar o fato de ser considerado como um lixo, algo a ser descartável “eles acham que a gente é um bando de lixo que tem que tirá da cidade”.

Buscando traços semelhantes nos gestos de leitura realizados por grupos com formações discursivas diferentes podemos verificar que entretecem as duas interpretações colocações parecidas, uma vez que o universitário reforça a todo momento a questão da “triagem”, pois uns são ajudados e outros não e se coloca, ele mesmo como alguém que também está excluindo “eu vô tá excluindo”, assume o dizer posto pelo texto, e ao justificar o fato de ser um veículo fora de linha afirma, mais uma vez assumindo a voz do outro, representa o olhar do outro “não tem / manda esse mesmo / pra esse tipo de gente não precisa de muita coisa”, mesmo ironizando, a sua hesitação no uso do pronome demonstrativo “essa”, “essa” logo sem seguida o uso do substantivo “essas pessoas” que, na verdade não nominaliza ninguém, deixa aflorar um certo preconceito para com os moradores de rua. Importante notar a denominação que ele dá ao veículo “é uma espécie de lotação da esmola” que nos leva a perceber uma criticidade ao serviço de assistência social. Essa crítica estende-se ao final de sua interpretação quando diz que “eles (eles quem? apenas a promoção social, ou todos os que estão envolvidos com o trabalhos com os que estão à margem da sociedade?) não mostram o auxílio / mostram o carro (algo inanimado, sem vida, apenas um objeto e além do mais, um objeto considerado obsoleto para a atividade a que se propõe) com o emblema da instituição / que quer levar dentro disso um nome”.

A população em situação de rua acolhida no albergue, traduz seu gesto de leitura em um grito de denúncia, contradizendo toda a proposta desenvolvida pelo texto lido. De certa forma, mas com outras palavras apresenta traços semelhantes aos apresentados pelo universitário quando essa critica o serviço prestado pela promoção social “ih / a 366 / essa é danada/ ai tá quem fais maldade”. Interessante a colocação de “tendeu ?” dirigida ao pesquisador, denunciando, assim, o que passam os moradores de rua que buscam o serviço social representado pelo veículo, que em quase todas as leituras realizados por diversos moradores de rua denominam “a terrível 366”; podemos, assim, delizar para “666” o número da besta

do Apocalipse, se quisermos resvalar pelo discurso religioso, o que podemos metaforizar, em relação ao dizer do universitário "lotação da esmola" para "lotação do/para/no inferno".

As condições de produção da cidade trazem, a todo momento, o discurso higienista e nos diz que o governo não está mais sendo exercido pelo Estado, maas pelas instituições geradas pela sociedade, o que Foucault denomina de governametalidade. As tecnologias de si, aliadas à governamentalidade, induzem, convencem e levam os chamados "moradores" de rua a serem controlados até mesmo pelos seus próprios pares.

Quando os universitários falam de si e da população em situação de rua, seus dizeres são lacônicos, mantendo-se distantes dos textos a eles apresentados, seus dizeres se fecham em si mesmos. Na linguagem, a população chamada de "em situação de rua" utiliza uma linguagem sem qualquer preocupação com as normas da língua materna; já os universitários elaboram melhora sua linguagem, mesmo que não seja totalmente o padrão culto, apresenta-se melhor elaborada.

A representação de si e do outro, para os "moradores" de rua é constituída pelo olhar da sociedade hegemônica, mesmo que ocorram pontos de resistência, acaba sendo aceita passivamente pelos participantes da pesquisa; por sua vez, o outro grupo, pertencente, de uma maneira geral, à sociedade hegemônica apresenta o discurso acusatório, embora constituído por uma culpa social.

O regime de verdade criado pelas relações de poder nas cidades, reforça e justifica o discurso presente em todos os efeitos de sentido dos comentários de nossos participantes de pesquisa, tanto da chamada população em situação de rua quanto dos universitários do curso de Pedagogia.

Por tudo isso, torna-se necessário que, no debate acadêmico abordar a realidade que as cidades constroem para aqueles seres que chegam à cidade, sem destino e sem lugar para ficar, sem esquecer aqueles da própria cidade, que acabam jogados nas ruas até serem levados para as instituições encarregadas de recolhê-los. É preciso que aqueles encarregados dessas casas e os voluntários que lá prestam serviços saibam ouvi-los, é isso que, na maioria das vezes eles querem:

ser ouvidos, o que será um grande avanço na promoção desse grupo social.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
CORACINI, M.J. **Migrantes em situação de rua:** representações de si e do outro de si. In Transdisciplinaridade e Análise do Discurso na América Latina. MAGALHÃES, I. (coord) Universidade de Brasília. 2010.
MAGALHÃES, I. **A Celebração do Outro** – Arquivo, Memória e Identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
MAGALHÃES, I. (org.) **Identidades Silenciadas e (In)visíveis**: entre a inclusão e a exclusão. Campinas: Pontes, 2011.
DEBORD, G**. A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da HOSPITALIDADE**. São Paulo: Escuta, 2003.
FOUCAULT, M. **A vida dos homens infames**. Portugal: Passagens, [1992] 2001.
FOUCAULT, M. **A coragem da Verdade**. Rio de Janeiro, 2004.
FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
FOUCAULT, M. **A escrita de si.** 1992.
FREUD, S. **O Estranho**. Obras completas de Freud Vol. XVII, S Paulo: Imago, 1998.
FREUD, S. **O Mal-estar na civilização**. In: O Mal-estar na Civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos. Obras Completas. Volume 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
LACAN, **Escritos. O estádio do espelho.** 1998.
PENNAC, Daniel. **Como um romance.** São Paulo, Ed Rocco,1993.
PEREIRA, A. **A analítica do poder em Michel Foucault** – a arqueologia da loucura, da reclusão e do saber médico na Idade Clássica. Belo Horizonte: Autêntica, FUMEC, 2003.
RANCIÉRE, J**. O Desentendimento:** Política e Filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DEMOCRACIA EM RISCO? O ENFRENTAMENTO ÀS FAKE NEWS E O PAPEL DO LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Bethania Medeiros Geremias (UFV)[1]
Paulo Sérgio da Silva Godinho (UFV)[2]
Raquel Alves de Souza (UFV)[3]

Introdução

O avanço acelerado da Inteligência Artificial (IA) em diversos setores da sociedade (Boden, 2020) exige que o letramento na área vá além de competências técnicas, englobando uma visão crítica de suas implicações sociais e políticas (Brasil, 2026). Este ensaio surgiu de uma experiência formativa na Universidade Federal de Viçosa em 2025, onde a reportagem "A inteligência artificial dissolverá a democracia?" (Fung; Lessig, 2023) motivou reflexões sobre a relação entre tecnologia e desinformação.

Por meio de uma revisão bibliográfica, o trabalho analisa como a IA Generativa (IAG) reconfigura a produção e circulação de informações. A problemática central reside na capacidade da IAG em ampliar conteúdos em escala global ao mesmo tempo em que potencializa a desinformação, levando à questão: a democracia está em risco diante da proliferação de *fake news* potencializada pela Inteligência Artificial Generativa?

O ensaio discute a produção automatizada de conteúdos e os vieses algorítmicos, defendendo que o fortalecimento do pensamento crítico e do letramento em IA são caminhos estratégicos para

[1] Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. *E-mail: bmgeremias@ufv.br*
[2] Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrando em Educação. *E-mail: paulo.godinho@ufv.br*
[3] Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestranda em Educação. *E-mail: raquel.souza@ufv.br*

enfrentar a desinformação e assegurar a participação cidadã em sociedades mediadas por algoritmos.

Discussão teórica: IA, fake news e democracia

O fenômeno das *fake news* impõe inúmeros desafios à sociedade, ao campo político e, consequentemente, à educação. Mais do que notícias falsas, elas são compreendidas por Alves e Maciel (2020) como "informações de combate", disseminadas não apenas para enganar, mas com o objetivo de fortalecer posições em disputas narrativas marcadas pela intensa polarização. Para os autores, esse fenômeno ganha uma dimensão inédita na chamada era da pós-verdade, em que fatos objetivos exercem menor influência sobre a opinião pública do que crenças pessoais, emoções e convicções ideológicas.

No campo político, a gravidade desse fenômeno reside na instrumentalização da verdade para fins de revisionismo histórico e na manipulação do debate público por meio de tecnologias como bots e algoritmos de personalização, capazes de criar bolhas informacionais e dificultar o diálogo entre grupos antagônicos. Para a sociedade, o desafio manifesta-se na crescente crise de confiança nas instituições democráticas e no risco de que iniciativas legislativas voltadas ao combate à desinformação resultem, paradoxalmente, em práticas de censura estatal ou em restrições à liberdade de expressão, sobretudo diante da imprecisão de determinados conceitos jurídicos.

No âmbito educacional, os impactos das *fake news* são igualmente profundos e evidenciam a urgência de um letramento digital que ultrapasse o domínio instrumental das tecnologias. A educação é convocada a formar sujeitos capazes de desenvolver pensamento crítico em uma realidade marcada pela sobrecarga informacional, na qual a opacidade dos algoritmos e a mediação técnica podem comprometer a autonomia intelectual e a capacidade de discernimento diante da desinformação automatizada (Sayad, 2023).

Nesse cenário, torna-se fundamental que a educação, enquanto política pública de longo prazo, assuma um papel central na formação de cidadãos capazes de navegar criticamente nos ambientes digitais,

compreendendo os mecanismos de produção e circulação da informação, identificando processos de desinformação, reconhecendo o funcionamento de bots e desenvolvendo práticas sistemáticas de checagem de fatos (Alves; Maciel, 2020). Ao incorporar o letramento digital como dimensão constitutiva do currículo, a educação deixa de ser apenas transmissora de conteúdos para tornar-se um espaço estratégico de fortalecimento da democracia, promovendo uma cultura de participação, responsabilidade e engajamento frente aos desafios do mundo conectado.

Com a popularização da Inteligência Artificial Generativa (IAG), a capacidade de produzir conteúdos sintéticos em larga escala ampliou significativamente as possibilidades de fabricação e disseminação de notícias falsas, intensificando a circulação de desinformação em tempo real. Se anteriormente as *fake news* já representavam um desafio às democracias contemporâneas, a incorporação de modelos generativos capazes de produzir textos, imagens, vídeos e áudios altamente convincentes potencializa esse cenário, dificultando ainda mais a distinção entre conteúdos autênticos e manipulados.

Como afirma Han (2022, p. 25), o "[...] tsunami de informação desencadeia forças destrutivas. Abrange também, nesse meio-tempo, âmbitos políticos e leva a fraturas e disrupções massivas no processo democrático. A democracia degenera em *infocracia*". Nessa perspectiva, se, por um lado, a IA amplia as possibilidades de acesso, produção e circulação de informações, reconfigurando as formas de participação política e de comunicação social, por outro intensifica a vulnerabilidade dos processos democráticos ao potencializar a manipulação informacional, os vieses algorítmicos e a disseminação automatizada de desinformação. Como alerta Han (2022), assiste-se à transição de uma sociedade orientada pela mídia para uma *infocracia*, na qual o poder passa a ser exercido, sobretudo, pelo controle, pela circulação e pelo processamento das informações.

Segundo Thaïs Jorge (2023), as chamadas *fake news* são compreendidas dentro de um "conceito guarda-chuva" de desordem informacional que representa uma séria ameaça jurídica e comunicacional à sociedade. A autora estabelece uma distinção técnica fundamental para qualificar o fenômeno, afirmando que: "informação falsa – falsidade, inverdade – é mentira; fake news é

conteúdo distorcido, elaborado para enganar" (Jorge, 2023, p. 18). Essas narrativas fraudulentas operam ao copiar "o modo de fazer e estampar as informações dos meios de comunicação com o objetivo de, por meio da mentira, induzir o público à incerteza e plantar o germe de uma conspiração inexistente" (Jorge, 2023, p. 17).

A periculosidade para a democracia brasileira atualmente é agravada pelo uso de Inteligência Artificial (IA) e *deepfakes*, que potencializam o descrédito nas instituições e o vandalismo contra a estabilidade democrática. Segundo Santaella e Salgado (2021), a *deep fake* representa uma forma de "mecanização da desconfiança", pois seu objetivo central é "criar representações e percepções alternativas – e propositadamente falsas – da realidade, efetivamente mecanizando a desconfiança entre seres humanos" (Santaella; Salgado, 2021, p. 90).

Apresentando uma postura crítica e reflexiva sobre o uso da IA de forma indiscriminada e sem regulamentação, Santaella e Salgado (2021, p. 90) observam que os processos eleitorais já vêm sendo influenciados por meio dessas tecnologias. Isso ocorre porque a *deep fake* é uma "[...] manipulação audiovisual que também se baseia na contemporânea tecnologia algorítmica do *deep learning* e do *machine learning*" , capaz de distorcer a realidade em favor de vieses políticos específicos. O risco é acentuado pela vulnerabilidade biológica dos eleitores, uma vez que "[...] o ser humano não está mentalmente equipado para duvidar daquilo que seus olhos veem" (Santaella; Salgado, 2021, p. 98), tornando a correção do erro perceptivo uma tarefa complexa que exige comparação constante de dados.

Nesse sentido, os riscos relacionados ao seu uso indevido são expressivos, pois essas ferramentas são "[...] capazes de borrar a linha entre expressão e evidência" (Paris; Donovan, 2019, p. 5 *apud* Santaella; Salgado, 2021, p. 97). Desse modo, a possibilidade de manipular discursos e imagens de figuras públicas não apenas ameaça a credibilidade da informação jornalística, mas também incita "reações equivocadas, ruídos comunicacionais e, no limite da lei, os crimes de difamação e calúnia" (Santaella; Salgado, 2021, p. 101). Com isso, a desinformação automatizada gera um ambiente de insegurança e cinismo que fragiliza os laços sociais de confiança, essenciais para a manutenção do contrato democrático

Ao concentrarem sua análise nos impactos da IA nas campanhas eleitorais, especificamente no disparo massivo de *fake news*, Lage e Reale (2023) destacam que vivemos em uma "sociedade em rede", onde as mídias digitais substituíram o horário eleitoral tradicional, trazendo o desafio de algoritmos que priorizam a visibilidade de postagens que reforçam crenças preexistentes, o que aumenta a polarização. As autoras enfatizam a evolução da jurisprudência do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), observando que a Corte migrou de uma postura minimalista para uma orientação mais restritiva, voltada a coibir práticas abusivas que possam "[...] comprometer a normalidade e a legitimidade das eleições e acarretar desequilíbrio entre os candidatos em disputa, com gravidade suficiente para caracterizar abuso de poder" (Lage; Reale, 2023, p. 21).

Para as autoras, o uso de disparos em massa via aplicativos de mensagens (como o WhatsApp), segundo o Tribunal Superior Eleitoral (STE), pode configurar abuso de poder econômico e uso indevido dos meios de comunicação social. Assim, a IA, quando desviada para disseminar notícias falsas por meio de "social bots" (robôs que imitam humanos), cria um desequilíbrio na disputa eleitoral que fere a soberania popular.

Corroborando essa discussão, Tavares (2024) discute a ameaça específica dos *deepfakes* para as eleições, descrevendo-os como conteúdos sintéticos que imitam imagem e voz com alta precisão através do *deep learning*. O autor alerta para o fenômeno do "dividendo do mentiroso" (liar's dividend), onde a mera existência de conteúdos manipulados gera uma desconfiança tamanha que permite a políticos negarem evidências reais alegando serem falsificações.

Tavares (2024), detalha, ainda, o avanço regulatório representado pela Resolução nº 23.732/2024 do TSE, que proibiu categoricamente o uso de *deepfakes* na propaganda eleitoral, seja para favorecer ou prejudicar candidatos. O autor argumenta que o descumprimento dessas normas não apenas resulta na remoção do conteúdo, mas configura abuso de poder político e uso indevido dos meios de comunicação, podendo levar à cassação do registro ou do mandato. Para tanto, ele defende uma abordagem holística que combine tecnologias de detecção, alfabetização digital e cooperação internacional para garantir a lisura do processo eleitoral.

Percebe-se que, enquanto Lage e Reale (2023) focam na mecânica de disseminação (os disparos em massa e o papel dos algoritmos na polarização), Tavares (2024) foca na sofisticação do conteúdo (a manipulação realista do audiovisual). Porém, ambos convergem na premissa de que a velocidade da tecnologia supera a capacidade de regulação estatal, o que exige uma postura de vanguarda da Justiça Eleitoral.

De acordo com Lage e Reale (2023, p. 51), o uso da IA traz "[...] outros contornos para os clássicos institutos jurídicos", exigindo que a tecnologia seja uma ferramenta para o aprimoramento, e não para o desvirtuamento da democracia. Esse entendimento dialoga diretamente com Tavares (2024, p. 53), que sustenta que a facilidade de criação de conteúdos manipulados, na qual "[...] os candidatos parecem dizer ou fazer coisas que nunca aconteceram pode distorcer a percepção pública e minar a confiança na integridade das eleições". Como resposta institucional a esses desafios, as recentes resoluções do TSE, que equiparam o uso indevido de IA ao abuso de poder econômico e político, torna-se um mecanismo vital de defesa da soberania popular, exigindo, paralelamente, políticas de alfabetização midiática e digital para aumentar a resiliência democrática frente à desinformação automatizada.

Entende-se que a compreensão desses mecanismos se torna um desafio central para a educação contemporânea, pois o enfrentamento à desinformação não depende apenas de avanços tecnológicos ou legais, mas também da formação crítica dos sujeitos que interagem com esses sistemas. Nesse sentido, é importante também compreender como esse banco de dados originário de informações coletadas o tempo todo no meio digital é processado e sistematizado. Assim, na próxima seção será abordado o papel do *Clogger*, que é a ferramenta responsável por filtrar, organizar e processar esses dados, direcionando-os e distribuindo-os para um público-alvo específico, tudo isso em tempo real.

O problema do "*clogger*"

Conforme já pontuava Althusser (1970), os meios de comunicação de massa são sistematicamente utilizados para mobilizar

e manipular um vasto número de pessoas em prol de um ou vários objetivos. Contudo, com o *Clogger*, torna-se praticamente inviável rastrear e impedir tal disseminação de informação antes que o prejuízo se torne significativo.

Segundo Fung e Lessig (2023), o *Clogger*, sigla para Counterfactual Logically Omniscient General Generator, é imaginado como uma "[...] campanha política em uma caixa-preta" (political campaign in a black box). Seu objetivo seria maximizar as chances de vitória de um candidato por meio da coleta massiva de dados, da personalização algorítmica de mensagens e da disseminação automatizada de conteúdos direcionados a eleitores específicos. Nesse sentido, o *Clogger* representa um modelo hipotético de IA capaz de explorar perfis psicográficos, padrões de comportamento e preferências individuais para influenciar crenças, emoções e decisões políticas. Fung e Lessig (2023) alertam que, em um cenário como esse, a IA não teria compromisso com a verdade, mas apenas com a eficácia persuasiva, o que ampliaria os riscos de desinformação, manipulação da opinião pública e erosão da integridade democrática.

Este é o mesmo princípio dos meios de comunicação de massa, porém com velocidade, quantidade de espectadores e estratégias de manipulação ainda mais sofisticadas, operando sob o que Alves e Maciel (2020) definem como um modelo "todos para todos", que gera uma "[...] sobrecarga de informação (information overload), pois os dados não são mais filtrados pelos procedimentos editoriais tradicionais" (Alves; Maciel, 2020, p. 149).

De acordo com Althusser (1970, p. 72), "[...] O aparelho de informação está embutindo, através da imprensa, da rádio, da televisão, em todos os cidadãos, doses cotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc.". Porém, o rádio e a televisão deram lugar ao regime de informação descrito por Han (2022, p. 7), onde a dinâmica social foi reformulada: "Chamamos de regime de informação a forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos". Essa dominação é solidificada pelo que Filgueiras, Mendonça e Almeida (2025, p. 12) chamam de "instituições algorítmicas", que funcionam como um "'livro de regras' que define como as máquinas devem

funcionar e interagir com humanos", recriando as bases da agência e do julgamento político.

A eficácia do *Clogger* reside na análise prévia de padrões psicopolíticos, facilitada pelo que Margaret Boden (2020, p. 91) descreve como o poder preditivo da IA: "A mineração de dados pode descobrir padrões desconhecidos dos usuários humanos. [...] ela agora está sendo aplicada (geralmente utilizando a aprendizagem profunda) ao Big Data: enormes coletâneas de textos [...] ou declarações nas redes sociais e na internet". Conforme a autora, através dessa mineração, o comportamento das massas torna-se previsível. Concorda-se, nesse sentido com Han (2022) quando o filósofo afirma que essa transparência algorítmica aprisiona o indivíduo, tornando-se o que ele denomina de "presídio digital".

A questão toma uma forma sutil e perigosa quando se nota que cada interação alimenta o banco de dados do algoritmo. No contexto eleitoral, isso culmina no que Tavares (2024) chama de "dividendo do mentiroso", conceito anteriormente citado no qual a proliferação de conteúdos manipulados "[...] ameaça minar a própria noção de verdade objetiva no discurso público" (Tavares, 2024, p. 55). Você concordaria ao saber que suas informações poderiam ser utilizadas para treinar um modelo de IA, cujo objetivo seria manipular a opinião pública das massas? Este é o problema do *Clogger*.

As *Big Techs* e a IA responsável

No cenário contemporâneo, a máxima de que "informação é poder" ganha contornos práticos através do monopólio exercido pelas Big Techs, como Microsoft, Google, Meta e Apple. Essas corporações não apenas concentram investimentos massivos em inovação, mas exercem uma influência sem precedentes sobre o comportamento de bilhões de pessoas, transformando os dados coletados em fontes estratégicas de riqueza e dominação psicopolítica.

Segundo Ferreira, Brasil e Dias (2023), essa coleta e processamento de informações permitem a identificação precisa de padrões de comportamento, facilitando o direcionamento de anúncios e conteúdos personalizados que moldam a percepção pública. Entretanto, a infraestrutura necessária para sustentar esse modelo de

IA possui custos materiais e ambientais severos que frequentemente são invisibilizados. As *Big Techs* dependem de centros de dados (*data centers*) que consomem volumes hídricos e energéticos comparáveis aos de pequenas cidades, gerando impactos ecológicos significativos. Como alerta Borges (2025), essa demanda hídrica pode se equiparar ao consumo de dezenas de milhares de residências, enquanto a produção do hardware necessário intensifica a extração mineral em países periféricos.

De acordo com Ávila Pinto (2018), esse processo aprofunda a desigualdade digital e a dependência tecnológica no Sul Global, consolidando o que se denomina colonialismo digital, onde a tecnologia atua como um instrumento de controle político. Diante desse poderio e da opacidade dos sistemas algorítmicos, o debate sobre a IA responsável torna-se urgente para assegurar que o desenvolvimento tecnológico seja ético, justo e transparente. Almeida e Nas (2024) sustentam que a responsabilidade na IA envolve prevenir vieses discriminatórios e mitigar manipulações que comprometam a autonomia humana. Nesse sentido, a adoção da abordagem sociotécnica e dos princípios ART (Responsabilidade, Prestação de Contas e Transparência), propostos por Virgínia Dignum (2019), é fundamental para gerir os riscos associados à inteligência artificial, de forma que ela respeite os valores humanos.

Por fim, a educação assume um papel estratégico na mediação dessa relação entre cidadãos e grandes plataformas. O fortalecimento do letramento em IA e do pensamento crítico é essencial para que os sujeitos desenvolvam uma leitura reflexiva do mundo digital e compreendam a lógica das plataformas (Sayad, 2023). Alinhando-se a essa necessidade, os referenciais nacionais do Ministério da Educação (Brasil, 2026) destacam que a promoção do uso ético da IA requer investimentos contínuos em políticas institucionais e na formação docente. Assim, conforme defendido por Geremias e Moreira (2024), a educação consolida-se como o território necessário para formar cidadãos capazes de participar de forma informada em uma sociedade governada por algoritmos.

Conclusões

A análise dos avanços da Inteligência Artificial Generativa (IAG) permite concluir que a democracia enfrenta um risco real ao atuar como um "corrosivo invisível" que acelera fraturas institucionais. O fenômeno marca a transição para a "infocracia", onde o poder reside no processamento algorítmico e o "tsunami informativo" desestabiliza o debate público (Han, 2022). A gravidade desse cenário manifesta-se na distinção técnica entre mentira e conteúdos distorcidos (Jorge, 2023) e na "mecanização da desconfiança" (Santaella; Salgado, 2021), que culmina no "dividendo do mentiroso" (Tavares, 2024) ao permitir que fatos autênticos sejam desacreditados como falsificações.

Do ponto de vista operacional, o problema do *Clogger* ilustra a IA como uma "campanha política em uma caixa-preta" (Fung; Lessig, 2023), utilizando o poder preditivo da mineração de *Big Data* (Boden, 2020) para manipular comportamentos. Essa automação via *social bots* fere a soberania popular e gera desequilíbrios eleitorais (Lage; Reale, 2023), exigindo respostas de vanguarda da justiça eleitoral (Brasil, 2024).

Em última análise, a preservação democrática exige marcos regulatórios baseados no princípio ART (Dignum, 2019) e o fortalecimento estratégico da educação. O letramento em IA deve capacitar os cidadãos a compreenderem a opacidade algorítmica (Sayad, 2023) e a resgatarem a autonomia intelectual (Alves; Maciel, 2020), transformando a tecnologia em um instrumento de fortalecimento da cidadania.

Referências

ALMEIDA, Virgílio; NAS, Elen. **Desafios da IA responsável na pesquisa científica.** Revista USP. São Paulo, n. 141, p. 17-28, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/article/view/247065/221717. Acesso em: 07 jul. 2026.

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos de Estado.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

ALVES, Marco Antônio Sousa; MACIEL, Emanuella Ribeiro Halfeld. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. **Internet &**

Sociedade, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 144-171, jan. 2020. Disponível em: https://revista.internetlab.org.br/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto/. Acesso em: 06 jul. 2026.

ÁVILA PINTO, Renata. **Soberania digital ou colonialismo digital.** Dossiê Sur Sobre Internet e Democracia. SUR 27, v.15, n.27, p. 15 - 28. 2018. Disponível em: https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2018/07/sur-27-portugues-renata-avila-pinto.pdf. Acesso em: 07 jul. 2026.

BORGES, Diélen. Cientistas alertam: data centers podem causar crise de água e energia. **Comunica UFU**. Publicado em 22 set. 2025. Disponível em: https://comunica.ufu.br/noticias/2025/09/cientistas-alertam-data-centers-podem-causar-crise-de-agua-e-energia. Acesso em: 07 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/segape/referencial-oficial-pt.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Resolução nº 23.732, de 27 de fevereiro de 2024.** Altera a Resolução-TSE nº 23.610, de 18 de dezembro de 2019, dispondo sobre a propaganda eleitoral. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral, 2024. Disponível em: https://www.tse.jus.br/legislacao/compilada/res/2024/resolucao-no-23-732-de-27-de-fevereiro-de-2024?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 6 jul. 2026.

BODEN, Margaret A. **Inteligência artificial:** uma brevíssima introdução. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

DIGNUM, Virgínia. **Responsible Artificial Intelligence How to Develop and Use AI in a Responsible way.** Umeå, Sweden. Springer, 2019.

FERREIRA,Vanessa Rocha; BRASIL, Luiza Arruda Camara; DIAS, Aurora Nazaré Fernandes de. A utilização de tecnologias pelas big techs para obter vantagens desleais no mercado digital. **Revista de Direito, Globalização e Responsabilidade nas Relações de Consumo**, v. 9, n. 1, p. 01 –17. Jan/Jun.2023. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/revistadgrc/article/view/9514. Acesso em: 17 nov. 2025.

FILGUEIRAS, Fernando; MENDONÇA, Ricardo Fabrino; ALMEIDA, Virgílio. Inteligência Artificial e democracia: humanos, máquinas e instituições algorítmicas. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 113, p. 1-22, 2025. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/240877/217309 Acesso em: 06 jul. 2026.

FUNG, Archon; LESSIG, Lawrence. A inteligência artificial dissolverá a democracia? **Outras Palavras**, 26 jun. 2023. Disponível em: https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/a-inteligencia-artificial-dissolvera-a-democracia/ . Acesso em: 6 jul. 2026.

GEREMIAS, Bethania Medeiros; MOREIRA DOS SANTOS, Mariana. **Letramento Digital na Base Nacional Comum Curricular: área de Ensino de Ciências da Natureza.** Revista Interdisciplinar Sulear, [S. l.], n. 17, p. 71–86, 2024. Disponível em: https://revista.uemg.br/sulear/article/view/7873. Acesso em: 31 mar. 2026.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia:** digitalização e a crise da democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JORGE, Thaïs de Mendonça. Apresentação: Muitos termos e um significado. *In*: JORGE, Thaïs de Mendonça (org.). **Desinformação o mal do século:** distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada. Brasília: Supremo Tribunal Federal: Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023. p. 16-20 Disponível em: https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/handle/123456789/5626. Acesso em: 06 jul. 2026.

LAGE, Fernanda de Carvalho; REALE, Ingrid Neves. O uso da inteligência artificial nas eleições: impulsionamento de conteúdo, disparo em massa de fake news e abuso de poder. **Estudos Eleitorais**, Brasília, DF, v. 17, n. 1, p. 19-56, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revistaeje.tse.jus.br/estudoseleitorais/article/view/260/257 Acesso em 06 ju. 2026.

SANTAELLA, Lucia; SALGADO, Marcelo de Mattos. Deepfake e as consequências sociais da mecanização da desconfiança. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, [s. l.], n. 23, p. 90-103, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/55981/37929 Acesso em: 06 jul. 2026.

SANTIN, Janaína Rigo; DAI PRA, Marlon. **Relações de poder e democracia: como regular a desinformação no ecossistema das big-techs.** Pensar Revista de Ciências Jurídicas. Fortaleza, v. 27, n. 2, p. 1-17, abr./jun. 2022. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/11442/8238. Acesso em: 16 nov. 2025.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Inteligência Artificial e Pensamento Crítico: Caminhos para a educação midiática.** 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. Disponível em: https://www.palavraaberta.org.br/docs/01-Palavra-Aberta-A-inteligencia-artificial-DIGITAL.pdf Acesso em: 31 mar. 2026

TAVARES, Cláudio de Mello. Inteligência Artificial e Deepfakes: desafios jurídicos e tecnológicos para a integridade do processo democrático e as Implicações para as Eleições Municipais de 2024. **Revista Justiça Eleitoral em Debate**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 49-58, 2024. Disponível em: https://revista.tre-rj.jus.br/rjed/article/view/195/190 Acesso em: 06 ju. 2026.

Nota sobre o uso de Inteligência Artificial: Foi utilizado o modelo NotebookLM (Google), em julho de 2026, como apoio à redução de trechos textuais, à elaboração do resumo e à tradução para o inglês. O conteúdo foi revisado e validado pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo texto final.



Este trabalho possui apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

ENTRE RAÍZES E FRUTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE SÃO BENEDITO - CE

Sergina Maria Barros Pereira (UESPI) [1]
Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) [2]

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil é um campo de investigação de relevância estratégica, voltado à preservação cultural, linguística e social dos povos originários, uma vez que a educação dos povos indígenas no Brasil atravessou distintas realidades.

Foi no contexto dos anos 1960 e 1970 que mudanças voltadas à proteção e promoção da educação indígena foram implementadas no Brasil, mais tarde, sobretudo com a aprovação da Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas foram amplamente reconhecidos, com a possibilidade de conduzirem processos próprios de aprendizagem em escolas indígenas, além de promover autonomia na construção de currículos que integrassem saberes tradicionais e conhecimentos escolares formais.

Nesse cenário, políticas públicas reforçaram a relevância da educação indígena no âmbito brasileiro, por isso este estudo é relevante porque contribui para ampliação e compreensão sobre a efetividade de projetos pedagógicos curriculares na consolidação de gestão de práticas educacionais interculturais em relação à educação formal indígena.

Este estudo, portanto, é resultado de um trabalho de conclusão de curso na área da pedagogia, constituindo-se um trabalho

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba - PI). E-mail: serginamariabp@aluno.uespi.br.
[2] Profº. da Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba). E-mail: afraniofmn@phb.uespi.br.

documental de abordagem qualitativa que analisou as contribuições do projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola do município de São Benedito - CE, considerando a formação e a afirmação étnica e cultural das crianças indígenas a partir do que trata o projeto educacional da escola partícipe da investigação.

Aspectos metodológicos

Esta seção apresenta a metodologia da pesquisa empreendida, descrevendo os procedimentos escolhidos na investigação. Sendo assim, partiu-se do entendimento de que pesquisar é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com a finalidade de descobrir respostas para um problema de estudo (Gil, 2008).

A investigação teve natureza qualitativa, perspectiva que se concentra mais no significado e interpretação do objeto de estudo. Além disso, segundo Gil (2008), a pesquisa foi denominada: quanto aos objetivos, de exploratória, tendo como finalidade esclarecer conceitos do estudo; e, quanto aos procedimentos, se caracterizou como documental, tendo como principal fonte de pesquisa o projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola formal em território que envolve povos indígenas.

A ênfase para este estudo considerou a articulação entre os saberes tradicionais da comunidade e os conhecimentos do ensino formal presentes no currículo da escola. Foi com essa intencionalidade que o interesse pelo tema educação indígena emergiu. Ele nasce de discussões acadêmicas sobre educação intercultural e bilíngue, sendo intensificado durante o planejamento do projeto de pesquisa, em meados de setembro de 2024, quando optou-se pela realização de uma pesquisa com foco na educação étnico-racial.

Nessa perspectiva, a questão norteadora da pesquisa foi: como o projeto político-pedagógico (PPP) da escola indígena de São Benedito (CE) contempla a legislação para gestão do processo de ensino-aprendizagem e para a valorização da identidade cultural dos estudantes indígenas? O interesse por investigar uma escola indígena se justificou pela necessidade de uma melhor compreensão sobre como as políticas educacionais se efetivam em contextos locais de

gestão do projeto educacional. Além disso, considerou-se que a Universidade Estadual do Piauí - UESPI que, por sua vez, fica a 220 quilômetros de São Benedito (CE), poderia se aproximar da realidade da escola investigada, por conta da proposta de educação multicultural e voltada para a formação étnico-racial indígena.

Sendo assim, a instituição escolar partícipe da pesquisa, vinculada aos povos Tapuya Kariri, faz parte da rede estadual de ensino e oferece ensino desde a educação infantil até o ensino médio regular, contando com mais de 300 alunos indígenas e não indígenas. O corpo docente da escola é composto por 29 professores, sendo a maioria indígenas.

Considerando que o projeto político-pedagógico (PPP) dessa escola foi a fonte documental da investigação, vale ressaltar que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 139), "o projeto pedagógico é o instrumento teórico-metodológico que orienta a ação educativa da escola, definindo objetivos, princípios e formas de organização do trabalho pedagógico". Essa visão confirma que esse documento não se limita a um documento administrativo, mas se constitui um guia orientador das práticas escolares.

Dessa forma, o acesso ao PPP da escola, aqui denominada Escola Indígena Tapuya Kariri (nome fictício), ocorreu via contato com a equipe gestora, que autorizou e disponibilizou em uma cópia digital o PPP de 2025. Foi garantido o uso ético das informações e o anonimato do nome da escola.

Considerando isso, o objetivo geral deste estudo foi analisar o projeto político-pedagógico da gestão da educação escolar de uma instituição indígena à luz da legislação brasileira. Como objetivos específicos, definiu-se: identificar os princípios e diretrizes do projeto pedagógico voltados à gestão da educação escolar indígena; examinar como o projeto articula a gestão de saberes tradicionais da comunidade à prática de ensino formalizado; evidenciar de que forma o projeto da escola atende a legislação nacional.

Para isso, foram definidas as seguintes categorias de análise do PPP: identificação do contexto escolar e do PPP, fundamentos filosóficos e pedagógicos, organização curricular, gestão escolar e participação da comunidade. No processo de análise, foram organizados quadros com inferências sobre o documento analisado

que, por sua vez, serão apontadas não em quadros, mas em forma de texto corrido em seção posterior.

Educação Escolar indígena: aspectos históricos, teóricos e legais

A educação dos povos indígenas no Brasil atravessou distintas fases. Durante o período colonial, missionários jesuítas implementaram sistemas de ensino baseados em valores europeus, desconsiderando práticas culturais e linguísticas indígenas, com o objetivo de catequizar e integrar esses povos ao projeto colonial. No século XX, a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e o surgimento de organizações indigenistas não governamentais, nas décadas de 1960 e 1970, marcaram mudanças institucionais voltadas à proteção e promoção da educação indígena (Ferreira, 2001).

A partir da Constituição Federal de 1988, os direitos dos povos indígenas foram amplamente reconhecidos, garantindo-lhes permanência como povos distintos, preservação de línguas, culturas e tradições, além da possibilidade de conduzir processos próprios de aprendizagem em escolas indígenas (Brasil, 1988). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) assegura que a educação escolar indígena deve ser diferenciada, além de promover autonomia na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e na gestão escolar (Brasil, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998), o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução nº 03/CNE/99 estabeleceram diretrizes para a construção de currículos interculturais, bilíngues e diferenciados, contemplando saberes tradicionais e conhecimentos escolares formais, reconhecendo a importância da participação da comunidade e do protagonismo do professor indígena (Brasil, 1998; Brasil, 1999).

Nesse cenário, políticas públicas reforçaram a educação indígena no país. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) definiu diretrizes e metas para universalização da educação escolar indígena, criação de categorias de professores indígenas e implementação de programas de formação continuada (Brasil, 2001).

Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007) e o Decreto nº 6.861/2009 consolidam o direito

constitucional à educação indígena, instituindo programas de formação superior e licenciaturas específicas para atender às demandas das comunidades, seguindo as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena (Brasil, 2007; Brasil, 2009), bem como a Lei 11.645/2008 que torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais da rede de ensino, pública e privada, em todos os níveis da educação básica. Essa lei reconhece a valorização dos povos indígenas para formação da sociedade brasileira, além, de propiciar uma educação voltada para o respeito às culturas diversificadas (Brasil, 2008).

A gestão democrática, nesse âmbito, tem sido amplamente discutida como um processo que envolve a participação ativa da comunidade escolar na construção de práticas educativas. Por isso, nas escolas indígenas, essa gestão se fundamenta na coletividade e na valorização das práticas socioculturais, articulando o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento escolar (Bayer; Florentino; Orzechowski, 2020).

A Constituição Federal, em seu Art. 210, §2º, por sua vez, garante às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e métodos próprios de ensino, reforçando o caráter diferenciado da educação escolar indígena. Da mesma forma, os artigos 14 e 15 da LDB asseguram a gestão democrática nas escolas públicas, prevendo a participação dos profissionais da educação e da comunidade local na elaboração dos projetos pedagógicos e na administração escolar (Brasil,1996).

Nessa direção, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelece diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, priorizando a participação da comunidade e a valorização das estruturas sociais, práticas culturais e formas próprias de produção de conhecimento (Brasil,1999; Gomes; Ferreira, 2019). Entretanto, estudos apontam desafios significativos para a efetivação dessas diretrizes, pois há, segundo Peres, Toledo e Santos (2023), uma distância entre o que as normas preveem e a prática das escolas indígenas.

Sendo assim, a lei propõe não somente uma mudança curricular, mas uma transformação nas ações pedagógicas, garantindo que a escola seja também um ambiente de reconhecimento e valorização da

memória e dos saberes tradicionais. Além disso, mesmo que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), tenha uniformizado conteúdos, há certa flexibilidade em componentes, como Língua Materna, com uma estrutura curricular pouco adaptada à realidade indígena (Peres; Toledo; Santos, 2023).

A consolidação, portanto, de uma gestão democrática e intercultural nas escolas indígenas ainda depende da compreensão desse processo. Por exemplo, a educação indígena refere-se aos processos próprios de ensino e aprendizagem, baseados em suas práticas culturais, saberes tradicionais e modos de socialização. Já a educação escolar indígena diz respeito à inserção desses processos no âmbito institucional, articulando o conhecimento indígena com os saberes não indígenas (Ferreira, 2001).

Ribeiro (2018) observa que durante o período colonial, a educação imposta aos povos indígenas foi marcada pela atuação dos jesuítas, cuja proposta visava à catequização e à assimilação cultural, desconsiderando as realidades linguísticas e socioculturais desses grupos. Esse modelo de ensino, pautado em valores ocidentais, buscava moldar os indígenas segundo padrões europeus, apagando suas identidades e modos próprios de viver. Contudo, a colonização continua presente, de forma velada, em materiais didáticos e discursos científicos que associam o avanço cultural e político à dominação eurocêntrica, um legado que ainda hoje influencia os currículos escolares e a dificuldade de valorização das epistemologias indígenas (Ribeiro, 2018; Silva, 2019).

Para Ferreira (2001) quatro fases são centrais nesse processo: a primeira, correspondente ao período colonial, marcada pela educação dos jesuítas; a segunda, iniciou-se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, que introduziu uma política de tutela e controle; a terceira, nas décadas de 1960 e 1970, coincidiu com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais; e a quarta, consolidada após a Constituição Federal de 1988, marcando a conquista de direitos fundamentais.

Assim, a Constituição de 1988 representou um marco na história da educação indígena, assegurando o direito dos povos originários à preservação de suas línguas, tradições e modos próprios de aprendizagem. Essa lei reconhece o papel da escola indígena não como

ferramenta de assimilação, mas como espaço de resistência, fortalecimento étnico e valorização cultural.

Resultados e discussão dos dados

Nesta seção, apresentam-se as discussões referente ao projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Índigena Tapuya Kariri. Diante disso, a análise aqui desenvolvida busca compreender de que forma esse documento expressa os princípios e práticas da educação escolar indígena. Para isso, foram definidas estas categorias: identificação do contexto escolar e do PPP, fundamentos filosóficos e pedagógicos, organização curricular, gestão escolar e participação da comunidade, a saber:

O PPP da Escola Indígena Tapuya Kariri, atualizado em 2025, orienta as ações pedagógicas, administrativas e culturais da escola. A escola está localizada na Aldeia Gameleira, zona rural da cidade de São Benedito - CE. A instituição é vinculada a comunidade Tapuya Kariri, fundada no ano de 2008 pela própria comunidade. Atualmente a escola conta com as seguintes etapas de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio regular e turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. A escola funciona hoje com um total de 327 alunos matriculados.

A história do povo Tapuya Kariri, segundo o PPP em realce, é marcada por muita luta e união. Segundo o documento, em 2006, durante a Primeira Assembleia Estadual dos Povos Indígenas do Ceará, em Itapipoca, começaram as mobilizações que fortaleceram o movimento indígena na região. No ano seguinte, foi criada a Associação Indígena Tapuya Kariri, formada por 38 pessoas que passaram a se reconhecer como indígenas.

A partir dessa organização, em 2008 foi criada a primeira sala de aula de uma turma de EJA indígena, dando início a uma nova fase no processo de educação do povo pertencente àquela comunidade. Com o passar dos anos, mais pessoas se uniram ao movimento, conquistando espaço, reconhecimento e acesso à escola e à saúde. Hoje, a comunidade conta com mais de 1.300 indígenas cadastrados e com uma escola indígena em funcionamento, fundada em 2008 e oficializada em 2010.

A construção da escola foi resultado do esforço coletivo de lideranças, professores e parceiros, representando a força e a resistência do povo Tapuya Kariri. Toda essa trajetória mostra a importância da educação como forma de valorização cultural e fortalecimento da identidade indígena. A construção foi edificada nos moldes de uma estrutura tradicional comum no nordeste brasileiro. É uma estrutura de pequeno porte em que suas paredes são de barro (taipa), com base avermelhada (marca indígena) e parte superior caiada de branco (tipo cal). O telhado foi feito de telhas e sustentado por madeira e extensão lateral em forma de alpendre simples, uma influência do colonizador português.

Além disso, o piso da escola era de terra batida e a porta e janelas de madeira simples sem acabamento. Esse modelo da escola representa uma fase marcada pela influência da cultura europeia, muito comum nos contextos rurais. Ou seja, a construção segue padrões locais e uso de materiais disponíveis na própria comunidade.

Uma segunda construção foi edificada, no ano de 2011, construída com a ajuda de serviços voluntários de membros da comunidade. Nessa fase, a escola foi fundada em outro local da região, mostrando menos árvores frutíferas e um pouco de vegetação mais tradicional. Essa construção foi um pouco mais estruturada, com suas paredes de alvenaria rebocadas e pintadas, mantendo a combinação de base vermelha e branca, com o nome da Associação e da Escola Indígena, indicando sua vinculação comunitária. Entretanto, a cobertura da escola manteve-se parecida com a anterior, com telhas cerâmicas.

A porta e as janelas foram modificadas, agora aparecendo com grades de ferro, adaptando-se ao padrão urbano simples, mas mantendo as características de uma construção simples, econômica e funcional. Nessa estrutura, segundo o PPP, a escola física representou uma etapa intermediária, na qual a comunidade indígena começou a receber apoio técnico para suas construções, ou seja, uma terceira construção da escola foi efetivada no ano de 2018.

Essa escola atual, constitui-se um projeto arquitetônico moderno, característico do padrão MEC/FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação). Esse modelo é utilizado em todo o país para escolas de pequeno a médio porte (Brasil, 2007), o que

parece garantir acessibilidade, ventilação, iluminação natural e infraestrutura adequada.

Em relação ao PPP, o mesmo fundamenta-se em uma educação justa e igualitária, inspirada nas ideias freireanas, cujo processo educativo é compreendido como espaço aberto ao diálogo, troca de experiências e construção coletiva dos saberes e conhecimentos (Freire, 1987).

A escola tem como função social preparar o sujeito, entendido como um ser social que estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade. Por isso, o currículo da escola aponta que atende a proposta curricular nacional, voltada para base comum e a parte diversificada, revitalizando culturas e tradições. Dessa forma, o PPP reafirma que a escola não somente deve ensinar, mas valorizar e consolidar o território escolar como um espaço de resistência e diálogo.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) assegura que a Educação Escolar Indígena deve garantir e respeitar as diversas formas de organização social, cultural, linguística e religiosa dos povos indígenas. Diante disso, parece que a escola se serve da BNCC como uma referência para que a educação indígena esteja alinhada a proposta nacional, mas que também faz seu próprio caminho educacional.

A integração dos saberes locais é apresentada como eixo central do processo educativo da escola, configurando uma proposta curricular que busca equilibrar as exigências legais do território brasileiro (BNCC, 2017) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019).

Nesse cenário, a organização curricular é realizada por áreas do conhecimento que estimulem novos modos de compreender os componentes curriculares, fortalecendo as relações entre eles, promovendo sua contextualização com inclusão de elementos da realidade. Nesse contexto, além dos componentes curriculares obrigatórios, segundo a BNCC (2017), alguns pontos são específicos e contextualizados com as necessidades locais. Por exemplo, o estudo sobre a história local da comunidade e cultura do povo pertencente a comunidade é colocado como um estudo local, de forma que busque valorizar a memória coletiva através de danças, rituais e histórias dos antepassados da comunidade.

Outro aspecto que é fundamental, segundo o PPP, é a educação ambiental. Essa perspectiva tem como base os saberes tradicionais e o desenvolvimento de atividades que façam ligação com a natureza e preservação do território, do artesanato e de práticas culturais, como oficinas de cerâmicas, pintura corporal e a escuta de músicas que pertencem à comunidade.

No entanto, outros temas transversais contemporâneos (BNCC, 2017) aparecem no contexto do PPP, como a educação para o trânsito, educação patrimonial e a educação financeira. Ademais, a educação fiscal e cidadania, cultura digital e educação territorial fazem parte da gestão filosófica e pedagógica da escola.

Sendo assim, a escola segue o padrão do currículo nacional, mas inclui conteúdos próprios do povo Tapuya Kariri, como os saberes tradicionais, espiritualidade, danças, artesanato, medicina tradicional e histórias orais. Essa prática aparece contextualizada com a proposta do ensino bilíngue, desenvolvido como parte essencial da educação fornecida à comunidade, que, de acordo com o documento analisado, o ensino é estruturado para valorizar a língua materna indígena e a língua portuguesa, proporcionando um aprendizado intercultural e bilíngue.

Essa realidade é expressa no PPP, quando afirma que a educação indígena deve ser "específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, valorizando a língua materna, os saberes tradicionais, a cultura e a história do povo ao qual pertencem os estudantes" (PPP, 2025, p. 17). Essa perspectiva demonstra que o bilinguismo não é tratado como apenas tradução entre línguas, mas como uma forma de fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas e promover uma aprendizagem contextualizada.

Para Grupioni (2006) a educação escolar indígena bilíngue tem como propósito garantir e manter a preservação da língua e cultura dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que garante o acesso aos conhecimentos formais trabalhados em sala de aula.

No que tange a gestão e participação democrática na escola, o PPP apontou que a comunidade indígena participa ativamente da vida da escola, seja em reuniões, conselhos e assembleias. Nesses espaços, são discutidos temas como o planejamento das atividades, o uso dos espaços escolares, o calendário cultural e a valorização dos saberes

tradicionais. As lideranças locais também participam da elaboração de projetos pedagógicos que incluem práticas culturais, espirituais e linguísticas, fortalecendo a identidade do povo.

O projeto político-pedagógico destaca, ainda, que a escola busca manter um diálogo constante entre professores, pais, alunos e lideranças. Sendo assim, a escola parece favorecer uma proposta de gestão compartilhada e comprometida com o bem coletivo, unindo o saber escolar ao saber tradicional. Para Paro (2013, p. 23), "a gestão democrática da escola pública implica a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões que dizem respeito à vida da escola". Essa ideia ressalta que a gestão democrática vai muito além de uma exigência legal, representando o processo em que todos têm voz para a tomada de decisões importantes.

Trazendo para o cenário da educação escolar indígena, essa participação possui um papel ainda mais importante, pois possibilita a valorização dos saberes tradicionais e a efetiva integração entre escola e comunidade indígena. Deste modo, a gestão democrática se executa como um caminho para possibilitar uma educação intercultural, bilíngue, participativa e socialmente comprometida, em concordância com o que é previsto na Constituição Federal (1988) e na LDB (Lei nº 9.394/1996).

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo apontar de que forma o projeto político-pedagógico da Escola Indígena Tapuya Kariri, situada no município de São Benedito (CE), contempla as legislações que orientam a gestão do processo de ensino e aprendizagem, além da valorização da identidade cultural dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, o PPP mostrou-se como um material vivo e dinâmico, construído de forma coletiva e considerado essencial para o fortalecimento da educação diferenciada, bilíngue e intercultural, conforme previsto nas leis discutidas ao longo da pesquisa.

A análise demonstrou que o PPP da escola cumpre um papel de grande relevância na consolidação da gestão democrática, ao propiciar a participação efetiva dos professores, estudantes, famílias e lideranças indígenas na elaboração e desempenho das ações

pedagógicas. O documento também deixa claro a preocupação da equipe gestora em integrar saberes tradicionais e conhecimentos científicos, de forma que fortaleça o diálogo intercultural e contribua para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a preservação de suas raízes e cultura.

Quanto à valorização da identidade cultural, notou-se que o PPP expressa o compromisso da escola com a preservação da língua materna, das tradições, das práticas culturais e espirituais e dos saberes ancestrais, elementos esses que reafirmam o sentimento de pertencimento e fortalecem a identidade coletiva do povo indígena. Apesar disso, a pesquisa também destacou desafios importantes para a plena realização das ações que foram previstas no projeto político-pedagógico, como a necessidade de formação continuada dos professores indígenas, ampliação de recursos didáticos e fortalecimento das parcerias entre escola, universidades e órgãos públicos.

O projeto político-pedagógico da escola investigada contempla de maneira efetiva a legislação que orienta a Educação Escolar Indígena no Brasil, pois documento analisado, pareceu mostrar que o processo ensino-aprendizagem está em consonância com a LDB, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o Documento Curricular Referencial do Ceará, buscando efetivar uma gestão democrática e participativa. Assim, destaca-se que a escola exerce seu papel legal e social ao oferecer uma educação que fortalece a identidade étnica e contribui para a formação crítica e cidadã, produzindo raízes e frutos para uma educação escolar indígena significativa e inclusiva.

Referências

BAYER, C.; FLORENTINO, D.; ORZECHOWSKI, R. Gestão democrática e educação escolar indígena: desafios e perspectivas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 12, n. 2, p. 35-48, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**: Fortaleza: SEDUC, 2019.

ESCOLA INDÍGENA TAPUYA CARIRI. **Projeto Político-Pedagógico**. São Benedito, CE: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2025.

FERREIRA, A. **Educação indígena**: fases históricas e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. L.; FERREIRA, M. J. Educação escolar indígena e políticas públicas: avanços e entraves. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 74–89, 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação escolar indígena**: um campo em construção. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, A.; TOLEDO, M.; SANTOS, C. **Educação indígena e gestão democrática**: desafios contemporâneos. Revista Humanidades e Inovação, v. 12, n. 2, p. 70–85, 2023.

RIBEIRO, D. **A colonização disfarçada**: epistemicídio e currículo escolar. São Paulo: Pallas, 2018.

SILVA, M. J. Currículo, diversidade e colonialidade na escola brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, v. 40, n. 147, 2019.

ENTRE ÁGUAS E ARTE: PRODUÇÕES ESTÉTICAS DE ESTUDANTES DA ESCOLA DE BELAS ARTES HEITOR DE LEMOS APÓS AS ENCHENTES DE 2024

Michelle Coelho Salort (PMRG) [1]

Introdução

As enchentes ocorridas no estado do Rio Grande do Sul, em 2024, constituíram um dos maiores desastres socioambientais da história recente brasileira, provocando impactos profundos sobre a infraestrutura, o patrimônio público, as instituições de ensino e a vida cotidiana da população. No município de Rio Grande, situado na região sul do estado, a elevação do nível das águas ocasionou um período prolongado de alagamentos, afetando diretamente diversos espaços públicos, entre eles a Escola de Belas Artes Heitor de Lemos, tradicional instituição dedicada ao ensino das linguagens artísticas.

Inserida nesse contexto, a escola permaneceu aproximadamente vinte dias com suas dependências alagadas, resultando em perdas materiais significativas e na interrupção das atividades pedagógicas. Entretanto, para além dos danos físicos, o evento evidenciou a necessidade de desenvolver práticas educativas capazes de acolher as experiências vividas pelos estudantes e de transformar a memória do desastre em possibilidade de reflexão, criação e elaboração simbólica por meio da Arte.

Partindo dessa perspectiva, foi desenvolvida uma proposta pedagógica destinada às turmas de Iniciação às Artes Visuais e Iniciação ao Desenho, fundamentada na produção artística de Vik Muniz. Reconhecido internacionalmente por utilizar materiais descartados na construção de imagens de forte impacto social, o artista apresenta uma poética que dialoga diretamente com questões

[1] Doutora em Educação Ambiental; Professora do Município do Rio Grande; michelle.tutoria@gmail.com; https://lattes.cnpq.br/7971506118407499

relacionadas à memória, à ressignificação dos objetos e à transformação de resíduos em obras de arte. Tal aproximação mostrou-se especialmente pertinente diante da realidade vivenciada pela comunidade escolar após as enchentes.

A proposta consistiu na produção de releituras de obras de arte utilizando fotografia, desenho e colagem, tendo como matéria-prima objetos encontrados nas dependências da escola após o alagamento. Botões, miçangas, tampas plásticas, fragmentos de bijuterias e outros materiais, marcados pela ação das águas, deixaram de representar apenas resíduos do desastre para assumirem novos significados enquanto elementos constituintes de produções estéticas.

Mais do que desenvolver habilidades técnicas, a atividade buscou promover uma experiência estética capaz de integrar percepção, sensibilidade, memória e consciência ambiental. Nesse sentido, compreende-se que a Educação Estética amplia as possibilidades de compreensão da realidade ao favorecer processos de criação, interpretação e construção de sentidos, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre suas vivências pessoais, a produção artística e os desafios contemporâneos.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos após as enchentes de 2024, discutindo as potencialidades da Arte como instrumento de formação estética, de elaboração das experiências vividas e de sensibilização para as questões socioambientais. Para tanto, fundamenta-se nas contribuições teóricas de Herbert Read, Mirian Celeste Martins, Analice Dutra Pillar, João Francisco Duarte Júnior, Fayga Ostrower, Marly Meira, Carlos Rodrigues Brandão e Paula Brügger, autores que compreendem a Arte e a Educação Ambiental como dimensão essencial da formação humana e da construção do conhecimento.

Ao articular Educação Estética e Educação Ambiental, este estudo evidencia que o ensino de Arte pode constituir-se como um espaço de investigação, expressão e reconstrução de sentidos diante de experiências coletivas marcadas por perdas, reafirmando o papel da escola como ambiente de produção cultural, reflexão crítica e formação integral dos sujeitos.

O professor pesquisador e o Ensino de Arte

O ensino de Arte contemporâneo demanda uma atuação docente que ultrapasse a transmissão de conteúdos e técnicas artísticas. Nesse contexto, o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, produzindo conhecimento a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar e desenvolvendo propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes. Essa perspectiva compreende a docência como um processo contínuo de investigação, reflexão e reconstrução das práticas educativas.

Nessa perspectiva, Martins (2011) afirma que os professores pesquisadores devem ser

> capazes de trabalhar em projetos inter ou transdisciplinares, não só com o olhar voltado para as linguagens da Arte, mas para a história, o meio ambiente, a linguagem verbal, os avanços da ciência e da tecnologia, porque tudo está no mundo contemporâneo (Martins, 2011, p. 55).

A autora evidencia que a prática docente em Arte exige um constante movimento investigativo, no qual a pesquisa constitui parte integrante da ação pedagógica.

Segundo Martins (2011), ensinar Arte implica conhecer profundamente os fundamentos das linguagens artísticas, seus elementos constitutivos, seus códigos visuais e suas especificidades culturais. Entretanto, esse conhecimento não deve limitar-se aos aspectos técnicos ou históricos da produção artística. É necessário compreender as relações estabelecidas entre a Arte, a cultura, a sociedade e os diferentes modos de percepção construídos historicamente.

Nessa perspectiva, o professor pesquisador amplia sua atuação ao desenvolver práticas interdisciplinares capazes de estabelecer conexões entre a Arte, a História, a Educação Ambiental, a ciência e os fenômenos sociais contemporâneos. Conforme destaca Martins (2011), a pesquisa docente possibilita que o ensino de Arte se constitua como um espaço de investigação permanente, no qual o planejamento

pedagógico nasce da observação sensível das necessidades dos estudantes e das experiências produzidas no ambiente escolar.

Essa compreensão fundamenta a proposta pedagógica apresentada neste estudo, uma vez que ela surgiu da observação do contexto vivido pela comunidade escolar após as enchentes de 2024. A escolha dos materiais utilizados pelos estudantes não decorreu de um planejamento previamente estabelecido, mas da capacidade da professora em transformar uma situação concreta em oportunidade de investigação artística, articulando memória, criação e reflexão social.

Educação estética e experiência sensível

A Educação Estética constitui um dos fundamentos do ensino de Arte ao compreender que o conhecimento não é construído exclusivamente por meio da racionalidade, mas também pela percepção, pela sensibilidade e pela experiência vivida. Nessa perspectiva, a Arte favorece processos de formação humana capazes de ampliar a compreensão do mundo por meio da imaginação, da emoção e da criação.

Para Herbert Read (2013), a Arte deve ocupar uma posição central nos processos educativos, pois possibilita o desenvolvimento integrado das capacidades cognitivas, emocionais e expressivas dos indivíduos. Inspirado na tradição filosófica de Platão, o autor defende uma educação fundamentada na estética, na qual a autoexpressão, a observação e a apreciação artística constituem dimensões inseparáveis da formação humana.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Duarte Júnior (2003), para quem a educação contemporânea privilegiou excessivamente a racionalidade em detrimento da sensibilidade. Segundo o autor, educar para a estesia significa desenvolver a capacidade de perceber o mundo em sua complexidade, valorizando experiências que envolvam sentimentos, imaginação e relações afetivas com o ambiente.

Na mesma direção, Ostrower (2008) argumenta que o conhecimento artístico representa uma forma singular de compreensão da realidade. Para a autora, a criação estética não se

reduz à produção de objetos artísticos, mas constitui um processo de elaboração simbólica das experiências humanas. Ao produzir uma obra, o sujeito organiza percepções, emoções e vivências, atribuindo novos significados ao mundo que o cerca. Para Ostrower (2008, p. 86), "o conhecer reduziu-se a um saber, e o saber, a um teorizar. A compreensão sensível das coisas, integrante da experiência e da inteligência, parece ter sido abolida." A autora chama atenção para a necessidade de recuperar a dimensão sensível da experiência humana, aspecto que fundamenta a proposta desenvolvida na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos.

Nesse sentido, a experiência estética proposta neste trabalho ultrapassa o ensino de técnicas de desenho, fotografia ou colagem. Ela possibilita que os estudantes elaborem simbolicamente uma experiência coletiva marcada pelas enchentes, transformando objetos associados à destruição em elementos constitutivos de novas narrativas visuais.

Arte contemporânea, releitura e produção de sentidos

Entre as principais características da Arte Contemporânea encontra-se a ampliação dos materiais, das linguagens e das possibilidades de criação artística. Objetos cotidianos, resíduos industriais e materiais descartados passam a integrar o fazer artístico, deslocando o foco da técnica para os processos de significação produzidos pelas obras.

Nesse contexto, a produção de Vik Muniz constitui importante referência para o ensino de Arte por demonstrar que qualquer material pode tornar-se suporte para a criação estética quando inserido em um contexto de reflexão crítica. Suas obras, elaboradas a partir de resíduos recicláveis, açúcar, chocolate, lixo e outros materiais não convencionais, questionam as relações entre imagem, memória, consumo e desigualdade social.

A aproximação entre a produção de Vik Muniz e a proposta pedagógica desenvolvida na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos permitiu que objetos encontrados após as enchentes fossem ressignificados artisticamente. Dessa forma, materiais inicialmente

associados à perda passaram a representar memória, reconstrução e permanência.

Entretanto, a proposta não consistiu na reprodução das obras do artista, mas na elaboração de releituras. Conforme destaca Pillar (2014, p. 14) "há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial..."

Essa compreensão orientou a proposta pedagógica desenvolvida neste estudo, uma vez que os estudantes foram incentivados a construir interpretações autorais das obras escolhidas, e não reproduções fiéis das imagens originais.

Assim, as produções desenvolvidas pelos estudantes configuram-se como processos autorais de criação, nos quais fotografia, desenho e colagem articulam-se para produzir novas interpretações de obras consagradas da História da Arte, incorporando elementos provenientes da experiência vivida durante as enchentes.

Educação ambiental e a formação da sensibilidade

A Educação Ambiental compreendida neste estudo ultrapassa perspectivas meramente conservacionistas ou comportamentais. Trata-se de um processo formativo que busca desenvolver uma compreensão crítica das relações entre sociedade, cultura e natureza, promovendo atitudes éticas fundamentadas na responsabilidade coletiva.

Brandão (2008) compreende a Educação Ambiental como um processo voltado para a construção de relações sustentáveis entre os seres humanos e o mundo, fundamentadas na solidariedade, na criatividade e na valorização da vida. Para o autor, educar ambientalmente significa desenvolver sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações sociais e ecológicas, superando práticas educativas voltadas apenas para a transmissão de informações. Ao discutir a Educação Ambiental, Brandão (2005, p. 48) afirma que ela representa

a aposta em uma ética profundamente afetiva, carregada de ternura e desejo de harmonia para com todos e com tudo. E ela só ensina a limpar o lixo do rio quando ensinou antes, ou ao mesmo tempo, a limpar a alma do desamor.

Essa perspectiva amplia a compreensão da Educação Ambiental para além das práticas conservacionistas, aproximando-a da formação ética e estética dos sujeitos e dialoga com Duarte Júnior (2003), ao defender que a sensibilização estética constitui condição fundamental para a construção da consciência ambiental. Antes de compreender racionalmente os problemas ecológicos, é necessário aprender a perceber, sentir e estabelecer vínculos afetivos com o ambiente.

Brügger (2004) também critica práticas educativas baseadas apenas na mudança de comportamentos individuais, denominando-as de "adestramento ambiental". Segundo a autora, a Educação Ambiental deve favorecer processos de emancipação crítica capazes de questionar os modelos sociais responsáveis pela degradação ambiental.

No contexto da experiência apresentada neste artigo, a utilização de objetos encontrados após as enchentes permitiu que os estudantes refletissem sobre consumo, descarte, memória e pertencimento. Mais do que reutilizar materiais, a proposta buscou atribuir novos significados aos vestígios do desastre, compreendendo-os como elementos de uma narrativa coletiva construída por meio da Arte.

Dessa forma, a articulação entre Educação Estética, Arte Contemporânea e Educação Ambiental evidencia o potencial do ensino de Arte para promover experiências formativas que integram sensibilidade, reflexão crítica e criação artística, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um relato de experiência fundamentado na prática docente em Arte. A experiência foi realizada na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos, localizada no

município de Rio Grande, Rio Grande do Sul, instituição centenária dedicada ao ensino das linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A escola atende estudantes de diferentes faixas etárias e desenvolve ações voltadas para a formação estética da comunidade.

A proposta pedagógica foi desenvolvida após as enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul em 2024, evento que provocou o alagamento das dependências da escola durante aproximadamente vinte dias, ocasionando perdas materiais significativas e a suspensão temporária das atividades letivas. Durante o processo de reorganização dos espaços escolares, foram encontrados diversos objetos como botões, miçangas, tampas plásticas, fragmentos de bijuterias, pedras decorativas e outros materiais que anteriormente integravam atividades pedagógicas da instituição.

Considerando o potencial simbólico desses objetos enquanto vestígios materiais da enchente, foi elaborada uma proposta de ensino destinada às turmas de Iniciação às Artes Visuais e Iniciação ao Desenho. A atividade teve como referência a produção artística de Vik Muniz, especialmente as obras desenvolvidas com materiais descartados, nas quais o artista problematiza questões relacionadas à memória, ao consumo, ao trabalho e à transformação de resíduos em linguagem artística.

A primeira etapa do projeto consistiu na apresentação da trajetória artística de Vik Muniz. Além da contextualização de sua produção, os estudantes assistiram ao documentário *Lixo Extraordinário*, que retrata o trabalho desenvolvido pelo artista no antigo aterro sanitário de Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro (Figura 1). O documentário possibilitou discutir questões relacionadas ao consumo, ao descarte de resíduos, à dignidade humana e ao potencial transformador da arte, ampliando o repertório cultural dos estudantes e estabelecendo conexões entre a produção artística contemporânea e os desafios sociais e ambientais.

Figura 1- Marat (Sebastião) Imagens de Lixo- Vik Muniz, 2008



Fonte: https://inhabitat.com/vik-muniz-creates-giant-portraits-using-garbage-from-rio-de-janeiros-landfills/

Após essa etapa de sensibilização, os estudantes foram convidados a pesquisar artistas e selecionar uma obra que servisse de referência para a elaboração de uma releitura. A pesquisa representou um importante momento de aproximação com a História da Arte, permitindo que cada estudante estabelecesse vínculos com produções artísticas que despertassem interesse pessoal e favorecessem processos de identificação estética.

Em seguida, iniciou-se a produção das fotografias. Os estudantes analisaram cuidadosamente as obras escolhidas, observando composição, iluminação, enquadramento, expressões faciais, gestualidade, figurinos e organização espacial. A partir dessa investigação, buscaram reproduzir, por meio da fotografia, a estrutura visual das obras originais, compreendendo que a observação constitui uma etapa essencial do processo criativo.

Posteriormente, as fotografias foram utilizadas como referência para a elaboração de desenhos em papel no formato A3. Essa etapa exigiu dos estudantes não apenas habilidades técnicas de representação gráfica, mas também processos de interpretação das imagens produzidas. O desenho deixou de ser compreendido como mera reprodução para tornar-se um exercício de observação, síntese e expressão individual.

A fase seguinte consistiu na incorporação dos objetos encontrados na escola às composições visuais. Os materiais foram

utilizados principalmente nos planos de fundo das produções, estabelecendo um diálogo entre a imagem construída e os vestígios da enchente (Figuras 2, 3 e 4). Essa escolha conferiu às obras uma dimensão simbólica singular, uma vez que os elementos empregados carregavam marcas concretas da experiência vivenciada pela comunidade escolar.

Figura 2,3 e 4- Produções dos estudantes



Fonte: Acervo Pessoal

Sob essa perspectiva, a atividade aproximou-se do conceito de releitura proposto por Pillar (2014), segundo o qual criar a partir de uma obra não significa reproduzi-la fielmente, mas interpretá-la e transformá-la por meio de novos repertórios culturais e experiências pessoais. As produções desenvolvidas pelos estudantes evidenciaram esse processo de criação autoral, pois cada trabalho incorporou diferentes soluções compositivas, materiais e interpretações, preservando apenas alguns elementos da obra de referência.

A análise da experiência foi realizada a partir da observação participante da professora-pesquisadora, considerando o processo de criação desenvolvido pelos estudantes, as discussões promovidas durante as aulas e as produções artísticas elaboradas ao longo da proposta. A interpretação dos resultados fundamentou-se em referenciais teóricos do Ensino de Arte, da Educação Estética e da Educação Ambiental, buscando compreender de que maneira a prática artística contribuiu para a ressignificação das experiências vividas após as enchentes.

Esse processo confirma as reflexões de Herbert Read (2013), ao afirmar que a educação estética favorece o desenvolvimento integrado da percepção, da imaginação e da autoexpressão. Mais do que ensinar técnicas artísticas, o projeto possibilitou aos estudantes compreenderem a arte como linguagem de comunicação, reflexão e reconstrução de sentidos.

Ao mesmo tempo, a proposta aproximou-se das concepções de Duarte Júnior (2003), segundo as quais a formação estética depende da capacidade de desenvolver a sensibilidade diante do mundo vivido. Ao manipular materiais diretamente relacionados à experiência da enchente, os estudantes não apenas produziram objetos artísticos, mas reconstruíram simbolicamente uma experiência coletiva marcada por perdas e transformações.

Do ponto de vista da Educação Ambiental, a experiência também extrapolou práticas centradas exclusivamente na reutilização de materiais. Em consonância com Brandão (2008) e Brügger (2004), a atividade promoveu reflexões acerca das relações entre sociedade, consumo, memória, pertencimento e responsabilidade ambiental. Os objetos utilizados não foram incorporados às obras apenas em razão de seu potencial reciclável, mas por representarem fragmentos de uma experiência compartilhada, reforçando o compromisso da Arte com a construção de uma consciência crítica e sensível.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a metodologia adotada não teve como finalidade mensurar resultados ou avaliar o desempenho técnico dos estudantes, mas investigar os processos de criação, percepção e atribuição de sentidos produzidos durante a experiência estética. Assim, o relato apresentado evidencia a potencialidade da Arte como linguagem capaz de integrar memória, sensibilidade, reflexão crítica e formação humana em contextos marcados por eventos socioambientais de grande impacto.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo apresentar e analisar uma proposta pedagógica desenvolvida com estudantes dos cursos de Iniciação às Artes Visuais e Iniciação ao Desenho, fundamentada na produção artística de Vik Muniz e na utilização de objetos encontrados

na escola após a enchente como elementos constituintes de produções estéticas. A experiência demonstrou que a Arte pode constituir-se como um potente instrumento de elaboração simbólica das vivências humanas, possibilitando que materiais inicialmente associados à destruição fossem transformados em suportes para a criação, a memória e a reflexão.

Os referenciais teóricos adotados neste estudo reforçam essa compreensão. As contribuições de Herbert Read evidenciam a importância da Educação Estética para a formação integral do sujeito; Martins destaca o papel investigativo do professor de Arte; Ostrower e Duarte Júnior ressaltam a criação artística como forma de conhecimento e desenvolvimento da sensibilidade; Pillar evidencia a releitura como processo de interpretação e autoria; enquanto Brandão e Brügger ampliam a discussão ao relacionar Educação Ambiental, consciência crítica e formação humana. A articulação entre esses referenciais permitiu compreender que a experiência desenvolvida ultrapassou a produção de objetos artísticos, constituindo-se como um processo de reconstrução simbólica de uma experiência coletiva marcada por perdas e desafios.

Os resultados obtidos indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na experiência estética podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da reflexão crítica dos estudantes, especialmente quando articuladas às vivências concretas da comunidade escolar. Ao transformar objetos atingidos pela enchente em elementos de criação artística, os estudantes foram convidados a atribuir novos significados àquilo que anteriormente representava apenas destruição, evidenciando o potencial da Arte para ressignificar experiências traumáticas e promover processos de reconstrução individual e coletiva.

Além disso, o trabalho evidencia que a Educação Ambiental pode ser abordada para além de práticas voltadas exclusivamente à reciclagem ou à preservação dos recursos naturais. Quando integrada ao Ensino de Arte, ela possibilita reflexões acerca das relações entre memória, cultura, consumo, patrimônio, pertencimento e responsabilidade socioambiental, favorecendo uma compreensão

mais ampla da sustentabilidade enquanto prática ética, estética e social.

Por fim, considera-se que experiências como a apresentada neste artigo reafirmam o papel da escola como espaço de criação, investigação e transformação social. Diante de contextos marcados por desastres ambientais cada vez mais frequentes, torna-se fundamental que o ensino de Arte assuma uma perspectiva comprometida com a formação sensível, crítica e humanizadora dos estudantes, contribuindo para que eles compreendam a realidade, expressem suas experiências e participem da construção de respostas coletivas frente aos desafios contemporâneos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril:** movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental.** 3. Ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR: O CRIOULO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU

Jéssica Fiba Correia (UniEVANGÉLICA) [1]

Introdução

A Guiné-Bissau caracteriza-se por uma expressiva diversidade étnica, cultural e linguística, refletida na coexistência de diferentes línguas nacionais, entre as quais o crioulo ocupa posição de destaque como principal meio de comunicação entre a população. Apesar de sua ampla utilização no cotidiano, o português permanece como a única língua oficial de ensino, configurando um cenário em que a língua predominante dos estudantes participa pouco do processo formal de aprendizagem, o que evidencia um distanciamento entre a escola e o cotidiano do aluno. Essa realidade evidencia uma das principais heranças de um sistema colonial excludente, cujos reflexos ainda influenciam a organização do sistema educacional guineense.

A centralidade do português na escola, em detrimento do crioulo e das demais línguas nacionais, ultrapassa a dimensão linguística e abrange aspectos culturais, sociais e pedagógicos. Quando a escola desconsidera a língua por meio da qual os estudantes constroem suas primeiras experiências, limita sua participação no processo educativo e dificulta o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, a valorização da língua materna constitui um importante instrumento para fortalecer a identidade cultural, promover maior equidade educacional e tornar o ensino mais significativo.

[1] Pedagoga pela Universidade Evangélica de Goiás, Especialista em Gestão de Pessoas, fibajessica3@gmail.com, https://lattes.cnpq.br/7124490772691854

É importante destacar, contudo, que a defesa da educação bilíngue não pressupõe a substituição da língua portuguesa pelo crioulo. Ao contrário, este estudo parte da compreensão de que ambas integram o cenário sociolinguístico guineense e desempenham funções distintas na sociedade. O desafio consiste em superar a hierarquização linguística historicamente construída e promover uma política educacional que reconheça o crioulo e o português como línguas complementares no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue configura-se como uma estratégia capaz de contribuir para a inclusão educacional, ao aproximar a escola da realidade sociocultural dos estudantes, favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e ampliar a participação desses estudantes no ambiente escolar. Além disso, insere-se no debate sobre a descolonização curricular, compreendida como um processo de valorização dos saberes locais e de reconhecimento da pluralidade linguística e cultural da Guiné-Bissau.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a implementação do crioulo como ferramenta de inclusão no sistema educacional guineense, discutindo suas contribuições para a valorização da identidade cultural, a democratização do ensino e a construção de um currículo de perspectiva decolonial. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, dialogando com autores da pedagogia crítica, da sociolinguística e dos estudos decoloniais.

Língua, cultura e identidade na educação

A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também de construção da identidade. Hall (2006) destaca que a linguagem desempenha um papel central na constituição de sujeitos sociais e culturais. Em sociedades marcadas por um passado colonial, como as africanas, a valorização das línguas nacionais é essencial para a afirmação da soberania cultural e da autoestima coletiva.

Nessa ótica, Freire (1996) afirma que, para construir uma educação que ajude o aluno a sair de uma posição de opressão, esse processo deve levar em conta a realidade do educando, considerando sua linguagem, cultura e experiências de vida como ponto de partida

para a educação. Nessa perspectiva, considerar a implementação da língua pátria na educação num contexto pós-colonial não é apenas uma escolha metodológica, mas um gesto político de reconhecimento do valor cultural dos povos, como lembra Cabral (1974), o processo de libertação é, antes de tudo, um ato cultural.

A apologia a uma educação que valorize a língua materna do aluno não é uma ideia revolucionária isolada; surge como uma das propostas apresentadas no relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o século XXI, intitulado Educação, um tesouro a descobrir, que estabelece que as crianças sejam ensinadas ou alfabetizadas em suas próprias línguas maternas.

Partindo desse pressuposto, identifica-se que a educação guineense ainda é fortemente marcada por traços de um sistema educacional elitista e seletivo, baseados em filosofias e ideologias coloniais, como aponta Quecuta (2024), ao afirmar que o sistema educativo guineense ainda se volta sistematicamente para o modelo colonial, com influências eurocêntricas que desafricanizam os guineenses, e que se evidencia na língua adotada no sistema educacional.

Sendo um celeiro linguístico com mais de três dezenas de grupos étnicos (Djata, 2022), cada um faz parte da diversidade cultural da Guiné-Bissau e, de certo modo, é fundamental para a construção da unidade do povo guineense. Além disso, são eles que constituem a multiplicidade linguística e os modos de convivência transmitidos por meio de suas línguas e de outras variadas formas de expressão cultural (Intipe,2026), portanto, não podem ser desconsiderados no processo de formação de um guineense.

Diante desse cenário multilinguístico, é necessário refletir sobre a imposição linguística no ambiente educacional, a partir do pressuposto defendido por Bourdieu (1998), segundo o qual a imposição de uma língua dominante na escola constitui uma forma de violência simbólica que legitima a exclusão de grupos linguísticos subalternizados. A superação dessa lógica exige uma pedagogia linguística que reconheça e valorize a pluralidade cultural e linguística dos estudantes guineenses.

Educação bilíngue: conceitos e implicações

Hoje muito tem sido falado sobre ser bilíngue, entretanto o que consiste esse termo e qual a sua influência para o ensino, Hakuta (1986)conceitua bilíngue como falante de uma língua que é capaz de produzir expressões significantes completas em outra língua, uma área que começou a ser explorada no início do século XX, segundo Almeida e Flores (2017) foi Macnamara (1966) quem propôs as primeiras pesquisas sobre o assunto, embora seja muito defendido hoje, nem sempre foi bem aceito, o próprio Macnamara (1966) chegou a considera-lo desvantagem sob a justificativa de que de que crianças bilingues ou multilíngues apresentavam resultados menos satisfatórios que as crianças monolíngues prejudicando assim no processo de ensino e aprendizagem,

Apesar de ter tido contrapontos do início do século, nas últimas décadas foram desenvolvidos estudos em torno desse tema e de acordo com Albuquerque e Siga (2023, p.51) "as principais variáveis que se provou válido para pesquisa na área linguística são cérebro humano, o indivíduo, a família, a comunidade de fala, o status da língua dentro da comunidade e a sequência de aquisição das línguas", destacaremos as vantagens cognitivas e o funcionamento do cérebro do indivíduo bilingue que segundo Bialystok (2009, 2010) a criança bilíngue apresenta um desempenho melhor do que a criança monolíngue numa série de tarefas e testes. Além disso, Wei (2013) destaca que, embora ainda seja um tema debatido, estudos indicam que a plasticidade do cérebro infantil favorece a aquisição e a aprendizagem de múltiplas línguas com maior facilidade.

Em contextos multilíngues, como o da Guiné-Bissau, o bilinguismo surge como uma ferramenta importante para garantir acesso equitativo ao conhecimento. De acordo com Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo educacional abrange não apenas o uso de duas línguas, mas também a construção de competências cognitivas e comunicativas, promovendo o desenvolvimento integral do estudante. Entretanto, essa realidade ainda é pouco investigada no contexto da Guiné-Bissau, o que evidencia a necessidade de estudos de caso sobre o bilinguismo no país, capazes de contribuir significativamente para o avanço do debate científico.

O nosso contexto em análise pode ser considerado uma comunidade multilinguística, como afirma Mendes (2023). Assim como em grande parte da África, a Guiné-Bissau apresenta diversidade étnica, cultural e religiosa, o que favorece a presença de múltiplas línguas e culturas no país. O desafio de uma cultura multilinguística, não podemos só discutir a adoção do crioulo levando em conta as outras línguas que também têm os seus falantes, então podemos caminhar na ideia da adoção do crioulo como uma língua pátria sendo ela a língua de unidade nacional, uma ideia defendida por Mendes e Silva (2024) ao afirmarem que o crioulo é a língua franca guineense por falada por 90% da população

Nesse cenário, o uso exclusivo do português como língua de ensino, desconsiderando a ampla difusão do crioulo, impõe barreiras à aprendizagem. Como argumenta Skutnabb-Kangas (2000), negar o direito à educação na língua materna/pátria pode configurar uma forma de genocídio linguístico, minando o desenvolvimento intelectual e cultural das crianças. O Debate em questão não é português versus crioulo, mas como construir uma política linguística educacional que reconheça a diversidade do país como bem argumentado por Albuquerque e Siga (2023) que o português embora uma língua do colonizador também faz parte do cenário linguístico guineense, ser apologeta de uma educação plurilíngue em Guiné em caminhar no rumo daquilo que é a globalização, em que o mundo hoje não é mais bolhas monolíngues, mas sim uma teia de línguas que se entrelaçam entre si.

Descolonização curricular e educação decolonial

A proposta de uma educação bilíngue na Guiné-Bissau está diretamente relacionada à necessidade de descolonizar o currículo escolar, ainda marcado pela predominância de modelos eurocêntricos de produção e de transmissão do conhecimento. Nesse sentido, Ngũgĩ wa Thiong'o (2007), ao defender a descolonização da mente, chama a atenção para os efeitos da centralidade das línguas coloniais nos sistemas educacionais africanos, quando estas passam a ocupar posição de superioridade em relação às línguas e aos saberes locais. Entretanto, a descolonização curricular não implica a exclusão do

português do espaço escolar, uma vez que a língua portuguesa também integra a história, a cultura e o cenário linguístico da Guiné-Bissau. Trata-se, portanto, de superar uma lógica de hierarquização linguística, promovendo um modelo educacional que reconheça o crioulo e as demais línguas nacionais como instrumentos legítimos de aprendizagem e construção do conhecimento, em diálogo com o português

Fanon (2008) alertava para os efeitos alienantes da imposição cultural decorrente do colonialismo e defendia a reconstrução do pensamento e das práticas educacionais a partir das experiências e saberes africanos. Nessa perspectiva, Santos (2010) propõe que um currículo decolonial incorpore as epistemologias do Sul, reconhecendo os saberes locais como legítimos e indispensáveis à transformação social. No contexto da Guiné-Bissau, essa proposta não implica a rejeição da língua portuguesa, mas sim a superação da lógica que privilegia exclusivamente os conhecimentos e as referências associados à tradição colonial. Assim, a educação bilíngue apresenta-se como um caminho para integrar o português ao crioulo e aos saberes locais, promovendo uma formação mais inclusiva, contextualizada e representativa da diversidade cultural guineense.

Nesse sentido, a inclusão do crioulo no sistema educativo guineense representa mais do que uma escolha linguística; é uma estratégia de valorização de memórias, dos saberes e da resistência cultural do povo guineense, ideia essa defendida por Freire (1978) ao propor a valorização concreta dos educandos por meio da adoção de sua língua afirma:

"A sociedade que, superando o seu estado de dependência colonial, procura refazer-se revolucionariamente, como é o caso da Guiné-Bissau, não pode, de fato, escapar ao equacionamento do seu problema linguístico." (Freire, 1978, p. 136)

Assim, descolonizar o currículo significa superar a hierarquização entre as línguas e reconhecer o crioulo e o português como patrimônios linguísticos da Guiné-Bissau. A educação bilíngue, ao integrar essas línguas ao processo educativo, fortalece a identidade cultural dos estudantes e contribui para uma formação mais inclusiva e contextualizada

Panorama da educação na Guiné-Bissau

O sistema educacional guineense enfrenta desafios históricos relacionados à infraestrutura, à formação de professores e à gestão das políticas educacionais, fatores que comprometem a qualidade e a universalização do ensino. Esses problemas têm se agravado ao longo dos anos, como evidencia o Programa Nacional de Ação para a Educação para Todos, ao afirmar que "a situação do sistema se manteve estacionária quanto à sua estrutura, registrando, porém, fortes tendências para a degradação dos seus subsistemas, devido a intervenções isoladas sobre algumas das suas componentes" (PNA/EPT, 2003, p. 18). Esse diagnóstico demonstra que as dificuldades da educação guineense não se restringem à questão linguística, mas também refletem fragilidades estruturais que impactam a implementação de políticas de educação bilíngue. Assim, iniciativas voltadas à valorização do crioulo exigem, além de mudanças curriculares, investimentos em infraestrutura, formação docente e na produção de materiais didáticos compatíveis com a realidade multilíngue do país.

Portanto, os debates sobre a implementação do crioulo no sistema educacional guineense não são recentes. Ainda durante o processo de libertação nacional, Amílcar Cabral (1975) já ressaltava a necessidade de sistematizar a língua crioula e formar profissionais qualificados para viabilizar sua utilização no ensino. Tal posicionamento evidencia que a valorização das línguas nacionais exigia planejamento e investimentos, e não a substituição imediata da língua portuguesa. Contudo, conforme observam Albuquerque e Siga (2023), por muito tempo essa perspectiva foi interpretada como uma defesa da exclusão das línguas nacionais do processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, a proposta de Cabral pode ser compreendida como um convite à construção de uma política linguística mais inclusiva, capaz de reconhecer o crioulo e o português como componentes complementares da realidade sociolinguística da Guiné-Bissau

Apesar dos desafios existentes, iniciativas pontuais de educação bilíngue têm sido desenvolvidas na Guiné-Bissau com o apoio de organizações internacionais e da sociedade civil. Um exemplo é a

experiência da Escola Padre Scantamburlo, localizada na ilha de Bubaque, onde o ensino bilíngue em crioulo e português é adotado nos anos iniciais da educação básica. Segundo Namone e Timbane (2017), a instituição obteve o melhor desempenho nacional no Exame Nacional de 2012, evidenciando os benefícios da utilização articulada das duas línguas no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, como observa Baldé (2015), essas experiências ainda permanecem isoladas e carecem de políticas públicas estruturadas e de investimentos contínuos que possibilitem sua ampliação. De modo semelhante, Cá (2018) demonstra que escolas que utilizam o crioulo como apoio pedagógico apresentam melhorias no desempenho dos estudantes e maior participação das famílias no processo educativo. Esses resultados reforçam a ideia de que o desafio da educação guineense não consiste em substituir o português pelo crioulo, mas em construir uma política educacional bilíngue que reconheça ambas as línguas como recursos complementares para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e culturalmente contextualizada.

Considerações Finais

A análise realizada demonstra que a implementação da educação bilíngue na Guiné-Bissau constitui uma estratégia relevante para promover a inclusão educacional em um contexto marcado pela diversidade linguística e pelos impactos da herança colonial no sistema de ensino. Ao reconhecer o crioulo como língua legítima no processo de ensino-aprendizagem, abre-se a possibilidade de aproximar a escola da realidade sociocultural dos estudantes, favorecendo sua participação, aprendizagem e permanência no ambiente escolar.

Entretanto, a proposta defendida neste estudo não consiste na substituição da língua portuguesa, mas na construção de uma política educacional que reconheça o português e o crioulo como línguas complementares. Enquanto o português mantém seu papel como língua oficial e patrimônio histórico da nação, o crioulo representa a língua de maior circulação social e de construção das identidades culturais guineenses. Nesse sentido, a educação bilíngue rompe com a lógica de hierarquização linguística ao valorizar ambas as línguas como instrumentos legítimos de produção e de acesso ao conhecimento.

As experiências já desenvolvidas no país demonstram que o uso do crioulo como língua de ensino ou de apoio pedagógico contribui para melhores resultados de aprendizagem e para maior envolvimento da comunidade escolar. Contudo, a consolidação dessa proposta depende da formulação de políticas públicas consistentes, da formação de professores, da produção de materiais didáticos e de investimentos que assegurem sua implementação em escala nacional.

Conclui-se, portanto, que a educação bilíngue representa mais do que uma política linguística: constitui uma ferramenta de inclusão educacional, ao ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover uma educação mais democrática, equitativa e contextualizada à realidade da Guiné-Bissau

Referências

ALBUQUERQUE, D.; SIGA, J. M. A leitura na aula de Português Língua Não Materna (PLNM): experiências da Guiné-Bissau e Timor-Leste. In: RODRIGUES, R.; TIMBANE, A. (org.). **Estudos linguísticos, literários e culturais da Guiné-Bissau**. [S. l.]: [s. n.], 2023. No prelo.

ALMEIDA, L.; FLORES, C. Bilinguismo. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). **Aquisição de língua materna e não materna:** questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 275-304.

BALDÉ, Mamadu. **Educação bilíngue na Guiné-Bissau:** desafios e perspectivas para a inclusão das línguas nacionais no sistema educativo. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), 2015.

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. **Bilingualism:** Language and Cognition, Cambridge, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009.

BIALYSTOK, Ellen. Global-local and trailmaking tasks by monolingual and bilingual children. **Developmental Psychology**, Washington, D.C., v. 46, n. 1, p. 93-105, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 1998.

CÁ, Mamadu. **Educação e plurilinguismo na Guiné-Bissau:** desafios e possibilidades. Bissau: INEP, 2018.

CABRAL, Amílcar. **Resistência cultural**. Bissau: Edições A.E.U.L., 1975.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.° 4/2010**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 2010.
GUINÉ-BISSAU. **Programa Nacional de Ação para a Educação Para Todos (PNA/EPT)**. Bissau: Ministério da Educação, 2003.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
INTIPE, Bernardo Alexandre. **Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino do 1° Ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau**. 2026. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2026.
INTUMBO, Incanha. **Papiamentu, Guiné-Bissau Creole Portuguese, and its substrate, Balanta:** a comparison of the noun phrase. Comunicação apresentada no Congresso da Associação de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola (ACBLPE), Curaçao, Antilhas Holandesas, 2004.
MACNAMARA, John. **Bilingualism and primary education**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.
MENDES, Ronaldo. **Variação interna em kriol (crioulo da Guiné-Bissau):** fonologia e aspetos sociolinguísticos. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2023.
MENDES, Ronaldo; SILVA, Carlos. Prestígio social das línguas da Guiné-Bissau avaliado pelos seus falantes. **Cadernos IS-UP – Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto**, n. 5, p. 38-47, 2024. DOI: [informar].
NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.
NGŨGĨ WA THIONG'O. **Descolonizar a mente:** a política da linguagem na literatura africana. São Paulo: UNESP, 2007.
REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Bissau, 2011.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.
SCANTAMBURLO, Luigi. **Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau (GCr.)**. Bolonha: Editrice Missionaria Italiana, 1981.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português:** o ensino bilíngue português-crioulo guineense. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Lexicografia).

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

WEI, Li. Introdução. In: WEI, Li (ed.). **The bilingualism reader**. London: Routledge, 2000. p. xx-xx. 1. reimpr. 2001. Taylor & Francis e-Library, 2005. Disponível em: http://www.eBookstore.tandf.co.uk. Acesso em: 13 ago. 2025.

WEI, Li. Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (ed.). **The handbook of bilingualism and multilingualism**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 26-51.

VOZES MARGINAIS EM DIÁLOGO: SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MÚSICA "PASSARINHOS" DE EMICIDA

Lisley Marcely Rocha da Silva (IFAL)[1]
Willianice Soares Maia (IFAL)[2]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre musicalidade com a sociolinguística na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, iremos abordar discussões pertinentes por meio de conhecimentos relacionados ao movimento hip hop, que há anos tem sido entendido como uma cultura marginalizada. Desse modo, escolhemos trabalhar com o rapper Emicida, considerando a ideia que a língua é uma prática social que permeia sinônimos identitários, históricos, sociais e culturais.

É sabido que a Educação é um direito para todos, segundo a Constituição Federal (1988), principalmente para aqueles que não tiveram o seu direito na idade adequada, é assegurado o acesso à escola. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), salienta-se que é importante levar em consideração o ambiente, as vozes dos alunos e professores, as práticas sociais e culturais em que esses indivíduos estão inseridos. Historicamente no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi relegada a um segundo plano.

A política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil enfrenta uma séria sub apuração histórica de atendimento e financiamento, a despeito de marcos legais que a reconhecem. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) ficou previsto no art. 37 que "a Educação de Jovens e Adultos será

[1] Licencianda do curso de Letras do IFAL.
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria ...".

Antes disso, as legislações de ensino básico (como a própria versão anterior à LDB) não trata com especificidade a EJA como modalidade regular da Educação Básica. Apesar deste enquadramento legal, a oferta da EJA foi sistematicamente negligenciada, inclusive na garantia dos recursos necessários para custeio: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) embora tenha ampliado o financiamento da educação básica em geral, teve impactos limitados e diferenciados para a EJA. Além disso, o programa Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) — instituído pela Lei 10.880/2004 — em tese destina-se exatamente à manutenção de novas turmas da EJA, com possibilidade de uso dos recursos em material escolar, livros, transporte e alimentação escolar.

A insuficiência orçamentária comprometeu não apenas a abertura e manutenção de turmas, mas também a aquisição de livros didáticos, materiais de apoio e merenda para estudantes da EJA — por exemplo, embora o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tenha finalmente estendido a EJA na nova chamada de 2026-2029, isso ocorre apenas agora e após longa trajetória de exclusão.

Mesmo diante desse cenário de invisibilização e falta de recursos, a EJA continua a representar uma oportunidade de transformação social para sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional, configurando-se como um direito fundamental e um caminho de emancipação.

Reconhecer as vivências dos estudantes da EJA é compreender que cada trajetória carrega marcas de resistência, interrupções e saberes construídos em espaços não formais de aprendizagem. Os docentes que atuam nessa modalidade precisam estar sensíveis às diferentes leituras de mundo que os alunos trazem, valorizando suas experiências e identidades culturais como parte do processo educativo. O respeito à diversidade de histórias e de linguagens é um princípio pedagógico fundamental para construir uma educação significativa, que acolha o estudante como protagonista do seu

próprio percurso formativo e promova o diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento de vida.

Nesse contexto, o estudo da sociolinguística na EJA, articulado a manifestações culturais como o rap e o hip-hop, amplia o olhar sobre a língua e suas variações. Artistas como Emicida e os Racionais MC's traduzem em suas letras as dores, as lutas e as esperanças das periferias, transformando suas experiências em discurso de resistência e identidade. Trabalhar essas produções em sala de aula possibilita discutir preconceitos linguísticos e sociais, mostrando que toda forma de expressão é legítima e carrega significados culturais profundos. Assim, a música torna-se um potente instrumento pedagógico para o desenvolvimento da consciência crítica, para o fortalecimento da autoestima e para a valorização das múltiplas formas de falar e existir que compõem a EJA.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a música "Passarinhos", de Emicida, sob a perspectiva da sociolinguística e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo como a musicalização e o gênero hip-hop podem atuar como instrumentos pedagógicos de valorização das identidades, da linguagem e das vivências dos estudantes dessa modalidade. Os objetivos específicos são a) compreender como as letras de Emicida expressam questões sociais, culturais e linguísticas que dialogam com a realidade dos estudantes da EJA; b) Investigar de que forma o estudo da sociolinguística pode contribuir para combater o preconceito linguístico e valorizar as variações linguísticas presentes nas produções musicais e no cotidiano dos alunos; c) Propor práticas pedagógicas que integrem a música e a análise sociolinguística como estratégias de ensino-aprendizagem significativas para o desenvolvimento crítico, linguístico e identitário dos estudantes da EJA.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, com abordagem analítica. Partiu-se da análise textual e interpretativa da música "Passarinhos", de Emicida, articulada a outras composições do artista — como "Levanta e Anda" e "Boa Esperança" —, sob a perspectiva teórica da sociolinguística e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram utilizados como referenciais autores como Bakhtin (1992), Calvet (2002), Freire (1996) e Ribeiro (2001), com

o objetivo de compreender a relação entre linguagem, identidade e práticas pedagógicas.

Além da análise teórica, a metodologia propõe uma sequência didática aplicada à EJA (Quadro 1), composta por quatro etapas, que envolvem a escuta, interpretação e reescrita de versos da música, permitindo explorar as variações linguísticas e os temas sociais presentes na obra. Essa proposta metodológica busca integrar teoria e prática, favorecendo a aprendizagem significativa por meio da arte e da linguagem, e promovendo reflexões sobre cidadania, diversidade e valorização das vozes marginalizadas.

Ao longo da análise desenvolvida neste estudo, é possível constatar que a música *"Passarinhos"*, de Emicida, constitui um importante instrumento de mediação pedagógica capaz de aproximar a linguagem escolar da realidade social dos estudantes da EJA. Por isso, pretende-se evidenciar que a musicalização, especialmente por meio do rap e do hip-hop, contribui para o fortalecimento da identidade, da autoestima e da criticidade dos educandos, ao mesmo tempo em que favorece a reflexão sobre questões de desigualdade, resistência e pertencimento. Verificou-se ainda que a abordagem sociolinguística aplicada às letras musicais permite problematizar o preconceito linguístico e valorizar as diferentes formas de expressão presentes na fala dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo, reconhecimento e produção de saberes significativos.

Método Sociológico

A compreensão da música como prática social constitui um importante fundamento para a análise das relações entre linguagem, cultura e educação. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o método sociológico permite compreender que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é influenciado pelas experiências de vida, pelas relações sociais e pelos contextos culturais dos sujeitos. Dessa forma, a utilização da música "Passarinhos", de Emicida, ultrapassa seu caráter artístico e passa a ser compreendida como um instrumento de mediação pedagógica capaz de promover reflexões sobre identidade, desigualdade social,

pertencimento e valorização das diferentes formas de expressão linguística.

Segundo Émile Durkheim (1978), a educação é um fato social responsável pela transmissão de valores, normas e conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Sob essa perspectiva, os conteúdos escolares devem dialogar com a realidade dos educandos para que o processo educativo seja significativo. Na EJA, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares, experiências profissionais e múltiplas vivências sociais. Assim, trabalhar com manifestações culturais presentes no cotidiano desses sujeitos possibilita aproximar o conhecimento escolar da realidade vivida, fortalecendo o vínculo entre ensino e experiência social.

A música "Passarinhos" representa uma importante expressão da cultura hip-hop, movimento que historicamente se consolidou como espaço de denúncia das desigualdades sociais, do racismo, da violência urbana e da exclusão das populações periféricas. Conforme Rose (1994), o hip-hop constitui uma forma de resistência cultural que transforma experiências de marginalização em produção artística, permitindo que grupos historicamente silenciados construam novas formas de representação e identidade. No contexto brasileiro, Emicida insere-se nessa tradição ao abordar, em suas composições, temas relacionados às dificuldades cotidianas, às desigualdades sociais, à esperança e à resistência coletiva.

Sob o olhar sociológico, as letras de Emicida revelam aspectos das estruturas sociais que atravessam a vida dos estudantes da EJA. Muitos desses educandos compartilham experiências semelhantes às retratadas na música, como dificuldades econômicas, exclusão escolar, preconceito e desigualdade de oportunidades. Dessa forma, ao reconhecerem suas próprias vivências nas narrativas musicais, os estudantes estabelecem relações entre o conhecimento escolar e suas experiências pessoais, favorecendo a aprendizagem significativa, conforme defendida por Ausubel (2003), ao considerar que novos conhecimentos são melhor assimilados quando relacionados aos saberes prévios do educando.

A perspectiva sociológica também evidencia que a linguagem é um fenômeno social. Para Bakhtin (1992), todo enunciado é produzido

em determinado contexto histórico e cultural, sendo resultado das interações entre os sujeitos. As letras de rap apresentam marcas linguísticas próprias das comunidades periféricas, incorporando expressões populares, gírias e variedades linguísticas frequentemente estigmatizadas pela norma-padrão. Nesse sentido, a análise de "Passarinhos" possibilita discutir o preconceito linguístico, reconhecendo que todas as variedades da língua possuem legitimidade comunicativa e representam identidades culturais específicas.

Essa compreensão encontra-se na Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), que demonstra que a variação linguística constitui uma característica natural de todas as línguas e está relacionada a fatores sociais, culturais, econômicos e históricos. Dessa maneira, a utilização da música em sala de aula favorece o desenvolvimento de uma educação linguística crítica, permitindo aos estudantes compreender que falar de maneira diferente da norma culta não representa deficiência, mas expressão legítima da diversidade linguística brasileira. Tal abordagem contribui para combater práticas discriminatórias ainda presentes no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante do método sociológico consiste na valorização da cultura como elemento formador da identidade. Stuart Hall (2006) afirma que as identidades são construídas socialmente por meio das práticas culturais, sendo continuamente transformadas pelas relações sociais. Nesse contexto, o rap constitui um espaço de construção identitária que fortalece o sentimento de pertencimento e reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados. Ao trabalhar "Passarinhos" na EJA, o professor cria oportunidades para que os estudantes reflitam sobre sua própria trajetória, suas formas de expressão e seu lugar na sociedade.

Sob a perspectiva da pedagogia crítica, Paulo Freire (1996) defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus conhecimentos e promovendo o diálogo como princípio metodológico. A música, nesse sentido, torna-se um tema gerador capaz de despertar discussões sobre cidadania, direitos humanos, preconceito, desigualdade e inclusão social. Em vez de assumir um papel meramente ilustrativo, "Passarinhos" transforma-se em objeto de investigação crítica, permitindo que os estudantes

interpretem os sentidos presentes na letra e estabeleçam relações com suas próprias experiências de vida.

Além disso, o uso da música favorece diferentes dimensões da aprendizagem. Do ponto de vista cognitivo, amplia a interpretação textual, o desenvolvimento da leitura crítica e da argumentação. No aspecto afetivo, fortalece a autoestima ao reconhecer as experiências e a linguagem dos estudantes como legítimas. Socialmente, promove o diálogo, a cooperação e o respeito à diversidade cultural e linguística presente na sala de aula. Essas contribuições tornam-se especialmente relevantes na EJA, modalidade que busca não apenas a escolarização, mas também a formação cidadã e a inclusão social dos educandos.

Assim, o método sociológico aplicado à análise da música "Passarinhos" permite compreender que o ensino da língua portuguesa pode ser desenvolvido a partir das práticas sociais dos estudantes, valorizando suas experiências, culturas e formas de linguagem. Ao integrar música, sociolinguística e educação, cria-se uma proposta pedagógica que rompe com modelos tradicionais de ensino, favorecendo uma aprendizagem crítica, contextualizada e significativa, capaz de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes de sua realidade e de seu papel na transformação social.

Sociolinguística: linguagem, sociedade e relações de poder

Para definir a Sociolinguística, é significativo associar importantes autores e estudiosos da área para explicar a prática dessa ciência e sua função na sociedade. A Sociolinguística compreende a língua como um fenômeno social, histórico e cultural, entendendo que seus usos variam de acordo com os diferentes grupos sociais, contextos comunicativos e relações estabelecidas entre os sujeitos.

Nesse sentido, Meillet afirma que: “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (Meillet, 1921 *apud* Calvet, 2002, p. 16). Partindo desse ponto de vista, compreende-se que o acontecimento da língua é consequência da atividade social, ou seja, a linguagem acompanha as transformações da sociedade.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção sociológica de Émile Durkheim, ao compreender que a língua pode ser entendida como um fato social, uma vez que é construída coletivamente, antecede os indivíduos e exerce influência sobre suas práticas sociais. Para Durkheim (2007), os fatos sociais são maneiras de agir, pensar e sentir que existem independentemente da vontade individual e orientam a vida em sociedade. Assim, a língua não pertence apenas ao indivíduo, mas constitui um patrimônio coletivo, constantemente influenciado pelas transformações sociais.

Complementando essa compreensão, Bakhtin destaca que a mudança linguística ocorre pelo uso da língua em diferentes contextos e pelos sentidos que as palavras assumem nas interações sociais: "Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra" (Bakhtin, 1988 [1929], p. 147).

Dessa forma, a linguagem não pode ser reduzida a um sistema de regras gramaticais, pois ela se constitui na interação entre os sujeitos e nas práticas sociais em que está inserida. O próprio Bakhtin reforça que a língua pode ser reconhecida "como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)" (Bakhtin, 1992, p. 123).

Nessa discussão, Michel Foucault também amplia a compreensão da linguagem ao afirmar que todo discurso está atravessado por relações de poder, saber e produção de verdades. Para o autor, as formas de falar e de utilizar a língua não são neutras, mas refletem processos históricos que legitimam determinados discursos enquanto silenciam outros (Foucault, 1996). Assim, reconhecer a diversidade linguística significa também reconhecer as relações de poder que historicamente valorizam algumas variedades da língua em detrimento de outras, produzindo preconceitos linguísticos e exclusão social.

Sob essa perspectiva, a Sociolinguística contribui para a valorização das diferentes variedades linguísticas presentes na sociedade, combatendo práticas discriminatórias e compreendendo que todas as formas de falar possuem organização, significado e legitimidade dentro de seus contextos sociais. Dessa maneira, o ensino

de Língua Portuguesa deixa de privilegiar apenas a norma-padrão como única forma legítima de expressão e passa a considerar os conhecimentos linguísticos trazidos pelos estudantes como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA): educação, emancipação e transformação social

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Sociolinguística tem o propósito de contribuir para a relação entre linguagem e sociedade, buscando refletir sobre a intervenção dos fatores sociais e históricos na trajetória dos estudantes. Compreender como alcançar e adequar-se aos diferentes contextos vivenciados pelos educandos torna possível promover o letramento e ampliar sua participação social.

Em especial, é através do ensino de Língua Portuguesa, disciplina que ainda carrega o estereótipo de ser difícil, que a classe docente pode procurar minimizar experiências traumáticas relacionadas à escolarização, desenvolvendo práticas voltadas para a leitura, a escrita e a produção textual. Mais do que ensinar a ler e escrever, trata-se de ampliar o letramento já adquirido pelos estudantes e fortalecê-los para o exercício da cidadania. Logo, destaca Ribeiro:

> Apesar de as pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos válidos e úteis, elas estão excluídas de outras muitas possibilidades que a nossa cultura oferece. A exclusão do conhecimento que se adquire na escola marca essas pessoas profundamente pela imagem que fazem de si e pelo estigma que a sociedade lhes impõe (Ribeiro, 2001, p. 40).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a educação deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, possibilitando aos sujeitos a ampliação de seus conhecimentos e sua participação crítica na sociedade. Paulo Freire defende que "a prática educativa só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos" (Freire, 1996, p. 5). Para o autor, o processo educativo precisa dialogar com a realidade dos estudantes, valorizando suas experiências, seus saberes e sua cultura, transformando-os em protagonistas da própria aprendizagem.

Essa concepção dialoga diretamente com Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social capaz de promover a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Segundo Saviani (2008), a escola deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento científico e cultural, possibilitando-lhes compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação. Dessa forma, a EJA não deve restringir-se à alfabetização ou à certificação escolar, mas constituir-se como espaço de emancipação humana e inclusão social.

Segundo Paiva (1973), a Educação de Jovens e Adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria ou que as tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 1973, p. 16). Assim, o trabalho desenvolvido na EJA busca valorizar os conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes e promover uma discussão mais ampla sobre sua função social, fortalecendo práticas pedagógicas que colaborem efetivamente para o processo de aprendizagem.

É importante ressaltar também a motivação dos estudantes que retornam à escola. Embora muitos procuram a EJA com o objetivo de concluir os estudos ou aprender a ler e escrever, essa escolha representa também uma oportunidade de ampliar conhecimentos, conquistar autonomia e melhorar suas condições de vida por meio da educação.

Essa realidade pode ser observada nos dados do Censo Escolar. Em 2024, dados preliminares da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc) apontaram que, até fevereiro, a rede estadual contava com 29.864 estudantes matriculados na EJA, sendo 28.110 na EJA Ensino Médio e 1.754 na EJA Ensino Fundamental. O número tende a crescer ao longo do ano, considerando que as matrículas permanecem abertas continuamente, tanto no formato modular da EJA Ensino Médio quanto nos semestres letivos da EJA Fundamental (PORTAL OFICIAL DO GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS, 2024).

A mesma publicação destaca que o crescimento das matrículas está relacionado à implantação da EJA Ensino Médio em formato modular, iniciada em 2021, bem como à implementação dos programas *Cartão Escola 10* e *vem que Dá Tempo*, políticas públicas que incentivam

a permanência e o retorno dos estudantes à escola (PORTAL OFICIAL DO GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS, 2024). Esses dados evidenciam a importância das políticas educacionais para ampliar o acesso à escolarização e reforçam o papel da EJA como modalidade fundamental na garantia do direito à educação ao longo da vida.

Desse modo, a articulação entre os princípios da Sociolinguística e os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, que respeitam a diversidade linguística, valorizam as experiências dos educandos e promovem uma formação crítica, democrática e emancipadora, conforme defendem Freire e Saviani.

Hip-Hop e criticidade

O gênero musical e artístico Hip-Hop é um movimento que surgiu nos Estados Unidos, em Nova York na década de 1970, implicando um cenário de resistência cultural e política para pessoas negras e latinas marginalizadas. Segundo Herschmann (2005) o hip-hop fez parte de uma grande forma de expressão para identidades juvenis e trouxe à tona denúncias de desigualdades sociais.

Devido esse contexto, o rap brasileiro virou sinônimo de letramento social, pois reconfigura a criticidade sobre a construção da linguagem. O Grupo como Racionais Mc's causou um impacto necessário nos anos 90 a 2000 que incentivou a passagem do artista Emicida que alinha sua música a ideais sociais e políticos, sob uma estética inovadora.

Para entender melhor sobre a ligação entre o hip-hop e uma educação crítica, é necessário analisar a partir da perspectiva freiriana. "A educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 1979, p.30). Isto é, a educação precisa alimentar-se da realidade do estudante para compreender seu lugar na prática pedagógica, respeitando seus conhecimentos de mundo e conscientizá-los do seu papel na sociedade. Logo, o rap torna-se um instrumento fundamental na pedagogia escolar, pois tem como característica essencial uma linguagem próxima aos contrastes sociais que muitos estudantes da EJA enfrentam no seu cotidiano extraescolar.

Assim como a música "Passarinhos", outras letras do artista Emicida servem de exemplo como recurso pedagógico:

- "Levanta e Anda" (2013), discute os obstáculos de muitos estudantes que enfrentam a trajetória escolar e ficam resilientes mesmo diante das dificuldades.
- "Boa Esperança" (2015), destaca temas como a naturalidade da exploração doméstica e o racismo estrutural e repensar sobre as desigualdades de classe e social.

Tais canções possibilitam o exercício com terminologias da língua portuguesa, norma culta e coloquialismos, a teoria e a prática, pois a partir da letra da música tantos estudantes possam se sentir representados, e compreender que sua voz, experiências e trajetórias de vida tem valor importante para seu aprendizado e formação como cidadão. Para que possam ir além da compreensão da sua língua, mas fortalecer sua identidade.

Implicações Educacionais

A música está presente no cotidiano das pessoas, ela provoca sensações diversas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Desse modo, além da música estar presente em forma de sensações ou sentimentos, ela também pode ser um meio de linguagem, isso porque ela explora as diversas variações linguística e interacionista, seja no hip hop, mpb, funk, ou outros gêneros musicais. Principalmente, na sala de aula, podemos abordá-la em vários contextos sociais, possibilitando a diversidade no ambiente escolar, já que a música é um objeto mais próximo das pessoas, com ela podemos refletir e compreender de forma lúdica.

A musicalização tem um propósito pedagógico importante para a formação crítica dos estudantes desenvolvendo capacidades como leitura, escuta, interpretação e compreensão textual. Na BNCC (2017) o componente de Arte, entende a música como uma linguagem artística que promove expressão, fruição e conhecimento de práticas culturais diversas. Ou seja, a utilização da música vai além da formação

de músicos, mas causa um papel fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Então, ao propor essa atividade para os alunos, podemos explorar as suas próprias falas e representações ou aguçar o interesse por ela. "A linguagem, como mediação essencial, é condição para a apropriação dos conhecimentos e para a inserção crítica e criativa do homem na sociedade" (Saviani, 2008, p. 25). Dessa maneira, a música apresentaria diferentes meios de culturas existentes e estimula também a compreender as diversas línguas maternas, trabalhando assim o respeito e o convívio com as diversidades. Principalmente, ao usar a musicalização na EJA existe uma intencionalidade pedagógica, pois é um recurso didático vinculado a objetivos de aprendizagem como o desenvolvimento das competências linguísticas sociais.

Na EJA, ao levar a música como metodologia de ensino, abre-se um campo diverso para exploração de ideias na inserção da mediação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, não é apenas ensinar a leitura e escrita, devemos considerar as condições dos alunos com relação ao seu nível de alfabetização e a utilização de recursos diferentes causa expectativas para uma aula diferente.

O egresso da EJA é o indivíduo que investiga, constrói, descobre e avança a partir do que ele já domina. (Freire, 2000, p. 12). O docente precisa construir metodologias que façam parte do mundo dos alunos, assim, ele entende sua sala e modifica a sua prática pedagógica, levando em consideração que a realidade dos alunos também é importante para a construção do seu conhecimento.

Portanto, como aplicar uma aula sobre musicalização para alunos da EJA?

- Apresentação do artista Emicida e da cultura Hip-Hop;
- Escutar a música "Passarinhos" e as primeiras percepções dos alunos;
- Reflexão sobre temas relevantes apresentadas na música (futuro, desigualdades e oportunidades, esperança);
- Socialização no quadro sobre os temas encontrados e montagem de uma nuvem de palavras;

- Análise da letra da música, a utilização de palavras de variedade linguística e social, metáforas, preconceito linguístico;
- elaboração da reescrita dos versos da canção ou versos autorais que poderiam agregar à música;
- Compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula no modo de roda de conversa.

A metodologia da atividade foi realizada por meio de caixa de som para ouvir a música. A atividade foi desenvolvida em duas aulas de 1h-aula para melhor praticar as ideias propostas. Desse modo, na primeira aula, no primeiro momento a apresentação do artista e da cultura hip-hop, com ajuda dos recursos de slide (apresentação), em seguida a escuta da música e as primeiras percepções dos alunos sobre o diálogo da canção. No segundo momento da aula iremos compartilhar as reflexões sobre os temas relevantes (futuro, esperança, desigualdades e oportunidades) e o que eles entenderam sobre a música, logo no quadro montar juntamente com as contribuições dos alunos uma nuvem de palavras que mais se destacarem.

No terceiro momento, analisar a letra da música, as terminologias da língua portuguesa, metáforas e marcas de oralidade e explicar a função desses conceitos da língua para a escrita e oralidade, assim, propor aos alunos a reescrita da canção ou versos autorais que exercitam sua imaginação, criatividade e os conhecimentos sistemáticos sobre linguagem adquiridos no momento passado. Por fim, no quarto momento, revisar sobre os assuntos abordados e compartilhar as construções dos textos dos alunos numa roda de conversa na sala de aula.

Os objetivos de aprendizagem dessa atividade se propõem a linguagem e estilo da música; analisar a representação da realidade social abordada nas estrofes; desenvolver habilidades críticas e reflexivas e melhorar a compreensão de leitura e escrita. Assim, o aluno compreenderá os conteúdos de forma lúdica, vivenciando o seu aprendizado de forma dinâmica.

Quadro 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA - MÚSICA “PASSARINHOS” DE EMICIDA NA EJA

Aula	Etapas / Atividades	Objetivos específicos	Recursos	Avaliação
1 – Parte 1	• Apresentação do artista **Emicida** e da cultura hip-hop, com apoio de slides. • Escuta coletiva da música *“Passarinhos”*. • Levantamento das primeiras impressões dos alunos.	• Reconhecer o rap como expressão cultural e social. • Estimular a escuta atenta e a percepção inicial da canção.	Caixa de som, computador, slides e quadro.	Participação na escuta e no debate inicial.
1 – Parte 2	• Discussão sobre os temas da música: futuro, desigualdade, esperança e oportunidades. • Registro das contribuições dos alunos no quadro. • Construção coletiva de uma nuvem de palavras.	• Refletir sobre os temas sociais levantados pela canção. • Relacionar a letra da música à realidade vivida pelos estudantes.	Quadro, pincel e letra impressa.	Contribuições para a nuvem de palavras e participação no debate.
2 – Parte 1	• Leitura coletiva da letra da música. • Análise de recursos linguísticos: metáforas, pleonasmos e variação linguística. • Discussão sobre preconceito	• Identificar recursos da língua em textos musicais. • Exercitar a criatividade e a produção textual. • Refletir sobre a diversidade linguística e o	Letra impressa, papel, lápis/caneta.	Produção autoral: reescrita ou criação de versos.

	linguístico. • Produção autoral: reescrita de versos ou criação de versos inspirados na música.	preconceito linguístico.		
2 – Parte 2	• Revisão dos conceitos trabalhados. • Roda de conversa para socialização das produções dos alunos. • Reflexão final sobre a música como instrumento de resistência e transformação social.	• Incentivar a oralidade e a escuta ativa. • Valorizar as produções dos alunos. • Promover a criticidade e a reflexão sobre o papel social da música.	Produções dos alunos e roda de conversa.	Participação no compartilhamento das produções e na reflexão final.

Uma análise da música "passarinhos" de Emicida

A letra é composta por 16 versos, divididos em estrofes. Cada estrofe apresenta uma estrutura similar com 4 versos. Predomina a linguagem coloquial e informal, típica do rap, além de gírias e expressões da periferia paulistana. Há a presença de metáforas, alegorias e ironias. Além do uso de verbos no presente e no passado e de substantivos concretos e abstratos, acrescidos de adjetivos para descrever pessoas e situações. Apresenta temas e conceitos que serão revelados à medida que nos aprofundamos na letra.

A música "Passarinhos" reflete a realidade dos ambientes periféricos, abordando temas como: Identidade e autoestima; Emicida destaca a beleza e a força dos "passarinhos" , os jovens da periferia, questionando estereótipos e preconceitos. Resistência e luta; a música narra a luta diária contra a opressão, violência e a falta de oportunidades. Orgulho e pertencimento; Emicida celebra a cultura e a história da periferia, reforçando o sentimento de comunidade. A

música também faz uma crítica à sociedade que marginaliza e exclui os jovens da periferia. Contudo, nos mostra esperança e resiliência, transmitindo uma mensagem de esperança e superação.

A música se insere no movimento de rap e hip-hop brasileiro, que busca dar voz aos jovens da periferia. A obra reflete a realidade de muitos jovens brasileiros que enfrentam desafios sociais e econômicos. A metáfora dos "passarinhos" representa a liberdade e a capacidade de voar acima das adversidades.

"Passarinhos", de Emicida, é uma obra poderosa que dá visibilidade à realidade da periferia. Celebra a resistência e a resiliência dos jovens, desafia estereótipos e preconceitos e inspira esperança e mudança social.

A música "Passarinhos" do Emicida é uma obra rica em significados e expressões que podem ser analisadas sob a perspectiva sociolinguística.

Trechos selecionados e análise

"E eu só quero ser feliz"

O verso reflete um desejo comum de muitos, mas que é amplo por uma série de contextos sociais. A busca pela felicidade é uma construção cultural que pode variar de acordo com o ambiente social e econômico. Este trecho revela a luta interna de muitos indivíduos que, apesar das adversidades, almejam uma vida melhor remetendo a uma realidade cotidiana e acessível a todos.

"Meus passarinhos, voem longe"

A metáfora dos "passarinhos" simboliza sonhos, esperanças e a aspiração de liberdade. Esse recurso poético é significativo por dois motivos: primeiro, porque representa a ideia de que os desejos e metas das pessoas devem ser livres e alcançáveis. A liberdade pode ser vista como uma crítica às políticas sociais que muitas comunidades enfrentam.

"É no passo que eu vou"

A expressão "no passo que eu vou" pode ser interpretada como uma representação da resiliência e da dignidade. Nesse contexto, o "passo" aqui pode simbolizar a maneira como cada um enfrenta a vida, adaptando-se às suas circunstâncias. Este verso também sugere uma crítica à pressa do mundo contemporâneo e a importância de valorizar cada etapa do processo de vida. A escolha de palavras simples, mas poderosas, ressalta a conexão entre linguagem, identidade e as experiências do eu-lírico.

"Eu sou o que eu sou"

Esse trecho levanta questões de auto identidade e aceitação. A afirmação da própria identidade em um mundo que muitas vezes marginaliza as vozes individuais refletindo a luta por reconhecimento. A repetição do "eu" enfatiza a singularidade e a força de cada indivíduo dentro de um contexto social que pode ser opressor. Isso esconde uma complexa reflexão sobre pertencimento e a luta por espaço em uma sociedade que impõe rótulos.

"Passarinhos" é uma canção que não apenas emociona, mas também provoca reflexões sobre a sociedade contemporânea. A linguagem utilizada por Emicida é acessível, mas repleta de significados profundos que refletem as experiências de muitos. Através da análise desses trechos, podemos observar como a música se torna uma forma de resistência e uma maneira de expressar aspirações humanas universais, abordando temas como liberdade, identidade e a busca pela felicidade, sempre em conexão com as realidades socioculturais que moldam as vidas das pessoas.

Resultados

- **Ação educativa com Alunos:**

A atividade resultou na participação de 6 alunos da turma de 8º período vespertino da EJA do Centro Educacional de Jovens e Adultos - Paulo Freire. No primeiro momento, os alunos já ficaram entusiasmados pela aula já iniciar com a presença da caixa de som, logo

foi apresentado algumas características sobre o rapper Emicida e sobre a cultura Hip-Hop. Algumas considerações foram sobre o nome do cantor que é Leandro Roque de Oliveira, nascido em São Paulo que vivia na periferia e que tinha sua trajetória nas batalhas de rimas da Santa Cruz em 2006, ele destacava-se entre os demais participantes pela sua habilidade no improviso. Um ponto importante a ser relevado por ter chamado a atenção dos alunos.

Também foi discorrido sobre curiosidades da cultura Hip-Hop como sobre o MC que significa Mestre de Cerimônias, DJ que é disk Jockey, a base musical e sobre o Grafite como arte visual. Além do movimento cultural e social que o Hip-Hop exerce como manifesto em 1970 em Nova Iorque das comunidades negras e latinas como protesto contra a violência e exclusão social e que hoje é um modo de dar voz marcante para os que buscam visibilidade. Assim, o Emicida busca poesia na vida cotidiana da periferia, com foco em esperança e vitória. Esse trabalho que ele exerce é muito importante para o rap nacional, muitas vezes ainda marginalizado, utilizando a palavra como arma de transformação e resistência.

Escutamos a música e logo após iniciamos as primeiras percepções, eles já tinham em mãos a letra da música impressa, mas para relatar suas opiniões ficou implícito a reflexão da proposta da música e da atividade. Então, os estudantes assistiram o videoclipe que favoreceu para que pudéssemos dar continuidade na atividade.

Dessa maneira, analisamos algumas partes da letra da canção como, por exemplo: "Amuados, reflexivos e dá-lhe antidepressivos" pude observar que foi um verso forte, mas cheio de significados, acrescentando que a música está direcionada a pessoas que não sentem mais vontade de viver, agora dependentes de medicamentos para continuar sua vida. O videoclipe agregou por apresentar a situação de jovens da periferia e sua relação com o aprendizado e novos conhecimentos e por isso eles procuram uma biblioteca. Com isso, um dos estudantes presentes falou o seguinte: "A educação transforma". Ainda sobre a discussão da música foi destacado as críticas sociais e ambientais como no verso "Era neblina, hoje é poluição" isso evidencia os maus tratos que as mudanças na sociedade têm causado no meio ambiente.

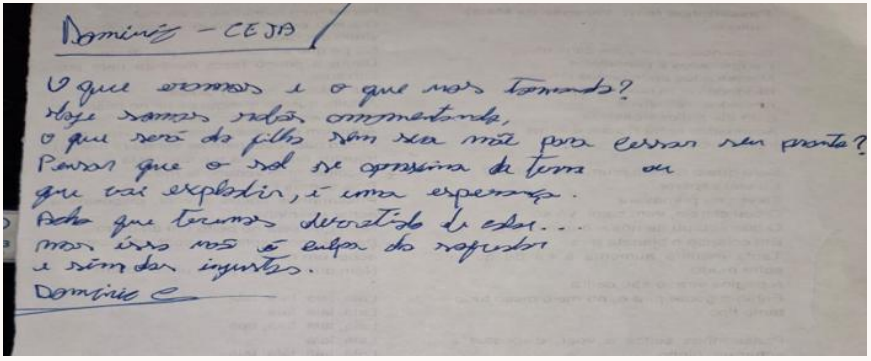
Também importante destacar na discussão sobre variedade e preconceito linguístico, fizemos uma breve explicação da relação desses temas com as características do rap e Hip-Hop que causam forte influência nos quais algumas palavras são de cunho coloquial gerando proximidade com o público alvo que curte o estilo musical. Assim, umas das palavras encontradas foram: “prum”, “tamo”, "nem as barata (é mermo)”, “procês”.

Contudo, foi proposto concretizar as nossas opiniões e por isso no quadro realizamos uma nuvem de palavras, a qual os estudantes destacaram uma palavra importante que a música representava para si. termos como: esperança, oportunidade, educação transforma, liberdade, fragilidade e entre outras compõem nossa primeira parte da atividade. Na segunda parte, eles iriam fazer reescrita ou criação de versos tendo como base a letra da música “Passarinhos", do rapper Emicida. Poderiam escolher um verso ou estrofe para fazer mudanças que achassem melhor e que os fizessem dar uma outra visão, deixando explícito o que a música reflete para sua vida e/ou no lugar onde vivem. Eles tiveram como apoio a nuvem de palavras exposta no quadro que colaborou para a realização da atividade.

- **Avaliação da atividade:**

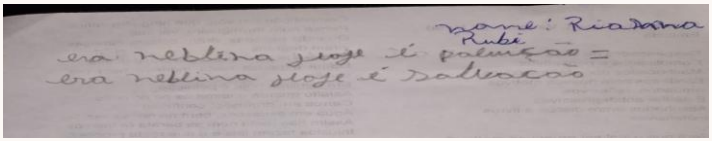
Os estudantes conseguiram realizar a atividade e foram coletadas produções interessantes. Por isso, para este trabalho foram selecionados três trabalhos para serem expostos e analisados.

FOTO 1- Atividade do estudante Dominic.



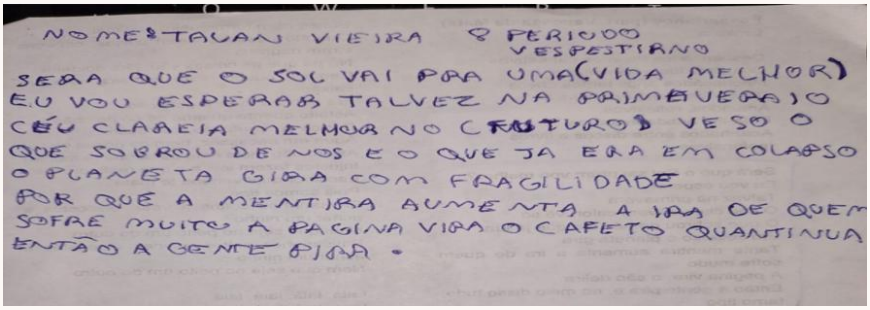
COMENTÁRIO: A reescrita da letra apresenta uma reflexão crítica sobre a sociedade atual, relatando sobre a desumanização das pessoas e a presença de injustiças sociais. A expressão *"somos robôs"* indicam a perda da sensibilidade e da humanidade. Por isso, o estudante foi bem com relação a proposta da atividade, pois ele conseguiu resgatar no seu texto a ideia de que pode existir esperança e mudança.

FOTO 2- Atividade da estudante Rianna Rubi



COMENTÁRIO: É possível analisar na resposta escrita apresenta uma comparação entre passado e presente quando afirma: *"era neblina, hoje é poluição" e "era neblina, hoje é salvação"*. Essas frases evidenciam uma reflexão sobre as mudanças na sociedade e no ambiente, indicando o que antes era natural (neblina) hoje se tornou um problema (poluição) sendo causado pela ação humana. Com isso, a estudante foi bem na atividade quando ao mencionar "salvação", o seu texto sugere que ainda existe esperança de mudança, tema que também aparece na música.

FOTO 3 - Atividade do estudante Tauan Vieira



COMENTÁRIO: A resposta da atividade do Tauan apresenta uma ideia de um futuro que pode ser melhor, mesmo quando o "**planeta gira com fragilidade**", além da vida social ser atravessada por mentira, competitividade e ira que influencia nas relações pessoais, ocasionando em estresse ou

sofrimento diante das dificuldades da vida. No verso "**a gente pira**" indica que as pessoas vivem sobrecarregadas emocionalmente com os problemas da sociedade. O estudante soube alinhar sua resposta à proposta da atividade reforçando o tom crítico e reflexivo presente na canção.

De modo geral, as respostas analisadas demonstram que os estudantes compreenderam a mensagem central da música, quando refletiram sobre os problemas da sociedade atual, esses comentários foram discutidos em sala sobre colocarem seu ponto de vista diante das transformações negativas do mundo e das dificuldades enfrentadas no cotidiano. Já do lado linguístico das respostas, foi apresentado linguagem simples, presença de sentido figurado, marcas de oralidade, o que expressa a capacidade de expressar suas ideias sobre a realidade social a partir da música.

Por isso, abordamos uma análise da musicalidade e sua influência na realidade dos alunos da EJA sob uma perspectiva sociolinguística e conclui-se que é possível trabalhar a aprendizagem dos alunos relacionando seu cotidiano às práticas pedagógicas. Diante disso, é importante salientar a busca pelo novo na sala de aula, mas não o diferente, e sim, o conhecido, assim, o aluno é capaz de associar o conhecimento novo, partindo dos saberes prévios que lhe foram apresentados.

> O experienciando consiste em levar o aluno a refletir sobre suas próprias experiências, interesses, ou seja, aquilo que lhe é conhecido, bem como o experienciamento do novo, permitindo-lhe entrar em contato com novas situações, levando-os a novos domínios de ação e significado (Cope e kalantzis, 2009 *apud* Vergna, 2021).

Por esta razão, a atividade realizada vincula-se ao que é de conhecimento dos alunos, os quais puderam explorar os diversos contextos gerados na canção e conseguiram refletir sobre a ideia da representação social que ela apresenta, além do exercício de escuta, leitura e produção de texto. Principalmente, exercitar a conexão entre outras áreas de conhecimento. O trabalho com o aprendizado interdisciplinar favorece o uso da música juntamente com Língua Portuguesa, História, Sociologia que maximiza o universo de saberes

sob um mesmo instante que é construído no momento da aula diferente.

A musicalização pode aumentar o engajamento dos alunos na aula, pois torna-se um momento atrativo e mais próximo da sua realidade. Logo, a Educação de Jovens e Adultos que sofre por evasão escolar, assim, com práticas pedagógicas inovadoras causam o fortalecimento do vínculo da escola com o aluno e sua permanência e participação nas aulas.

Este trabalho é importante para ressaltar práticas pedagógicas que consigam alcançar os déficits de aprendizagem de alunos que tentam resgatar o tempo perdido sem os estudos e acabam ficando à parte para as prioridades da educação que não tem atenção às precariedades existentes na sala de aula, esse público que merece valorização, respeito e empatia com sua busca por conhecimento e saberes.

Uma vez que podemos elaborar este tema fez com que consigamos entender a funcionalidade da sociolinguística de modo peculiar, o qual aproxima a linguagem e a sociedade numa mesma perspectiva e realizar uma análise crítica sobre a realidade social dos alunos. Isso nos oferece um aprendizado sobre reconhecer os diferentes cenários de vida dos alunos e poder estimulá-los ao aprendizado contínuo.

Considerações Finais

Diante do exposto, é preciso levar em consideração que a Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio para os docentes, é necessário dedicar-se para que esses estudantes possam ter uma educação digna e acesso a saberes diversos e também explorar seu conhecimento de mundo, trabalhando a autoestima desses estudantes que na sua grande maioria não falam sobre suas realidades sociais. Desse modo, é importante para o aluno desenvolver a sua criticidade e compreensão, não apenas textual, mas de mundo. Uma aula de Português que seja capaz de trazer as outras áreas para um diálogo construtivo de saberes.

Assim, abordamos nesse artigo a força da música para o aprendizado, o universo de saberes que ela causa para a formação do

estudante, a aquisição dos conteúdos de Língua Portuguesa, a capacidade de desenvolver sua própria escrita, a valorização do conhecimento extraescolar que fica enraizado às margens de uma sociedade preconceituosa.

Portanto, finalizamos esse artigo com o intuito de explorar metodologias que instiguem o ensino-aprendizagem dos estudantes de forma lúdica, reconhecendo também que cada um carrega consigo identidades culturais que são importantes em sala de aula, o reconhecimento próprio é indispensável para a jornada do aluno, isso porque ele pode discutir sua representação social. Desse modo, buscamos realizar reflexões significativas sobre as práticas pedagógicas e analisar sua funcionalidade em sala de aula.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec,1992.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação de Jovens e Adultos**. Novos leitores. Novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

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

CALVET, L. **Sociolingüística:** uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **VOLOSHINOV**, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

FERREIRA, R. C., Lima, M. de S., & Pinho, A. de M. (2023). **A musicalidade no ensino dos alunos da EJA.** Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro, 2(1). Recuperado de https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/499.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973
(PORTAL DO GORVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS, 01/03/2024, Disponível em https://alagoas.al.gov.br/noticia/rede-estadual-registra-crescimento-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-nos-ultimos-dois-anos, Acesso em: 23 de out de 2024
BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
FREIRE. Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
HEBDIGE D. (2004). **Rap e hip-hop**: conexão com Nova York, em That's the joint! The Hip-Hop Studies Reader, orgs. Forman M., Neal MA (Londres; Nova York NY: Routledge;), 223-232
HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008
LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
ROSE, Tricia. **Black Noise:** Rap Music and Black Culture in Contemporary America. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.
LINK DA MÚSICA **"Passarinhos" de Emicida com participação de Vanessa da Mata -** https://youtu.be/IJcmLHjjAJ4?feature=shared

O BAIRRO "XUCURUS" E AS MEMÓRIAS INDÍGENAS EM PESQUEIRA (PE): DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 E O PARECER CNE 14/2015

Rosani Maciel Calado (UFRPE) [1]
Edson Silva (UFRPE) [2]

Curumim nasceu livre qual ao sol ou o vento
Contemplando a sua nação Ororubá
Mas os brancos senhores encheram de dores sua pátria Ororubá
Curumim ficou grande e se fez um/a guerreiro/a
Mas as cercas nem mesmo deixaram caçar
Curumim ficou triste por tudo que existe onde era o seu lugar.

Sérgio Amaral, cantor e compositor

Memórias Xukuru do Ororubá em Pesqueira/PE

As memórias orais são formas de resistências (Pollak, 1992) dos indígenas habitando no Bairro "Xucurus", na zona urbana em Pesqueira/PE a partir de componentes diversificados, em vários momentos, como em diversos grupos comunitários que se reúnem na igreja São João Batista, o trabalho na agroindústria, os nativos/as habitando na Serra do Ororubá, território original indígena, visitando familiares no Bairro "Xucurus", optaram por uma resistência organizada no território e no Bairro "Xucurus" junto ao Cacique "Xicão" aderindo o apoio de parentes habitando na cidade.

A religião, ou seja, a organização simbólica de todo o sistema da Igreja Católica Romana expressando nas celebrações com

[1] Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutoranda em História – UFRPE; E-mail: rosani.maciel@upe.br
[2] Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutor em História – UFPE; E-mail: edsonsilva@capufpe.com

homenagens ao padroeiro também foi motivo dos encontros dos indígenas e familiares, as visitas nos domingos e feriados de parentes vindos da Serra do Ororubá, com filhos/as e netos visitando os/as avôs/avós no Bairro "Xucurus": "eu visitei e morei com uns tios meus no bairro 'Xucurus', tinha muitos parentes no Bairro "Xucurus", o pessoal de Zé Luz que morreu, Tarcília lá de Pedra D'água, a família dos Ciobas e dos Agrissios, tinha muitos familiares " (José Evaristo Alves Filho, indígena Xukuru do Ororubá, aldeia Santa Maria). O indígena conhecido como Dezinho de Deca habitou no Bairro e recordou algumas famílias com visitas de parentes vindos/as da Serra do Ororubá.

A partir das memórias narradas pelos Xukuru do Ororubá foi possível pensar a trajetória histórica dos indígenas, como a expulsão dos nativos na Serra do Ororubá, as migrações para o Bairro "Xucurus", os indígenas que reconstruíram a história em Pesqueira vinculada as origens, as chamadas tradições e o território, porque estavam conectados com as narrativas ancestrais enquanto fios condutores fundamentais para reflexões de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos no ensinar e aprender em Pesqueira.

Memórias indígenas sobre migrações no Bairro "Xucurus"

De acordo com a oralidade dos indígenas, o chamado "desenvolvimento" pelo grupo agroindustrial foi compreendido como uma exploração socioambiental e na Serra do Ororubá, somados a interesses econômicos do grupo industrial promoveram a má qualidade de vida dos indígenas, saúde precária para as crianças e o desaparecimento de plantas e animais no território indígena. Sobretudo, a maneira pela qual a oligarquia ocupou o território com à exploração dos recursos naturais, foram situações rememoradas no presente a partir de relatos dos indígenas Xukuru do Ororubá.

O início do chamado "desenvolvimento" urbano no Bairro "Xucurus" esteve associado a padrões específicos da oligarquia fomentando o "crescimento" e o exaltado "progresso" em Pesqueira. Mas, sem nenhum projeto de energia elétrica, água potável encanada e calçamentos nas ruas, como são as lembranças dos indígenas no

Bairro “Xucurus” revelados a partir da oralidade que por décadas foram relatados nas entrevistas.

> As condições não eram boas não. Faltava tudo. As casas eram bem fraquinhas. Tipo aqui, olha, aqui é bom porque é cimento. Antes era barro, tijolo e taipa. Aí as pessoas faziam aquelas casas de taipa antigamente. Aquela fraqueza, sabe? Hoje em dia nós temos tudo, é uma graça. Comparando anos atrás. Todo mundo nas suas casas, hoje todo mundo prosperou (Expedito Ferreira Campos, Bairro “Xucurus”, Pesqueira/PE).

E seguimos nas entrevistas.

> Alguns esgotos eram descobertos, mas nessas passagens de prefeitos de um para outro, cobriram. Tinha muitas casas velhas. Era fraquinha mesmo. Existia a Escola Municipal João XXIII que funcionou no prédio da Diocese, aí existe agora a Escola Municipal Paulo Melo, que não tinha. Posto de Saúde hoje tem. Adiantou um pouco. Algumas passadas para frente (Brás Cariolano Veloso, Bairro “Xucurus”, Pesqueira/PE).

O entrevistado habitando no Bairro “Xucurus” relatou:

> A diferença era pouca. Eram menos pessoas que moravam aqui. Mas, de lá pra cá aumentou. Foi chegando mais pessoas. Chegando mais pessoas de fora. E a maioria é quase tudo da Serra do Ororubá. Eu estou um pouco esquecido da cabeça, mas tem um bocadinho de gente aqui no Bairro “Xucurus” (Aécio Andrade, Bairro “Xucurus”, Pesqueira/PE).

A partir das memórias narradas foi possível conhecer o passado no Bairro “Xucurus”, sendo compreendidos na atualidade com base em novas perspectivas de interpretações com os devidos cuidados na pesquisa para discussões com professores/as de Língua Portuguesa na Educação Básica, apresentando aos discentes da rede pública municipal de ensino e com os/as estudantes refletirem as narrativas correspondentes ao Bairro “Xucurus”. De modo específico, pensando em discussões para docentes de Língua Portuguesa com as possibilidades de envolver os/as discentes a interpretar a história indígena Xukuru do Ororubá no Bairro “Xucurus”, a partir dos gêneros textuais orais no trabalho pedagógico realizado na Educação.

O primeiro relato acima foi de um entrevistado habitando no Bairro "Xucurus" há mais de 60 anos, afirmando ser indígena Xukuru do Ororubá a partir da árvore genealógica da mãe e dos avôs/avós maternos, com naturalidade na Aldeia Cana Brava, migrantes para cidade, deslocaram-se para o Bairro "Xucurus". E Expedito não soube informar sobre o porquê dos pais terem vindo residir no bairro. Mas, discorreu:

> Não sei, antigamente não tinha vida não, a vida era muito fraca. As pessoas que dependiam de empregos tinham que vir para cá, para ganhar o pão de cada dia. Trabalhar, meus pais vieram para trabalhar aqui em Pesqueira. Nós viemos da agricultura. Nós vivíamos mais no roçado, meus pais, agente molecote também acompanhava o trabalho dele plantando milho e feijão (Expedito Ferreira Campos, Bairro "Xucurus" Pesqueira/PE).

Mas, mesmo sem conhecer as motivações dos antepassados habitarem no Bairro "Xucurus", o entrevistado apresentou informações importantes, sobre o período quando os indígenas foram expulsos da Serra do Ororubá, a partir do final do século XIX e início do XX pelos latifundiários. (Silva, 2017).

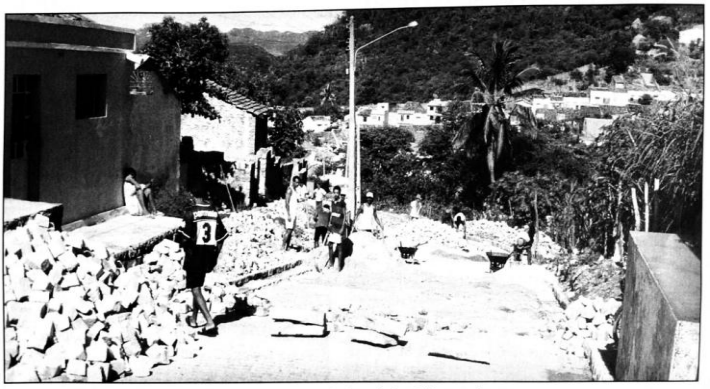
O indígena Aécio Andrade por estar com menos tempo habitando no Bairro "Xucurus" não sentiu a falta de posto de saúde, ou como atualmente são conhecidos por Unidades de Pronto Atendimento (UPA). Como também, não percebia inúmeras ruas sem calçamentos, sem iluminação pública adequada e esgotos com dejetos correndo a céu aberto. O entrevistado relatou o percebido a partir do momento que passou a habitar com a família no local.

> Tinha energia elétrica, escolas. Era tudo isso aí. Eu mesmo, nunca tive problema, não, com essas coisas. As casas nunca tiveram problema com esgoto. Tinha posto de saúde e ainda hoje tem aqui mesmo, no "Xucurus". Era aqui mesmo, no "Xucurus". Esse agora é novo. Era nessa rua aqui. Tinha o colégio ali. (Aécio Andrade, Bairro "Xucurus", Pesqueira/PE)

E assim não observou as diversas precariedades no Bairro "Xucurus", como a falta da água encanada nas torneiras, pois a estação de tratamento está localizada no Bairro da Caixa d'Água, acima do Bairro "Xucurus". Entre os dois bairros existe uma estrada asfaltada com acesso às aldeias no território indígena e cidades vizinhas, como Arcoverde e também cidades no estado da Paraíba.

Entre os Bairros "Xucurus" e Caixa d'Água à rua Maranhão há pouco tempo calçada une os bairros mais elevados na cidade de Pesqueira. Atualmente a rua na imagem abaixo está calçada, mas existem algumas ruas sem calçamentos, como observamos ao percorrer vielas e atalhos para realização de entrevistas. O calçamento da rua Maranhão correspondendo ao tempo da habitação de Aécio Andrade, um indígena com 77 anos não costumando sair de casa. Por isso, não conhece as demais ruas ainda sem calçamentos ou os locais de pavimentação recente.

Imagem 1: Calçamento entre os bairros indígenas em Pesqueira/PE



Construção de calçamento da rua Maranhão que liga os bairros Caixa D'água ao Xucurus

Fonte: Novo Tempo, nº 3, maio de 2001, p. 4.

Portanto, as narrativas dos indígenas Xukuru do Ororubá oportunizam experiências de olhares reflexivos para reconstruir o passado omitido. A aproximação com os indígenas para (re)pensar o passado a partir da escuta de vozes por décadas silenciadas nos diferentes contextos sócio-históricos. É importante pensar os contextos socioculturais não apenas a partir de relatos do grupo

agroindustrial, mas recuperar outras narrativas no ensino e aprendizagem com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos/as sobre a história da cidade de Pesqueira a partir da oralidade dos indígenas Xukuru do Ororubá habitando no Bairro "Xucurus".

As festas e encontros no Bairro "Xucurus"

Os indígenas Xukuru do Ororubá sempre estiveram conectados espiritualmente e com as chamadas "forças encantadas" não se deixando abater com os deslocamentos para o Bairro "Xucurus", após as expulsões e perseguições dos latifundiários usurpadores das terras ancestrais (Silva, 2017), deixando os indígenas em condições de fragilidades. Mas, conectados uns aos outros como os parentes habitando no Bairro "Xucurus" foram os delineamentos para o tema deste artigo.

As participações nas festas, fortaleciam os indígenas para continuarem vivenciando o Bairro "Xucurus" nos festejos do São João e no Carnaval como relataram. E também sobre o que ouviram de outros parentes participando nos mesmos eventos. A partir das memórias dos entrevistados, conhecemos sobre essas vivências naquela localidade.

Um entrevistado, nascido na Aldeia Cana Brava, habitando no Bairro "Xucurus", narrou sobre a participação em festejos religiosos na cidade de Pesqueira,

> Participei muito das festas de Santa Águida, São Sebastião, do Convento dos Franciscanos, de Padre Cícero no Bairro da Baixa de São Sebastião, Carnaval e São João eram diversão. Tinha palhoça e era o finado Potoló que começou a fazer aqui no Bairro "Xucurus" às palhoças, depois outros foram tomando conta do São João. Tinha o Samba de Coco na casa do finado Tonino. Era aquele divertimento que tinha para nós moradores aqui no bairro. Mas, o bom também eram as festas de casamentos, batizados e aniversários (Expedito Ferreira Campos)[3].

[3] Expedito Ferreira Campos, 67 anos. Entrevista realizada no Bairro "Xucurus", Pesqueira/PE, em 08/01/2025.

As memórias sobre as participações nas festas do São João em Pesqueira foram relatadas por outros indígenas. O indígena Brás Veloso, nascido no Sítio Cabo do Campo, atualmente localizado nas margens do território indígena demarcado, detalhou também sobre os organizadores e os espaços dos festejos.

> As palhoças no Bairro "Xucurus" era aqui nessa rua Petrolândia. E você lembra, né? Dona Júlia sua avó se aperreava. As festas do bairro "Xucurus", era o palhoção naquela época, era o Luiz Amaro que tomava conta, tinha muito jeito mesmo. Era o enfrentante. No ano seguinte, já passava para outro enfrentante: Luiz Amaro e Ailton eram eles que enfrentavam. Era responsável Joaquim Miranda. Alcançamos bons tempos. Os bons tempos acabaram. Hoje só temos lembranças (Brás Cariolano Veloso).[4]

E o indígena Romero Souza, com a esposa Sônia de Sousa, nascidos na Aldeia Pedra d'Água, detalharam como eram realizados os festejos no Bairro.

> As festas daqui eram nessa época de São João, quando tinha batizados, casamentos, o povo fazia umas festinhas. Antigamente tinha uma radiola que o povo ligava, fazia umas danças e lá ficavam. Se divertia, a festa era essa. E então, as festas de rua, aquelas de padroeiros, que as pessoas sempre iam e ainda hoje tem e vão. Eu não sei como eu me casei, porque foi sacrifício para sair de dentro de casa. Ele ia, porque é homem, a mãe dele não se importava, mas eu mesmo nunca fui às festas de rua, eu tinha uma vontade de ir à festa de Santa Águida, olhar aqueles parques. Naquela época a gente chamava as festas de assustado. Uma dancinha. Quem disse que o papai deixava. Às vezes a gente dava aquela fugidinha, mas quando ele sabia, a gente ia para o couro. Aí a gente tinha medo. Não ia não. (Romero José de Souza e esposa Sônia de Sousa).[5]

Como também, foram relatadas por um entrevistado nascido na Aldeia Cana Brava, memórias sobre os interesses de indivíduos

---

[4] Brás Coriolano Veloso, 75 anos. Entrevista realizada no Bairro "Xucurus", Pesqueira/PE, em 17/01/2025.

[5] Romero Souza, 61 anos. Sônia de Sousa, 61 anos. Entrevistas realizadas no Bairro "Xucurus", Pesqueira/PE, em 11/05/2024,

vinculados ao grupo agroindustrial nos festejos realizados no Bairro do "Xucurus" e localidades rurais no município, "naquele tempo era animação, era festa do São João, eram palhoças para todos os lados. Tanto aqui no Bairro da Caixa D'água como no Bairro do "Xucurus", e não só era aqui nos dois bairros, era na cidade toda e nos distritos, era uma festa só" (Giovanni Júlio da Silva,6 Aldeia Canabrava, Pesqueira/PE).

Em relatos os/as entrevistados/as informaram que as ruas no Bairro "Xucurus" eram enfeitadas com bandeiras e balões, iniciando na "bodega" de Antônio Carneiro e subindo por todo o Bairro "Xucurus". Ocorriam premiações pelas melhores ruas enfeitadas, como também as melhores apresentações de quadrilhas juninas, representando diferentes bairros na cidade. As ruas do Bairro "Xucurus" eram enfeitadas, tinham palhoças todos os anos construídas pelos indígenas. Eram pontos de encontros dos originários vindos da Serra do Ororubá como também de famílias indígenas habitando em cidades vizinhas que vinham participar das festas no mês de junho, com a divulgação da programação.

Imagem 2: Nas páginas de jornais os festejos juninos em Pesqueira



NOVO TEMPO

Informativo da Prefeitura Municipal de Pesqueira • Nº 3 • Maio de 2001

São João no Pé da Serra do Ororubá

Bandeirolas, balões, decoração típica numa autêntica Vila do Forró. Nada vai faltar no arraial do "São João no Pé da Serra do Ororubá". Para realizar o melhor São João do Agreste Pernambucano, o Governo Municipal através da Secretaria de Turismo está trabalhando em ritmo acelerado. A programação vai do dia 09 até o dia 30 de junho. Na abertura do ciclo junino, o cantor Novinho da Paraíba dará a largada, com uma apresentação na Praça Dom José Lopes.

Será no dia 10 a 1ª Eliminatória do Concurso de Sanfoneiros, que vai selecionar os melhores artistas da região, inclusive havendo premiação. Consta na programação, concurso de rainha do milho, apresentação de quadrilhas dos bairros, apresentação especial das Quadrilhas da Cruzada Feminina e do Rotary, Motodrilha.

Uma tradição neste período junino é o Casamento Matuto a Cavalo, que conta com a participação de centenas de cavaleiros do município, como também das localidades vizinhas. Acontece também nesta época a Corrida da Fogueira, organizada pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, que atrai atletas de toda a região.

PROGRAMAÇÃO JUNINA

Dia 09: Novinho da Paraíba
Banda Pimenta do Reino

Dia 10: 1ª Eliminatória do Concurso de Sanfoneiros
Eduardo dos Teclados e banda

Dia 16: Elifas Júnior
Eduardo dos Teclados e Banda
2ª Eliminatória do Concurso de Sanfoneiros

Dia 17: Banda Forrobodó
Apresentação de Quadrilhas

Dia 22: Banda Forrobodó
Quadrilha Rotary
Quadrilha da Cruzada Feminina

Dia 23: Buscada da Lenha (Cimbres)
Casamento Matuto a Cavalo
Apresentação da Rainha do Milho
Corrida da Fogueira
Motodrilha
Eduardo dos Teclados e Banda
Banda Camarão
Baile no Clube de Campo Quatro Cantos
Baile no Acauã Fest Show

Dia 24: Sérgio Amaral e Banda Amaralina
Pau de Sebo
Corrida de ovo na colher
Corrida do saco
Apresentação de Quadrilhas

Dia 29: Petrúcio Amorim
Eduardo dos Teclados e Banda
Final do Concurso de Sanfoneiros

Dia 30: Sérgio Amaral e Banda Amaralina

Fonte: jornal Novo Tempo, nº 3, maio de 2001. p. 1.

[6] Giovanni Júlio da Silva, 56 anos. Entrevista realizada no Bairro "Xucurus", Pesqueira/PE, em 16/01/2025.

A imagem acima descreveu como ocorreram os festejos juninos na cidade de Pesqueira, sendo importante destacar que a festa foi nomeada como "São João no Pé da Serra do Ororubá", com programação diversificada, as apresentações de quadrilhas, concurso de rainhas do milho, o ritual indígena da "busca da lenha" na Aldeia de Cimbres e as apresentações do cantor e compositor Sérgio Amaral.

O Bairro "Xucurus" foi representado por equipes de danças de quadrilhas com apresentações em dias e horários marcados, assim como outros bairros. O grupo de quadrilha melhor representando o bairro, sem erros nos passos da dança, com a melhor caracterização nas roupas juninas, empenho e alegria para encantar as famílias que deixavam as residências para participarem juntamente com filhos/as, esposos/as e parentes vindos de cidades longes, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e cidades próximas, como: Arcoverde, Belo Jardim, Caruaru, Buíque, São Bento do Una, entre outras e, da Serra do Ororubá para presenciar, se "divertir" e saber da palhoça vencedora no bairro.

O grupo do bairro vencedor conquistava o título de melhor apresentação na palhoça naquele ano e no ano seguinte repassava o título para a nova equipe de palhoça de bairro vencedora. As quadrilhas da palhaça no Bairro "Xucurus" e em outros bairros de Pesqueira foram extintas após o encerramento das atividades das agroindústrias, os festejos vivenciados por indígenas e famílias não indígenas foram relatados a partir das memórias orais. O São João no Bairro "Xucurus" sendo diferente do passado,

> Historicamente, Pesqueira sempre viveu festas juninas animadas. O São João e o São Pedro fazem parte de nossas tradições. É claro que já houve um tempo que esses festejos juninos eram mais animados, os tempos em que se dançava quadrilha durante todo mês de junho. Os tempos são outros, mas, os moradores da cidade não ficaram indiferentes aos festejos juninos. Basta que se note o número de pessoas que vêm à cidade nesse período. A maioria são de pesqueirenses que residem em outras cidades. Não esqueceram as festas juninas do passado e aproveitam para rever a família e os amigos. A abertura dos festejos juninos esteve a cargo do compositor e cantor Sérgio Amaral. E a festa se estenderá até o início de julho, Festa da Renascença (Pesqueira Notícia, nº 100, junho de 2003, p. 1).

As festas de São João e da Renascença, bem como a festa do Doce e da Renda entre outras festas, correspondiam também aos interesses e incentivos do grupo agroindustrial, embora as difíceis condições de vida dos indígenas no Bairro "Xucurus", com as tentativas de negar as situações vivenciadas pelos indígenas no Bairro "Xucurus", a realização das festas.

O São João foi um dos eventos do ano onde os indígenas no Bairro "Xucurus" procuravam participar ativamente. Ouvindo as narrativas dos indígenas Xukuru do Ororubá, surgiram inquietações sobre as origens da festa do São João e o porquê de todos os indígenas terem representações simbólicas dessa época. Sobre os significados das manifestações socioculturais do São João no Bairro "Xucurus" e o porquê do Bairro ter o São João como padroeiro. E como a história de São João influenciando os festejos indígenas. Pensar quais as relações do padroeiro do Bairro com os deslocamentos dos indígenas Xukuru do Ororubá e como foi escolhido o nome do padroeiro para o Bairro, aquele anunciando um novo tempo, padroeiro o Bairro "Xucurus".

São questões para discutir na formação continuada para docentes de Língua Portuguesa em Pesqueira, suscitando nos discentes debates e reflexões a partir dos gêneros textuais orais, para que o Bairro "Xucurus" não permaneça ignorado na importância para a cidade e, sobretudo, na potencialidade dos relatos das memórias orais no processo de ensino e aprendizagem. Superando a habitual prática pedagógica de somente citar os indígenas no "Dia do índio", mas discutir a temática indígena no decorrer de todo ano letivo a partir da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015 em Pesqueira/PE.

Considerações, para continuar...

No artigo procuramos a partir de relatos das memórias orais apresentarmos o passado dos indígenas Xukuru do Ororubá habitando no Bairro "Xucurus" na zona urbana da cidade de Pesqueira/PE. São memórias importantes para compreender o presente, sendo fundamental em discussões na Educação Básica, de maneira interdisciplinar com os professores/as de Língua Portuguesa, principalmente aqueles/as atuando na rede pública de ensino, para a

compreensão da importância e significados dos indígenas Xukuru do Ororubá para a cidade e o município de Pesqueira.

As memórias narradas pelos indígenas Xukuru do Ororubá são temas atemporais de discussões. Mas, para que debates ocorram na Educação Básica são necessárias formações docentes para professores/as de Língua Portuguesa, para que o apresentado e discutido nesse artigo provoque reflexões e a construção de novas epistemologias no ensino e aprendizagem, a partir das memórias associadas às experiências vivenciadas pelos indígenas no Bairro "Xucurus", como determina a legislação no ensino da temática indígena.

Referências

BEZERRA, Edmundo Cunha Monte. **Migrações Xukuru do Ororubá do Ororubá**: memórias e história (1950-1990). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. **Lei 11.645/08,** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília. 2008.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Inventário de gêneros orais** Nazaré da Mata, PE, 2025.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da.; CHAGURI, Jonathas de Paula (orgs.). **Formação docente**: 10 anos de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco. Recife: EDUPE, 2024.

CUPSINSKI, Adelar. **A luta e a resistência do povo Xukuru do Ororubá:** direitos indígenas e democracia no estado brasileiro. 2023. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FERNANDES, Emanuelle Cristina da Silva. **Pedagogia encantada**: o discurso mítico Xukuru do Ororubá sobre a educação para o bem viver. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campina Grande-PB, 2023.

GALINDO, Betânia Flávia Cavalcanti. **A cidade das chaminés.** História da industrialização de Pesqueira. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração da Faculdade Boa Viagem, Recife, 2007.

GARCIA, Antônio Dyego Vasconcelos. **História e memórias sobre o bairro "Xucurus" em Pesqueira:** subsídios para o ensino de história do município. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MAGALHAES, Guilherme Araújo Marinho. **O ser Xukuru do Ororubá em campos relacionais**: na serra, na rua, no mundo. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
PINHEIRO, Marília Nepomuceno. De volta para casa: uma etnobiografia de Dona Lica Xukuru. **Revista Anthropológicas** (on-line) Ano 25, v. 32 (2) p. 339 - 350, 2021.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, 1992, 5(10), p. 200-212; POLLAK, Michael. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, 2(3), p. 3-15. (disponíveis em PDF)
SILVA, Clara Raquel Nascimento. **Povos indígenas e a luta pela terra**: um estudo sobre a posse do Território Xukuru de Ororubá na perspectiva de suas lideranças. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48569>.
SILVA, Ellen Joshua Alves da. **Uma Liga Camponesa "composta de caboclos da Serra"**: os Xukuru do Ororubá e a Liga Camponesa Clementino da Hora (Pesqueira - PE, 1948-1969). Dissertação (Mestrado História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.
SILVA, Edson. Índios: desafios das pesquisas as reflexões históricas. *In*: NETA, F. M.; PEIXOTO, J. A. L. (org.). **Ecos do silêncio**: o saber e o fazer da pesquisa. Recife: Libertas, 2018, p. 29-46.
SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. 2. ed. Recife: UFPE, 2017.
SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2021.
SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **Ensino da temática indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Maceió, AL: Olyver, 2021.
SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira-PE 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco UFPE, Recife, 2015.
SILVA. Yuri Magalhães. **A múltipla pertença religiosa do indígena**: a evangelização das assembleias de deus no povo Xukuru do Ororubá de 1980 a 2022. Dissertação (Mestrado Ciências da Religião) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.
SOUZA, Daniel Bernardo Rocha Guimarães de. **A materialização do encantamento**: tecnologias de construção no povo indígena Xukuru do Ororubá. 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52167>.
TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da; MILITÃO, Andréia Nunes. (orgs.). **Educação:** formação de professores e práticas educativas. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ENCÍCLICA *MAGNIFICA HUMANITAS*: UMA LEITURA DIALÓGICA DO HETERODISCURSO

Luciana Brito de Góis Borges (UNIPÊ)[1]
Maria de Fátima Almeida (UFPB)[2]

Introdução

A expansão da inteligência artificial tem intensificado debates sobre seus impactos na vida social, nas relações humanas e na proteção da dignidade da pessoa, mobilizando esferas como a ciência, o Direito, a política e a religião. Nesse contexto, a Encíclica *Magnifica Humanitas*[3] amplia esse debate ao inserir a inteligência artificial em uma reflexão antropológica orientada pela Doutrina Social da Igreja. Mais do que apresentar uma avaliação ética da tecnologia, o documento constitui um enunciado que dialoga com discursos de diferentes campos do conhecimento, evidenciando, ao incorporar categorias como desenvolvimento tecnológico, direitos humanos, bem comum e dignidade da pessoa, a interação entre diferentes linguagens sociais.

Embora o documento já desperte interesse em pesquisas sobre ética e tecnologia (Brochado, 2023; Gonsales, 2022), e embora a Análise Dialógica do Discurso já tenha sido aplicada a fenômenos ligados à inteligência artificial, como o discurso mediado por chatbots

---

[1] Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (2001). Atualmente é técnico judiciário - Tribunal Regional Federal da 5 Região. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito. E-mail: lucianacbg@hotmail.com
[2] Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística / PROLING atuando na área de Teoria Linguística, Linguagem e Ensino, na linha Discurso e Sociedade. E-mail: falmed@uol.com.br
[3]Do latim, expressão que pode ser traduzida como "Magnífica Humanidade"; título da Carta Encíclica publicada pelo Papa Leão XIV em 15 de maio de 2026.

(Duque-Pereira; Moura, 2025) e a autoria em contextos algorítmicos (Tierno, 2025) e ao ensino de línguas (Almeida; Santana, 2018), ainda são incipientes os estudos que investigam especificamente a *Magnifica Humanitas* sob essa perspectiva. Essa lacuna justifica a presente investigação.

Diante desse cenário, o problema que orienta esta investigação pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo os enunciados da *Magnifica Humanitas* dedicados à inteligência artificial articulam diferentes linguagens sociais — religiosa, jurídica, tecnológica, científica e política — em torno da dignidade humana, e em que medida esse processo pode ser compreendido, à luz da Análise Dialógica do Discurso, como a construção de um heterodiscurso organizado por um signo ideológico comum?

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar, à luz da Análise Dialógica do Discurso, o modo como os enunciados da *Magnifica Humanitas* dedicados à inteligência artificial constituem um heterodiscurso organizado pela dignidade humana como signo ideológico. Parte-se da hipótese de que esses enunciados configuram um heterodiscurso, no qual linguagens religiosas, jurídicas, tecnológicas, científicas e políticas são reacentuadas em torno da dignidade humana, compreendida como signo ideológico estruturador da unidade do discurso — de modo que a linguagem jurídica, por exemplo, não constrói um discurso normativo sobre a inteligência artificial, mas integra um horizonte discursivo mais amplo, orientado por uma compreensão antropológica da pessoa humana. Para alcançar esse objetivo geral, definem-se três objetivos específicos, correspondentes à seção 2 e às seções 3.1–3.2 e 3.3, respectivamente: (i) apresentar os pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso; (ii) identificar as diferentes linguagens sociais mobilizadas nos enunciados da encíclica dedicados à inteligência artificial; e (iii) analisar o processo de reacentuação dessas linguagens em torno da dignidade humana como signo ideológico organizador do heterodiscurso.

O corpus da pesquisa é constituído por excertos da encíclica que abordam diretamente a inteligência artificial e evidenciam a interlocução entre essas linguagens sociais. Além desta introdução, o artigo apresenta, na seção 2, os pressupostos teóricos que orientam a investigação; na seção 3, desenvolve a análise dos excertos selecionados; por fim, apresenta as considerações finais.

Pressupostos teóricos da análise dialógica do discurso

Nesta seção, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam a análise proposta, organizados em torno de quatro categorias centrais da Análise Dialógica do Discurso: o enunciado, o dialogismo, o heterodiscurso e o signo ideológico, desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin (Faraco, 2009). Essas categorias permitirão compreender, na seção seguinte, como a encíclica articula diferentes linguagens sociais em torno da dignidade humana.

O enunciado e a interação entre linguagens sociais

A Análise Dialógica do Discurso, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, compreende o enunciado como a unidade concreta da comunicação discursiva. Diferentemente de uma concepção formal da linguagem, o enunciado é entendido como um acontecimento social e histórico, constituído nas relações que estabelece com outros enunciados e com as condições de sua produção; todo enunciado responde a dizeres anteriores, antecipa respostas possíveis e participa de uma cadeia ininterrupta de interações discursivas.

Nessa perspectiva, o sentido não decorre exclusivamente das escolhas linguísticas do locutor, mas da interlocução entre diferentes vozes sociais que atravessam o discurso, tornando a linguagem um espaço permanente de interação e disputa de sentidos. Essa dimensão é evidenciada por Volóchinov (2013, p. 190) ao afirmar que:

> Por um único motivo: o pertencimento de classe do falante não organiza de fato a estrutura estilística da enunciação somente

> exteriormente, ou seja, com o tema da conversação. A ideologia de classe entra para o interior (por meio da entonação, da escolha e da disposição das palavras) de qualquer construção verbal que se realiza não só com o conteúdo, mas expressa com a própria forma a relação existente do falante com o mundo e os homens, a relação com aquela situação específica e com aquele auditório específico. (Volóchinov, 2013, P. 190).

Essa dimensão formal e não apenas temática da ideologia é decisiva para a Análise Dialógica do Discurso: a posição social do falante manifesta-se não só naquilo que é dito, mas no modo como é dito. Essa compreensão permite analisar documentos institucionais para além de seu conteúdo temático: mais do que transmitir informações, eles respondem a debates em curso e assumem posicionamentos diante das questões de seu tempo. A *Magnifica Humanitas* insere-se nesse horizonte ao tratar da inteligência artificial por meio da interlocução com diferentes campos do conhecimento, o que justifica a Análise Dialógica do Discurso como referencial teórico desta pesquisa, cujo interesse não reside em identificar a presença isolada de conceitos religiosos, jurídicos ou tecnológicos, mas em compreender como essas linguagens entram em relação no interior do enunciado.

Dialogismo e responsividade: a constituição relacional dos sentidos

A compreensão da encíclica como enunciado conduz, necessariamente, ao princípio que sustenta toda a teoria bakhtiniana da linguagem: o dialogismo (Bakhtin, 2011; Brait, 2013). Se o enunciado constitui a unidade concreta da comunicação discursiva, sua existência somente se torna possível porque cada ato de linguagem estabelece relações com outros enunciados que o antecedem, o acompanham e o sucedem — não há discurso originário ou absolutamente inaugural.

Nessa perspectiva, o dialogismo não deve ser compreendido como simples diálogo entre interlocutores, mas como princípio constitutivo da linguagem, segundo o qual todo dizer é orientado pela presença da palavra do outro: cada enunciado responde, confirma,

contesta, reformula ou reacentua discursos anteriormente produzidos, ao mesmo tempo em que se projeta para respostas futuras. Essa concepção rompe definitivamente com a ideia de neutralidade da linguagem, pois o sujeito nunca parte do vazio, encontra um mundo já significado por inúmeras vozes sociais, apropriando-se delas e atribuindo-lhes novas orientações valorativas (Bakhtin, 2011).

É precisamente essa dimensão relacional que permite compreender a Encíclica *Magnifica Humanitas* como um enunciado profundamente dialógico. O documento não inaugura o debate sobre inteligência artificial: sua produção ocorre em um momento histórico marcado pela intensificação das discussões acerca da automação, da governança algorítmica e da responsabilidade ética das tecnologias, discursos que constituem o horizonte de interlocução da encíclica. Sob esse aspecto, o documento revela uma intensa atitude responsiva: ao incorporar temas centrais nos debates contemporâneos, dialoga continuamente com discursos científicos, políticos, tecnológicos e jurídicos, reorganizando seus sentidos à luz da tradição da Doutrina Social da Igreja.

Desse modo, o dialogismo permite compreender que a unidade discursiva da encíclica não decorre da eliminação das diferenças entre as linguagens sociais, mas da maneira como elas são colocadas em relação, o que conduz diretamente ao conceito de heterodiscurso, coexistência organizada de múltiplas vozes que orientará a análise desenvolvida nas próximas seções.

Heterodiscurso e reacentuação das linguagens sociais

Na perspectiva bakhtiniana, nenhum discurso constitui uma voz homogênea. Todo enunciado é atravessado por diferentes linguagens sociais, formas historicamente situadas de compreender, valorar e representar a realidade, que expressam posições axiológicas construídas nas diversas esferas da atividade humana, o discurso constitui-se, assim, como espaço de encontro, tensão e interlocução

entre essas vozes. Essa pluralidade constitutiva de todo discurso vivo é descrita por Bakhtin (2014, p. 48) nos seguintes termos:

> Contudo, todo discurso vivo varia na forma de sua oposição ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, "no mesmo tema". O discurso pode individualizar-se estilisticamente e enformar-se no processo mesmo de interação viva com esse meio específico. (Bakhtin, 2014, p. 48).

É precisamente nesse "meio elástico" de discursos alheios que se insere a categoria do heterodiscurso, que designa o processo pelo qual múltiplas linguagens sociais são incorporadas e reorganizadas no interior de um mesmo enunciado, preservando traços de sua origem social e ideológica ao mesmo tempo em que produzem sentidos em relação às demais. Essa interação implica um movimento contínuo de reacentuação: ao circular entre diferentes contextos discursivos, palavras e categorias podem adquirir novos acentos ideológicos, modificando o modo como determinados signos passam a significar em novas condições de produção. Essas categorias oferecem uma chave interpretativa fecunda para documentos institucionais contemporâneos: compreender de que modo os enunciados da *Magnifica Humanitas* dedicados à inteligência artificial constituem um heterodiscurso, no qual diferentes linguagens sociais são reacentuadas e passam a integrar uma arquitetura discursiva orientada pela dignidade humana.

O signo ideológico como princípio de organização do Heterodiscurso

Entre as contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem, destaca-se a compreensão de que todo signo é atravessado por valores socialmente construídos (Bakhtin; Volóchinov, 2017): longe de constituir uma realidade neutra, o signo ideológico participa da produção dos sentidos ao incorporar posições axiológicas historicamente situadas, tornando-se espaço de disputa, negociação e reconstrução de sentidos. Nessa mesma direção, Brait (2006, p. 22) destaca que:

> A percepção da linguagem e da possibilidade de estudá-la levando-se em conta a historicidade, os sujeitos, o social, sem dúvida, provocaram profundas mudanças, que podem ser simbolizadas na idéia de signo ideológico. Nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, e nenhum signo está despido de ideologia, como a obra vai mostrando ao longo de seus capítulos. (Brait, 2006, p. 22).

Essa perspectiva permite compreender que determinados signos assumem papel estruturador na organização dos enunciados, orientando a articulação entre diferentes linguagens sociais e conferindo unidade ao discurso sem eliminar sua pluralidade constitutiva. Sob essa perspectiva, este artigo investiga a dignidade humana como signo ideológico: mais do que um conceito jurídico, filosófico ou teológico, ela constitui um ponto de convergência em torno do qual diferentes linguagens sociais passam a dialogar, produzindo novos sentidos no interior do enunciado — capacidade que orientará a análise dos enunciados da *Magnifica Humanitas* dedicados à inteligência artificial.

A Construção Do Heterodiscurso Na Magnifica Humanitas

Nesta seção, aplicam-se as categorias teóricas apresentadas anteriormente à análise dos enunciados da encíclica dedicados à inteligência artificial, buscando evidenciar o modo como diferentes linguagens sociais são reacentuadas em torno da dignidade humana.

O horizonte discursivo da inteligência artificial

A emergência da inteligência artificial constitui um dos fenômenos mais significativos da cultura contemporânea, não apenas por seus avanços tecnológicos, mas pela diversidade de discursos que mobiliza, deslocando o debate sobre a tecnologia para diferentes esferas da atividade humana — a ética, o Direito, a economia, a política, a comunicação e a própria compreensão do humano. Diferentes instituições produzem enunciados sobre seus riscos,

potencialidades e formas de regulação, tendência refletida também na sistematização doutrinária do direito brasileiro sobre inteligência artificial (Mulholland, 2024) e no vocabulário de dignidade da pessoa humana consolidado, no plano internacional, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

É nesse cenário que a *Magnifica Humanitas* adquire relevância para a Análise Dialógica do Discurso: seu interesse não reside na descrição do funcionamento da inteligência artificial, mas na forma como o documento responde a um debate já instaurado socialmente, incorporando vozes de diferentes campos do conhecimento e reorganizando-as em torno da dignidade da pessoa humana. A análise desenvolvida neste artigo parte desse horizonte discursivo, evidenciando os processos de heterodiscurso e de reacentuação que estruturam a organização interna do documento.

Constituição do *corpus* e percurso analítico

O *corpus* desta pesquisa é constituído por excertos da Encíclica *Magnifica Humanitas* que abordam diretamente a inteligência artificial, com destaque para o Capítulo III do documento — "Técnica e domínio: a grandeza da pessoa humana perante as promessas da IA" (§§ 90–130) —, complementado por incursões pontuais aos princípios da Doutrina Social apresentados no Capítulo II (§§ 67–72) e às considerações sobre sistemas de armas autônomos do Capítulo V (§§ 197–200). A seleção não se orientou pela frequência de termos, mas pelo potencial discursivo dos enunciados para evidenciar a interação entre diferentes linguagens sociais, privilegiando passagens em que a inteligência artificial é discutida em articulação com categorias como dignidade da pessoa, bem comum, responsabilidade e governança tecnológica.

Trata-se, portanto, de um corpus construído a partir de critérios qualitativos, compatíveis com a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso. A análise desenvolve-se em três movimentos: a identificação das linguagens sociais mobilizadas nos excertos, o exame

do processo de reacentuação dessas linguagens no discurso pontifício e a investigação de como essa reorganização discursiva permite compreender a *Magnifica Humanitas* como um enunciado heterodiscursivo, cuja unidade decorre da convergência axiológica em torno da dignidade humana. Não se pretende, portanto, realizar uma interpretação exaustiva da encíclica, mas privilegiar os enunciados mais representativos do fenômeno discursivo investigado.

A construção do heterodiscurso nos enunciados sobre inteligência artificial

Os enunciados da *Magnifica Humanitas* dedicados à inteligência artificial revelam que a encíclica não constrói seu posicionamento por meio de uma única linguagem social. Ao contrário, a reflexão desenvolvida pelo documento organiza-se pela interlocução entre diferentes discursos que circulam na sociedade contemporânea, incorporando perspectivas provenientes da tecnologia, da política, da economia, do Direito, da ética e da tradição cristã. Essa pluralidade não resulta em um discurso fragmentado: as diferentes vozes são reorganizadas em torno de um horizonte axiológico comum, conferindo unidade ao enunciado sem eliminar sua diversidade constitutiva.

Essa dinâmica torna-se evidente quando a encíclica analisa as transformações produzidas pelo desenvolvimento tecnológico e observa que "os principais motores do desenvolvimento são sujeitos privados, frequentemente transnacionais, dotados de recursos e capacidades de intervenção superiores aos de muitos Governos" (Leão XIV, 2026, n. 5). O deslocamento do poder tecnológico é apresentado como um fenômeno que ultrapassa a dimensão econômica, reorientando um debate amplamente presente na sociedade contemporânea para uma preocupação própria da encíclica: submeter o desenvolvimento tecnológico ao bem comum e à proteção da pessoa humana.

Sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, esse movimento evidencia a presença de diferentes linguagens sociais atuando simultaneamente no enunciado: a política, na discussão sobre a redistribuição do poder entre Estados e agentes privados; a econômica, na referência às grandes corporações; a jurídica, nas categorias de responsabilidade e governança; a religiosa reorganiza essas perspectivas ao inseri-las em uma reflexão fundada na dignidade da pessoa humana — não há substituição de uma linguagem por outra, mas reorganização discursiva que preserva a identidade das vozes ao atribuir-lhes novos acentos valorativos.

Esse processo de reacentuação alcança sua formulação mais explícita quando o documento afirma que a tecnologia, embora não seja em si um bem nem um mal, "não é neutra, porque tem o rosto daqueles que a concebem, financiam, regulam e utilizam" (Leão XIV, 2026, n. 9). A afirmação nega a pretensão de objetividade própria do discurso tecnocientífico, substituindo-a por uma categoria de responsabilidade moral, caso paradigmático de heterodiscurso, em que a linguagem técnica é subordinada a um vocabulário de autoria e culpa que lhe é estranho.

Esse mesmo processo torna-se ainda mais perceptível quando a encíclica recorre a categorias tradicionalmente jurídicas. O princípio de subsidiariedade, historicamente formulado para regular a relação entre indivíduo, comunidades intermédias e Estado, é deslocado para um novo referente: "a instância superior não é o Estado, mas cada um dos grandes sujeitos econômicos e tecnológicos que exercem um poder real sobre as condições da vida em comum" (Leão XIV, 2026, n. 71). A categoria jurídica não deixa de ser reconhecível como tal, mas passa a operar sobre um objeto, as plataformas digitais, para o qual não foi originalmente formulada, revelando como o heterodiscurso reorganiza o sentido de uma linguagem social sem apagar sua proveniência.

A mesma dinâmica observa-se na forma como a encíclica aborda a dignidade humana. O documento afasta interpretações que condicionam o valor da pessoa à sua capacidade produtiva ou ao

desempenho técnico, recusando que ela seja "reduzida a um meio para atingir resultados, um recurso a utilizar e explorar" (Leão XIV, 2026, n. 51). Mais adiante, o texto distingue os diferentes sentidos sociais que a palavra "dignidade" pode assumir — moral, social, existencial —, para afirmar a primazia de um sentido mais profundo, a "dignidade ontológica" (Leão XIV, 2026, n. 52): a encíclica não apenas pratica a reacentuação, mas a tematiza, tornando visível o próprio mecanismo que a Análise Dialógica do Discurso busca descrever. Essa reorientação valorativa evidencia que a dignidade humana assume, ao longo dos enunciados analisados, a função de signo ideológico capaz de articular diferentes linguagens sociais em torno de um mesmo projeto de sentido, fazendo com que categorias oriundas do Direito, da tecnologia, da política e da economia passem a integrar uma arquitetura discursiva unificada.

Por fim, essa arquitetura heterodiscursiva atinge um ponto de condensação especial quando o Pontífice recorre a uma palavra do léxico da segurança internacional para descrever sua proposta ética: "Desarmar a IA significa subtraí-la à lógica da competição armada, que hoje não é apenas militar, mas também econômica e cognitiva" (Leão XIV, 2026, n. 110). O termo "desarmar", extraído do vocabulário geopolítico e da diplomacia de tratados, é reacentuado para nomear uma exigência moral relativa a algoritmos e bancos de dados, o que confirma, de modo particularmente econômico, a tese central deste artigo: diferentes linguagens sociais, preservando sua identidade de origem, passam a significar em condições discursivas inteiramente novas quando reorganizadas em torno da dignidade humana.

Essa arquitetura heterodiscursiva encontra sua imagem de síntese no encerramento do capítulo dedicado à inteligência artificial, quando o documento recorre a Santo Agostinho para afirmar que "dois amores fizeram as duas cidades: o amor de si até ao desprezo de Deus — a terrestre; o amor de Deus até ao desprezo de si — a celeste" (Leão XIV, 2026, n. 130). A citação patrística, mobilizada para arrematar

uma reflexão que percorreu *big techs*[4], algoritmos e mercado de dados, evidencia o modo como o heterodiscurso da encíclica não apenas justapõe vozes, mas as subordina, no fechamento do enunciado, a uma chave interpretativa teológica que as precede historicamente. A linguagem jurídico-política e a tecnocientífica são, assim, devolvidas ao horizonte religioso do qual, na leitura da encíclica, nunca estiveram de fato dissociadas: a dignidade humana funciona como o signo ideológico que absorve e reorienta, sem apagar, a pluralidade das linguagens sociais mobilizadas pelo documento.

Considerações Finais

Este artigo propôs uma leitura dialógica dos enunciados da *Magnifica Humanitas* dedicados à inteligência artificial, partindo da hipótese de que esses enunciados configuram um heterodiscurso no qual linguagens religiosas, jurídicas, tecnológicas, científicas e políticas são reacentuadas em torno da dignidade humana, compreendida como signo ideológico organizador da unidade do documento.

A análise dos excertos selecionados confirmou essa hipótese em três níveis, correspondentes aos objetivos específicos definidos na introdução. Em primeiro lugar, a encíclica não neutraliza as linguagens sociais que incorpora: a linguagem econômica do poder corporativo, a jurídica da subsidiariedade, a geopolítica do desarmamento e a teológica da graça permanecem reconhecíveis em sua proveniência, ainda que ressignificadas pelo horizonte enunciativo que as acolhe. Em segundo lugar, esse processo de reacentuação encontra-se, em certa medida, tematizado pelo próprio documento, como demonstra a distinção que estabelece entre os diferentes sentidos sociais da palavra dignidade antes de afirmar a primazia do sentido ontológico. Em terceiro lugar, a unidade discursiva da *Magnifica Humanitas* não decorre da homogeneização das vozes que a constituem, mas de sua convergência em torno de um projeto axiológico comum, cuja síntese

[4]Expressão da língua inglesa amplamente incorporada ao português contemporâneo, que designa as grandes corporações multinacionais de tecnologia.

mais evidente é a reapropriação, no fecho do capítulo analisado, da imagem agostiniana das duas cidades para reorientar teologicamente toda a discussão sobre poder tecnológico que a precedeu.

Esses resultados permitem afirmar que a Análise Dialógica do Discurso oferece um instrumental teórico produtivo para a compreensão de documentos institucionais contemporâneos que, como a encíclica analisada, respondem a debates públicos por meio da articulação de múltiplas vozes sociais. Mais do que um texto doutrinário que emite juízos sobre a inteligência artificial a partir de uma perspectiva exclusivamente religiosa, a *Magnifica Humanitas* revela-se um enunciado heterodiscursivo que dialoga ativamente com a tecnologia, o Direito, a política e a economia, sem abrir mão de uma posição enunciativa própria. O recorte aqui adotado, centrado no Capítulo III do documento, não esgota as possibilidades analíticas abertas pela hipótese defendida: investigações futuras poderão estender esta leitura dialógica aos capítulos IV e V da encíclica, bem como empreender estudos comparativos com outros documentos institucionais contemporâneos sobre inteligência artificial.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. Ensino de línguas sob perspectiva estilística: contribuições da teoria dialógica da linguagem. **Revista de Letras Juçara**, v. 2, p. 310-326, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2013.

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

BROCHADO, Mariah. Inteligência artificial e ética: um diálogo com Lima Vaz. **Kriterion**, v. 64, n. 154, 2023. Disponível em:

https://periodicos.ufmg.br/index.php/kriterion/article/view/38288. Acesso em: 11 jul. 2026.

DUQUE-PEREIRA, Ives da Silva; MOURA, Sérgio Arruda de. Monologismo algorítmico e dialogismo simulado: uma análise bakhtiniana do discurso mediado por chatbots de IA. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11590. Acesso em: 11 jul. 2026.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONSALES, Priscila. **Inteligência artificial, educação e pensamento complexo: caminhos para religação de saberes**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/26498. Acesso em: 10 jul. 2026.

LEÃO XIV. **Carta Encíclica *Magnifica Humanitas* do Santo Padre Leão XIV sobre a salvaguarda da pessoa humana na era da inteligência artificial**. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 15 maio 2026. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pt/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html. Acesso em: 10 jul. 2026.

MULHOLLAND, Caitlin (org.). **Inteligência artificial e Direito**. Rio de Janeiro: Processo, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

TIERNO, Mariangela Gifoni. Entre humanos e algoritmos: autoria, estilo e enunciação em tempos de inteligência artificial. **Open Minds International Journal**, v. 6, n. 1, p. 52-64, 2025. Disponível em: https://openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/335. Acesso em: 11 jul. 2026.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CADERNO DIALÓGICO:
Da Tradição à Inteligência Artificial

Em um cenário de tensões, continuidades e deslocamentos, insere-se o **Caderno Dialógico: Da Tradição à Inteligência Artificial – Volume 2**, organizado por Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC). A obra reúne diferentes vozes e perspectivas que, embora partam de objetos, campos e experiências distintas, convergem para uma questão fundamental: como pensar as transformações do presente sem romper com os saberes, as memórias e as experiências que constituem nossa trajetória coletiva?

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3160-0