

**Wilder Santana  
Luciano Saraiva  
(Orgs)**

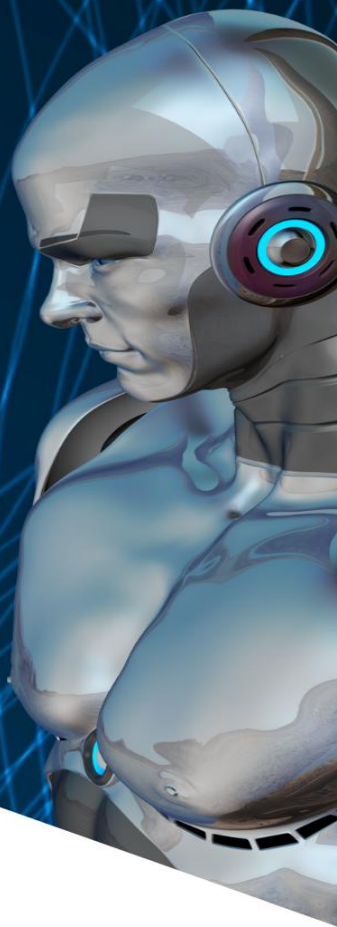
# **CADERNO DIALÓGICO**

A potência das palavras

**VOLUME 3**



**Pedro & João**  
editores



Wilder Kleber Fernandes de Santana  
Luciano Mendes Saraiva  
(Organizadores)

# **CADERNO DIALÓGICO**

## **A potência das palavras**

**Vol. 3**



**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: A potência das palavras. Vol. 3.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 287p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2264-6 [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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)  
13568-878 – São Carlos – SP  
2025

# Conselho Científico

Ana Carolina Martins da Silva  
Pós-Doutora em Letras  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) - Brasil

Amony da Flora Bonifácio Saulosse –  
Mestre em Educação/Ensino de Português  
Universidade Rovuma (UniRovuma) - Moçambique

Andrio Alves Gatinho  
Doutor em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Pará (UFPA) - Brasil

Cláudio Primo Delanoy  
Doutor em Letras/ Linguística  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Brasil

Claudio Luiz da Silva Oliveira  
Doutor em Estudos da Tradução  
Universidade Federal do Acre (UFAC) - Brasil

Darcilia Marindir Pinto Simões  
Pós-Doutora em Letras  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) - Brasil

Daniel Novaes Gomes Pereira  
Pós-Doutor em Educação  
Universidade São Francisco (USF) - Brasil

Domingos Neto João Joaquim  
Doutor em Educação  
Universidade Católica de Moçambique - Moçambique

Luciano Mendes Saraiva  
Doutor em Linguística Aplicada  
Universidade Federal do Acre (UFAC) - Brasil

Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa  
Doutora em Ciências de Educação  
Universidade de Açores – Portugal

# Conselho Científico

Maria Isabel Borges  
Doutora em Linguística  
Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Brasil

Neide Araújo Castilho Teno  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Brasil

Patricia Lorena Quitério  
Doutora em Educação Inclusiva  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ) - Brasil

Valci Vieira dos Santos  
Pós-Doutor em Letras e em Estudos Literários  
Universidade Estadual da Bahia (UNEB) - Brasil

Valtenir Soares de Abreu  
Doutor em Linguística Aplicada  
Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Brasil

Willianice Soares Maia  
Doutora em Linguística Aplicada  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
Pós-Doutor em Linguística  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Brasil

## 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)*  
CEO – Editor Chefe e Diretor Executivo

*Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)*  
Editor adjunto e Gestor Financeiro



## Dr. Wilder F. Santana

- CEO do Caderno Dialógico.
- Editor Chefe e Diretor Executivo do Projeto e da Coletânea.
- Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB).
- Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING- UFPB).

### CONTATO



@wildersantana92



wildersantana92@gmail.com

## DOCTOR EM LINGÜÍSTICA

Coordenador dos cursos de Letras (Presencial e Semipresencial) do UNIFIP - Centro Universitário de Patos. 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.



## Dr. Luciano Saraiva

- Editor Adjunto do Caderno Dialógico.
- Gestor Financeiro do Projeto e da Coletânea.
- Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## DOUTOR EM LINGUÍSTICA APLICADA

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. Em seus estudos, dialoga 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).

## CONTATO



@lucianomendessaraiva



luciano.saraiva@ufac.br

# APRESENTAÇÃO

## A palavra como Tecnologia

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

Entre as tessituras da Educação, das Linguagens e das Ciências Humanas, o **Caderno Dialógico: A potência das palavras – Volume 3** – ergue-se como um território de confluência e insurgência, onde a reflexão acadêmica se encontra com a espacialidade do nosso tempo. Sob a condução responsiva e responsável de Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), esta edição convoca o leitor a uma travessia que é, ao mesmo tempo, exercício crítico e convite à imaginação pedagógica.

Não se trata de um compêndio que se acomoda à linearidade previsível. Antes, configura-se como uma polifonia de narrativas e argumentos que se entrelaçam, criando percursos múltiplos e desafiadores. Cada capítulo é um ponto de inflexão, um espaço onde saberes se confrontam e se fecundam, produzindo novas formas de compreender e intervir na realidade educacional. A obra se propõe a não apenas descrever o mundo, mas a interpelá-lo, abrindo brechas para o inesperado e para a reinvenção do ato de ensinar.

Nas páginas que seguem, desdobram-se reflexões que não se restringem à constatação técnica, mas que se lançam ao terreno fecundo da interpretação e da crítica. As tecnologias, por exemplo, surgem não como meros instrumentos, mas como espaços de disputa de sentidos, mediação e poder, atravessando o ensino superior, a alfabetização, o letramento e a formação docente. Ao examinar o design instrucional, o uso de aplicativos na educação básica ou a gestão da imagem em entrevistas digitais, os autores revelam as tensões entre a inovação e seus efeitos colaterais, entre o potencial emancipador e as armadilhas de uma modernidade acelerada.

O livro não se furta, contudo, a problematizar o próprio campo científico, trazendo análises que contrapõem perspectivas eurocêtricas e não eurocêtricas, e que desconstroem paradigmas cristalizados na relação entre ciência, sustentabilidade e sociedade. O olhar para a diversidade linguística e para o regionalismo nos livros didáticos reforça a ideia de que a educação é também um campo de disputa cultural e simbólica, onde a língua e o território constituem identidades e resistências.

No centro dessa multiplicidade, a obra também abraça narrativas de inclusão e práticas transformadoras. Encontramos relatos sobre o acolhimento escolar de crianças com TEA, estudos bakhtinianos sobre o ensino de português, propostas para a adaptação de gêneros discursivos no ensino de espanhol, e reflexões sobre a constituição do professor-pesquisador a partir do estágio. O diálogo se estende ainda à avaliação escolar, vista não como instrumento punitivo, mas como processo formativo em que o erro é incorporado como parte legítima da construção do conhecimento.

Ao percorrer esta coletânea, o leitor é convidado a habitar um espaço que não teme o dissenso, que valoriza a pluralidade e que reconhece, na prática educativa, um ato profundamente político e estético. Aqui, a palavra não apenas comunica, mas cria mundos; não apenas descreve, mas inscreve novas possibilidades de existência.

Assim, o Caderno Dialógico – Volume 3 afirma-se como arena de pensamento e sensibilidade, lugar de encontro entre a precisão da pesquisa e a abertura para o imprevisto. Que esta leitura seja, para cada um, não um ponto de chegada, mas um disparador de novas perguntas, novos diálogos e novos gestos de transformação.

*Boa leitura!*

## **O CADERNO DIALÓGICO: Conheça um pouco de nossa História**

O **Caderno Dialógico** é um projeto consolidado de publicações científicas que, há seis anos, atua de forma contínua no cenário editorial nacional e internacional, com edições semestrais organizadas por meio de chamadas públicas. Desde sua fundação, o projeto tem se dedicado à divulgação científica qualificada, promovendo coletâneas organizadas que reúnem pesquisas de excelência de autores das mais diversas áreas do conhecimento, e que sempre teve como eixo Central as múltiplas linguagens e a educação. Seu modelo editorial pauta-se no rigor metodológico e na abertura transdisciplinar, incentivando o diálogo entre múltiplas linguagens, campos teóricos e práticas investigativas.

Sob a liderança do Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB), que atua como CEO – Editor-Chefe e Diretor Executivo, e do Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC), Editor Adjunto e Gestor Financeiro, o projeto conta, ainda com o suporte jurídico-legal de Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos), com todo o amparo em termos de documentações. É composto por um conselho técnico-científico formado por professores doutores vinculados a instituições públicas de ensino superior no Brasil e em universidades parceiras do exterior.

O Caderno Dialógico, portanto, se destaca por sua missão de oportunizar espaços de publicação científica para pesquisadores em território nacional e estrangeiro, valorizando tanto trajetórias consolidadas quanto produções emergentes. Ao longo de sua trajetória, o projeto reuniu autores de todas as regiões do Brasil e firmou parcerias internacionais com instituições e pesquisadores de países como Angola, Moçambique, Portugal e França, entre outros.

A proposta editorial tem como eixo norteador os Estudos Educacionais e a Multiplicidade das Linguagens, partindo da premissa de que a Educação é um campo de saber transversal e integrador, que se articula com diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o

Caderno Dialógico acolhe produções científicas com base em múltiplas perspectivas teórico-epistemológicas, sempre comprometidas com a consistência argumentativa, a originalidade e a relevância para o debate acadêmico contemporâneo.

Estudos teóricos, análises empíricas, ensaios, relatos de experiência, entrevistas e estudos de base etnográfica são bem-vindos, desde que ancorados em referenciais teóricos consistentes e adequadamente referenciados. Trabalhos que tenham sido apresentados anteriormente em anais de eventos científicos também são aceitos, desde que esta condição esteja registrada em nota de rodapé na primeira página do texto, e com recortes específicos/propostas de ampliação ou potencialização.

Mais do que um projeto de publicação, o Caderno Dialógico é um corpo editorial sólido e um ecossistema colaborativo de produção e circulação de conhecimento. Representa uma rede acadêmica que preza pela seriedade científica, pela responsabilidade editorial e pelo compromisso com a democratização do acesso à produção intelectual. Ao manter sua periodicidade e ampliar continuamente suas conexões institucionais, o Caderno Dialógico se consolida como uma referência editorial que impulsiona o desenvolvimento de pesquisas relevantes, diversas e socialmente comprometidas.

Ao longo desses seis anos de trajetória, o projeto se fortaleceu de maneira consistente, consolidando sua presença no cenário editorial acadêmico brasileiro. Esse reconhecimento se traduz na confiança de autores, grupos de pesquisa e instituições que enxergam no Caderno Dialógico um espaço legítimo, ético e qualificado para a difusão de saberes. Hoje, é uma iniciativa reconhecida nacionalmente, que recebe propostas sérias e comprometidas com o rigor metodológico e o fazer científico, contribuindo efetivamente para o avanço da produção acadêmica e para a valorização da pesquisa como instrumento de transformação social.

*Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)*

*Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)*

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                                                                                     | <b>9</b>  |
| <b>A palavra como Tecnologia.....</b>                                                                                                                        | <b>9</b>  |
| Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) .....                                                                                                          | 9         |
| Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....                                                                                                                       | 9         |
| <b>O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>                                                                                                        | <b>16</b> |
| Adelzita Valéria Pacheco de Souza (UFAC).....                                                                                                                | 16        |
| <b>LINGUAGEM E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ERA DIGITAL: CUIDADOS<br/>ÉTICOS NA PESQUISA ACADÊMICA .....</b>                                                   | <b>30</b> |
| Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP) .....                                                                                                       | 30        |
| Luciano Mendes Saraiva (UFAC) .....                                                                                                                          | 30        |
| Ladisonia Rodrigues de Sousa (UFPB).....                                                                                                                     | 30        |
| Rodrigo Farias Herculano Mendes (UNIFIP-Patos) .....                                                                                                         | 30        |
| <b>DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO: VANTAGENS, DESVANTAGENS E<br/>A PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL.....</b>                                                     | <b>41</b> |
| Artur Batista de Oliveira Rocha (Must University) .....                                                                                                      | 41        |
| <b>GESTÃO E USO AGRESSIVO DE ELABORAÇÃO DA FACE NA INTERNET. 49</b>                                                                                          | <b>49</b> |
| Maria Luiza Martins Braz (UFV).....                                                                                                                          | 49        |
| Thaís Araújo Clara (UFV) .....                                                                                                                               | 49        |
| Wânia Terezinha Ladeira (UFV) .....                                                                                                                          | 49        |
| <b>UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS<br/>DAS NOVAS TECNOLOGIAS: (INTER)RELAÇÕES ENTRE VIGOTSKI E O<br/>CÍRCULO DE BAKHTIN.....</b> | <b>62</b> |
| José Augusto Falcão (Universidade São Francisco).....                                                                                                        | 62        |
| Daniel Novaes (USF) .....                                                                                                                                    | 62        |

**DESCONSTRUINDO PARADIGMAS CIENTÍFICOS: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DA CIÊNCIA E DA SUSTENTABILIDADE A PARTIR DE PERSPECTIVAS EUROCÊNTRICAS E NÃO-EUROCÊNTRICAS..... 71**

Daniel Reis Araújo (UFSB)..... 71

Débora Schmitt Kavalek (UFSB)..... 71

Leandro Gaffo (UFSB)..... 71

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E REGIONALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DOS LIVROS DIDÁTICOS PHASES NO COLÉGIO SAINT GERMAIN ..... 83**

Ana Carolina Albuquerque Cardoso (IFAL)..... 83

Luiz Eduardo da Alves de Lima (IFAL)..... 83

Willianice Soares Maia (IFAL) ..... 83

**TESTE DO PROGRESSO COMO INSTRUMENTO DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA..... 102**

Prima Soledad Montiel Lezcano (UFPR)..... 102

Edivan Rodrigo de Paula Ramos (UFPR)..... 102

**CHATGPT E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: ALGUMAS POSSIBILIDADES .....114**

Débora Racy Soares (UFLA) .....114

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ACOLHIMENTO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA NO TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL/RS..... 125**

José Lucas Marques Duarte (LASALLE) ..... 125

Julie Daniele Machado Rodrigues (UERGS)..... 125

Elisabete Soares Peralta (UERGS) ..... 125

Eliane Borges Lundin (UERGS) ..... 125

**AS CATEGORIAS DE EXOTOPIA E EXCEDENTE DE VISÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 142**

Sirleide de Almeida Lima (UFG) ..... 142

Sinval Martins de Sousa Filho (UFG) ..... 142

**ADAPTAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA..... 156**

Ana Julya Oliveira de Souza (UFAC) ..... 156

Navhar Braga Marques Cabral (UFAC)..... 156

**A PRÁTICA DE ESTÁGIO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA ..... 171**

Júnior Alves Feitoza (UERN)..... 171

Danielyson Yure de Queiroz Valentim (UERN) ..... 171

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE O ERRO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ..... 184**

Luzia de Oliveira Marques (UESPI)..... 184

Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) ..... 184

Maria Ozita de Araújo Albuquerque (UESPI)..... 184

**CENAS E TEXTOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA EESTRANGEIRA (PLE) ..... 199**

Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES) ..... 199

Santinho Ferreira de Souza (UFES) ..... 199

**ORIENTAÇÃO COLETIVA – A CRIAÇÃO PARTILHADA DO TRABALHO ACADÊMICO ..... 213**

Ticyane Madeira Cavalcanti (UFF)..... 213

**ORGANIZAÇÃO, BUROCRACIA E PODER: O COMÉRCIO EXTERIOR NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ..... 227**

Clayton Alexandre Zocarato (FUNDEPE/UNESP) ..... 227

**O CADERNO DE REGISTROS DIÁRIOS E A MEMÓRIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EQUIPE DIRETIVA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA BAIXADA FLUMINENSE -RJ..... 251**

Regina Lúcia Ferreira Cravo (PUC-Rio)..... 251

**REFLEXÕES ACERCA DO USO DE APLICATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA ..... 264**

Marcelo Marque de Araújo (UFPA)..... 264

## O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adelzita Valéria Pacheco de Souza (UFAC) <sup>1</sup>

### Introdução

As tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais crucial na educação superior, transformando a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem.

Com o acesso a laptops, tablets, smartphones e internet em constante evolução, as instituições de ensino superior estão adotando cada vez mais ferramentas digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem. Uma das principais vantagens do uso de tecnologia na educação superior é a capacidade de personalizar o aprendizado.

Com a ajuda de plataformas de ensino online e softwares de aprendizagem adaptativa, os estudantes podem aprender a seu próprio ritmo, de acordo com suas necessidades individuais. Isso aumenta a eficácia do ensino, permitindo que os mesmos avancem mais rapidamente em áreas em que são fortes e recebam mais apoio em áreas de dificuldade. Além disso, a tecnologia na educação superior também permite uma maior interação com os professores.

Ferramentas como fóruns online, salas de bate-papo e videoconferências facilitam a comunicação e colaboração, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e engajador. Os professores também podem utilizar recursos multimídia, como vídeos, podcasts e infográficos, para enriquecer suas aulas e torná-las mais interessantes. Outro benefício do uso de tecnologia na educação superior é a acessibilidade. Com a possibilidade de acessar conteúdo educacional a qualquer hora e em qualquer lugar, utilizando apenas um celular, os alunos têm a flexibilidade de estudar de acordo com sua própria agenda, independente de situações adversas. Isso é especialmente importante para os acadêmicos que trabalham em tempo integral ou

---

<sup>1</sup>Profa. Magistério Superior na Universidade Federal do Acre – UFAC. Contato: adelzita.souza@ufac.br . Pedagoga OE, ADM e SE; Mestre em Psicologia / UFRRJ; Doutora em Linguística Interdisciplinar – Discurso e Interação / UFRRJ; Pós Doutora em Psicologia / UFRRJ.

que têm outras responsabilidades que limitam sua disponibilidade para frequentar aulas presenciais, aproveitando ofertas de cursos na modalidade de Educação a Distância.

No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia na educação superior deve ser utilizada de forma consciente e equilibrada e que por vezes existe atravessamentos e desafios para a utilização desses recursos, a exemplo de disponibilidades dos recursos. Embora as ferramentas digitais possam melhorar o ensino e a aprendizagem, é fundamental que os professores saibam integrá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas e que os estudantes sejam conscientizados do potencial dos recursos que tem nas mãos e que por vezes fazem outros usos que não o aprender. Além disso, é essencial garantir que haja infraestrutura adequada e suporte técnico para garantir o bom funcionamento das tecnologias utilizadas.

Como objetivo intencionamos averiguar quais são os benefícios que o uso das tecnologias avanta na educação, utilizando o método de pesquisa qualitativa com pesquisa bibliográfica. Dentre autores renomados na área de tecnologia educacional, como Moran (2007), que ressalta a importância da acessibilidade e da flexibilidade na educação mediada por tecnologias para atender às diferentes demandas e características dos alunos. Além disso, autores como Almeida (2013) destacam a necessidade de considerar a diversidade existente nas salas de aula e utilizar tecnologias educacionais que permitam a personalização do ensino, garantindo assim uma aprendizagem mais eficaz e significativa. E, Kenski (2012) que versa sobre as tecnologias e as alterações no espaço e tempo de ensinar.

Assinalamos como hipótese apontarmos que o uso das tecnologias na educação superior contribui para a acessibilidade, uma vez que os estudantes podem acessar o conteúdo educacional a qualquer hora e em qualquer lugar.

Como justificativa destacamos que é essencial usar as tecnologias de forma equilibrada e consciente. Superando desafios como a integração eficaz das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas e a conscientização dos estudantes sobre o potencial dos recursos disponíveis com a utilização alinhada a aprendizagem. Sendo fundamental a garantia de infraestrutura adequada e suporte técnico, uma vez que os equipamentos têm frequente avaria, necessitando de manutenção.

## **Personalização da Aprendizagem Mediada pelas Tecnologias**

Existem várias maneiras de personalizar a aprendizagem com o auxílio da tecnologia, como por exemplo: Plataformas de aprendizagem adaptativa: sistemas que utilizam algoritmos para identificar as necessidades de aprendizagem de cada acadêmico e oferecer atividades e recursos educacionais direcionados para atender a essas necessidades; Ferramentas de avaliação online: permitem que os professores e os estudantes monitorem o progresso individual, identifiquem áreas de dificuldade e recebam feedback em tempo real sobre o desempenho nas atividades educacionais; Ambientes virtuais de aprendizagem: são espaços online onde os professores disponibilizam materiais e os estudantes podem acessar materiais de estudo, participar de discussões, colaborar em projetos e interagir com os professores e colegas de forma personalizada; Recursos educacionais digitais: como videoaulas, jogos educativos, simuladores e tutoriais interativos, que proporcionam diferentes formas de aprendizado e permitem que os estudantes escolham as atividades que mais se adequam às suas preferências de aprendizagem.

A personalização da aprendizagem mediada pelas tecnologias oferece inúmeras vantagens, como o aumento da motivação dos estudantes, a melhoria do desempenho acadêmico, a redução da evasão escolar e a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, é importante que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, garantindo que a personalização da aprendizagem seja realmente benéfica para os estudantes.

## **Uso de Plataformas de Ensino Online e Softwares de Aprendizagem Adaptativa**

As plataformas de ensino online e os softwares de aprendizagem adaptativa são ferramentas essenciais na educação contemporânea, pois permitem a personalização do ensino de acordo com as necessidades e ritmo de aprendizagem dos estudantes e/ou turmas. De acordo com Kizilcec et al. (2017), “as plataformas de ensino online oferecem a possibilidade de adaptação do conteúdo e da

metodologia de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e atraente para os estudantes”. Portanto, o uso de plataformas de ensino online e softwares de aprendizagem adaptativa é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva, eficiente e personalizada, proporcionando melhor resultado de aprendizagem para os estudantes.

### **Capacidade dos Acadêmicos Aprenderem Respeitando o Próprio Ritmo e Necessidades Individuais**

A Capacidade dos acadêmicos aprenderem respeitando o próprio ritmo e necessidades individuais é um conceito fundamental na educação personalizada. Segundo Rita Dunn e Kenneth Dunn (1978), o modelo de aprendizagem personalizada reconhece que cada estudante é único e tem seus próprios estilos de aprendizagem, interesses e ritmos de aprendizagem. Por isso, é importante que os professores estejam atentos às necessidades individuais de cada aluno e ofereçam suporte e recursos adaptados a cada um. No entanto, olhando para a realidade do cotidiano da universidade, nos cursos de licenciatura, salta-se aos olhos as inúmeras dificuldades e déficit de aprendizagem que os acadêmicos apresentam, principalmente nos primeiros períodos letivos. Com defasagem, principalmente na leitura e na escrita, com dificuldade na interpretação e elaboração de textos acadêmicos.

No entanto, segundo Gardner (1999), em sua teoria das inteligências múltiplas, cada indivíduo tem diferentes formas de aprender e de se desenvolver, o que reforça a importância de um ensino personalizado que respeite essas diferenças. A ideia de que os estudantes podem aprender de maneiras diversas e em diferentes ritmos também está presente na teoria construtivista de Jean Piaget (1952), que defende “a importância da construção do conhecimento de forma ativa pelo aluno, de acordo com seu nível de desenvolvimento”.

Nesse sentido, a prática da diferenciação pedagógica se faz cada vez mais necessária nas salas de aula. Segundo Tomlinson (2001), a diferenciação pedagógica consiste em adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, oferecendo atividades variadas

e recursos diferenciados para que cada um possa aprender de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizagem.

A educação personalizada é uma abordagem que valoriza a individualidade de cada aluno e busca promover um aprendizado mais significativo e duradouro. Ainda que a diversidade seja explícita no cenário acadêmico, permeado por estudantes de diferentes realidades como oriundos da zona rural, comunidades ribeirinhas, indígenas, comunidades periféricas, bem como egressos de escolas públicas e privadas de cada localidade. Acentuadas certamente por questões sociais, de gêneros, raça, deficiências físicas, intelectual, biopsicossocial, dentre outras, considerando ainda as demandas particulares de cada estudante.

### **Aumento da Eficácia do Ensino e Apoio em Áreas de Dificuldade**

O aumento da eficácia do ensino e o apoio em áreas de dificuldade são temas importantes na área da educação, pois visam garantir que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de qualidade e possam superar suas limitações acadêmicas. Diversos estudos têm demonstrado a importância de estratégias eficazes para melhorar o aprendizado dos estudantes e auxiliá-los a superar seus desafios. Uma das formas de aumentar a eficácia do ensino é através da implementação de metodologias ativas, que estimulam a participação ativa dos acadêmicos no processo de aprendizagem e promovem a construção do conhecimento de forma mais significativa. Além disso, o uso de tecnologias educacionais também pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, favorecendo o engajamento dos estudantes.

No que se refere ao apoio em áreas de dificuldade, é fundamental que os professores identifiquem as necessidades específicas de cada estudante e ofereçam suporte personalizado para que eles possam superar seus desafios. Isso pode envolver a realização de atividades complementares, a utilização de materiais de apoio e a realização de avaliações formativas para acompanhar o progresso deles. É importante que os educadores estejam atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas e sejam capacitados para atender às necessidades individuais de cada estudante, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação.

A exemplo de: 1. Softwares educacionais adaptativos: esses programas personalizam o ensino de acordo com as necessidades individuais do aluno, ajudando a superar suas dificuldades específicas; 2. Aplicativos de aprendizagem: existem diversos aplicativos disponíveis que oferecem exercícios interativos, jogos educativos e ferramentas de organização para auxiliar no processo de aprendizagem; 3. Ferramentas de leitura e escrita: softwares de leitura em voz alta, corretores ortográficos e programas de ditado podem ajudar alunos com dificuldades de leitura e escrita a melhorar suas habilidades; 4. Sistemas de tutoria online: plataformas de ensino online conectam alunos a tutores especializados que oferecem suporte individualizado e personalizado para superar dificuldades de aprendizagem; 5. Recursos de acessibilidade: tecnologias como leitores de tela, teclados adaptados e ampliadores de tela podem facilitar o acesso à informação para alunos com deficiências visuais, auditivas ou motoras; 6. Plataformas de ensino a distância: com a popularização do ensino remoto, diversas plataformas online oferecem conteúdo educacional diversificado e flexível, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e estilo.

Esses recursos tecnológicos podem ser utilizados de forma complementar ao ensino, proporcionando suporte adicional e aumentando as chances de sucesso acadêmico para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

### **Interatividade entre Professores e Alunos**

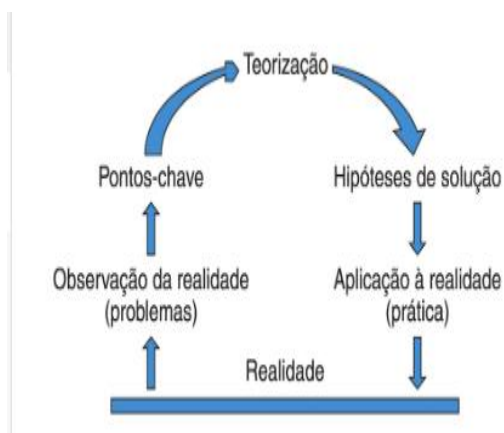
A interatividade entre professores e alunos é essencial para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Visto que: em nossas relações cotidianas não podemos deixar de sentir que as tecnologias transformam o modo como nos dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço a nossa volta. (Kenski, 2012, p. 31).

Quando os professores se envolvem ativamente com os estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula, eles criam um senso de comunidade e apoio que pode promover uma aprendizagem significativa. Algumas maneiras de promover essa interatividade incluem: Encorajar a participação dos estudantes durante as aulas, seja por meio de perguntas, discussões em grupo ou atividades práticas.

Kensy (2012, p. 26) aponta que: “A participação dos alunos nas aulas melhora o desempenho dos alunos e promove o protagonismo dos estudantes”. Assim, desenvolver estratégias pertinentes a pedagogia ativa são estratégias que possibilitam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo utilizando a mediação do conhecimento, com fórum de discussão, debate interativo com uso de mídias, dentre outros, há estudantes que não querem participar, seja por qual for a justificativa. Se constituindo em desafio para alcançar o âmago e trazer os acadêmicos para a realidade a qual estão inseridos, conscientizando do canal de troca ao qual estão inseridos.

Elaboração de projetos educacionais permite aos estudantes olharem o fenômeno da aprendizagem na realidade, levantando questões pertinentes para a resolução de problemas.

Uma vez identificado o(s) problema(s), destacam os pontos-chaves, realizam o levantamento de material bibliográfica que versam sobre os pontos-chaves, levantam hipóteses e aplicam a realidade, visando a solução do(s) problema(s) identificados, como movimento dialético.



**Figura 1** - Arco de maguerez<sup>2</sup>

<sup>2</sup>[http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/MetodologiasAtivas/problematizacao\\_arco\\_de\\_maguerez.html](http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/MetodologiasAtivas/problematizacao_arco_de_maguerez.html). Juan Díaz Bordenave, Adair Martins Pereira. Estratégias de ensino-aprendizagem. 33ª edição. Editora Vozes, 2015

A Metodologia de projetos parte da problematização da realidade, promove a interação dos estudantes entre si e favorece a integração com uma dada realidade.

As ferramentas como fóruns online, salas de bate-papo e videoconferências são amplamente utilizadas para comunicação e interação entre pessoas em diversos contextos, como trabalho, educação, entretenimento e networking. Essas ferramentas permitem a troca de informações, compartilhamento de conhecimento, discussões em grupo, solução de problemas em tempo real e colaboração em projetos.

### **Utilização de Recursos Multimídia para Enriquecer as Aulas**

O uso de recursos multimídia em sala de aula tem se mostrado uma ferramenta eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moran (2013), a utilização de vídeos, imagens, áudios e animações pode tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, estimulando a participação dos alunos e facilitando a compreensão de conteúdos complexos.

Além disso, o uso de recursos multimídia pode contribuir para a aprendizagem significativa, pois permite a apresentação de informações de forma mais visual e interativa, favorecendo a construção do conhecimento pelos alunos (Almeida, 2015).

Dessa forma, é importante que os professores estejam preparados para utilizar esses recursos de forma eficaz, explorando as potencialidades de cada mídia e integrando-as de maneira harmoniosa às atividades propostas em sala de aula (Valente, 2007). Assim, o uso de recursos multimídia pode ser ferramenta poderosa para tornar as aulas mais interessantes e eficazes, promovendo aprendizagem mais significativa e estimulante para os estudantes.

### **Acessibilidade e Flexibilidade**

A acessibilidade e a flexibilidade são duas características fundamentais na aprendizagem mediada por tecnologias. A acessibilidade refere-se à possibilidade de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, terem acesso igualitário aos recursos e materiais educacionais disponibilizados

digitalmente. Isso envolve garantir a inclusão de recursos que possam ser utilizados por pessoas com deficiências visuais, auditivas, motoras, cognitivas, entre outras.

Por outro lado, a flexibilidade diz respeito à capacidade de adaptação do ambiente de aprendizagem às necessidades e preferências individuais dos acadêmicos. Isso significa que as tecnologias educacionais devem oferecer opções diversificadas de formatos, recursos e estratégias de ensino, permitindo que os estudantes escolham a melhor maneira de aprender de acordo com seu estilo e ritmo de aprendizagem. Ao combinar acessibilidade e flexibilidade na aprendizagem mediada por tecnologias, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo, diversificado e personalizado, atendendo às necessidades e interesses de todos os estudantes. Isso contribui não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos.

### **Acesso ao Conteúdo Educacional a Qualquer Hora e Lugar**

Com o avanço da tecnologia, o acesso ao conteúdo educacional se tornou ainda mais conveniente e flexível. Atualmente, é possível aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, graças às diversas plataformas de ensino online e aplicativos educacionais disponíveis.

Por meio dessas ferramentas, os estudantes podem acessar aulas, vídeos, textos, exercícios e demais conteúdos educativos de forma remota, seja por meio de computadores, tablets ou smartphones. Isso permite que eles estudem no conforto de casa, durante viagens ou até mesmo em momentos de espera, como em filas ou transporte público. Além disso, muitos cursos online oferecem a possibilidade de estudar no próprio ritmo do aluno, o que facilita o aprendizado e a assimilação dos conhecimentos abordados. Dessa forma, o acesso flexível educacional contribui para a democratização do ensino, tornando-o mais acessível e inclusivo para pessoas de diversas idades, perfis e localidades.

O uso de tecnologias na educação é fundamental para alunos que trabalham em tempo integral ou têm outras responsabilidades, pois proporciona mais flexibilidade, autonomia e personalização no

processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a conciliação entre estudos e demais atividades do dia a dia.

## **Desafios e Cuidados no Uso da Tecnologia**

A tecnologia é uma ferramenta poderosa que traz inúmeros benefícios para a nossa vida cotidiana, mas também apresenta desafios e requer cuidados para garantir um uso saudável e responsável. Alguns dos desafios e cuidados na utilização da tecnologia incluem: 1. **Segurança cibernética:** A segurança dos dispositivos e informações pessoais é uma preocupação constante, uma vez que os ataques cibernéticos estão cada vez mais sofisticados. É importante adotar medidas de segurança, como manter o software atualizado, usar senhas fortes e evitar clicar em links suspeitos; 2. **Privacidade:** Compartilhar informações pessoais online pode expor a sua privacidade e torná-lo vulnerável a violações de dados. É essencial rever as configurações de privacidade nas redes sociais e aplicativos para limitar quem pode acessar suas informações; 3. **Dependência:** O uso excessivo da tecnologia pode levar à dependência, afetando negativamente a saúde mental e o bem-estar. É importante estabelecer limites de tempo de uso e fazer pausas regulares para reduzir o impacto negativo da tecnologia em sua vida; 4. **Desinformação:** A disseminação de informações falsas e a manipulação de dados são um problema cada vez mais comum na era da tecnologia. É importante verificar a veracidade das informações antes de compartilhá-las e confiar em fontes confiáveis; 5. **Impacto ambiental:** A produção e o descarte de dispositivos eletrônicos contribuem para a degradação do meio ambiente. É importante reciclar eletrônicos antigos e optar por produtos sustentáveis para reduzir o impacto ambiental da tecnologia; 6. **Cyberbullying:** O bullying online é uma preocupação séria, pois pode ter consequências graves na saúde mental e bem-estar das vítimas. É importante educar os jovens sobre os riscos do cyberbullying e incentivar a denúncia de comportamentos inadequados.

Ao lidar com esses desafios e seguir os cuidados necessários, é possível aproveitar os benefícios da tecnologia de forma segura e responsável. É importante estar sempre atento às novas ameaças e

desafios que surgem no mundo digital e adotar práticas saudáveis para garantir uma utilização positiva da tecnologia.

### **Conscientização dos Alunos Sobre o Potencial das Tecnologias e Possíveis Usos Inadequados**

“Os estudantes preferem ficar nas redes sociais ou navegando em outros assuntos. As vezes penso que eles vêm aqui para perder tempo, ou simplesmente receber a presença permeada pela ausência”. (Docente A, 2025). É fundamental conscientizar os estudantes sobre o potencial das tecnologias e os possíveis usos inadequados que podem ser feitos com elas. Por um lado, as tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, facilitando o acesso à informação, ampliando as ferramentas de comunicação e colaboração, e estimulando a criatividade e a inovação. No entanto, é importante alertar os estudantes sobre os riscos e impactos negativos de determinados usos das tecnologias, tais como o cyberbullying, o compartilhamento inadequado de informações pessoais, a exposição a conteúdos inadequados e prejudiciais, e o vício em telas.

Para isso, é necessário promover a reflexão crítica e o debate sobre o uso responsável e ético das tecnologias, orientando os alunos sobre como se proteger e se prevenir de possíveis problemas, e incentivando o desenvolvimento de habilidades digitais e de pensamento crítico. Embora, no ponto de vista de alguns docentes, os estudantes não estão prontos para o uso consciente das tecnologias, visto que gastam tempo em outras interações.

### **Importância da Infraestrutura Adequada e Suporte Técnico**

A infraestrutura adequada e o suporte técnico são fundamentais para o bom funcionamento de qualquer organização. A seguir, destacamos a importância desses elementos: **1. Eficiência operacional:** Uma infraestrutura bem planejada e um suporte técnico eficiente garantem que os processos internos da empresa funcionem de maneira eficiente, sem interrupções ou problemas técnicos que possam impactar a produtividade dos colaboradores; **2. Segurança dos dados:** Uma infraestrutura bem estruturada e um suporte técnico

competente ajudam a garantir a segurança dos dados e informações sensíveis da empresa, protegendo contra possíveis ataques cibernéticos e vazamentos de informações; 3. **Inovação e competitividade:** Com uma infraestrutura adequada e suporte técnico de qualidade, as empresas podem se concentrar em inovação e no desenvolvimento de novas soluções, mantendo-se competitivas no mercado e acompanhando as tendências tecnológicas; 4. **Atendimento ao cliente:** promover suporte técnico eficiente que garanta bom atendimento ao cliente, resolvendo rapidamente problemas e dúvidas dos clientes, melhorando a experiência do cliente e a reputação da instituição; 5. **Redução de custos:** Uma infraestrutura bem dimensionada e um suporte técnico eficaz contribuem para a redução de custos operacionais, evitando gastos desnecessários com manutenção corretiva, perda de dados e interrupções nos processos internos.

## Potencial Revolucionário da Tecnologia na Educação Superior

A tecnologia tem um potencial revolucionário na educação superior, pois pode transformar a forma como o ensino é realizado, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem e tornando o processo educativo mais dinâmico e acessível. Algumas maneiras pelas quais a tecnologia pode revolucionar a educação superior incluem:

- Acesso a recursos educacionais: A tecnologia permite que os estudantes tenham acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, como vídeos, textos, simulações e jogos interativos, que complementam o ensino tradicional e enriquecem a experiência de aprendizagem;
- Personalização da aprendizagem: A tecnologia pode ser utilizada para adaptar o ensino de acordo com o ritmo e estilo de aprendizagem de cada estudante, oferecendo materiais personalizados e feedbacks individualizados que auxiliam no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos de cada um;
- Colaboração e interação: Plataformas digitais e ferramentas online permitem que os estudantes interajam entre si e com os professores de forma mais fluida e colaborativa, seja por meio de fóruns de discussão, salas de aula virtuais ou projetos em grupo;
- Flexibilidade e mobilidade: Com a tecnologia, os estudantes podem acessar o conteúdo educacional a qualquer hora e em qualquer lugar, facilitando a conciliação entre estudos, trabalho e outras atividades, além de promover a inclusão de pessoas que vivem em regiões remotas;

- Avaliação e monitoramento do desempenho: Plataformas de aprendizagem online permitem um acompanhamento mais preciso do desempenho dos estudantes, possibilitando a identificação de pontos fracos e áreas de melhoria, além de fornecer feedback em tempo real.

A tecnologia na educação superior tem o potencial de transformar a forma como o ensino é realizado, tornando-o mais eficiente, personalizado e inclusivo, e preparando os estudantes para os desafios do mundo moderno. No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia é uma ferramenta e não um fim em si mesma, sendo essencial que sua utilização seja planejada e integrada de forma estratégica à prática educacional.

## **Conclusão**

Com o intenso uso das tecnologias em todas áreas e situações, trouxemos uma breve análise sobre o impacto da tecnologia na educação e sua importância na sociedade contemporânea, destacando tanto os aspectos positivos quanto os negativos. Argumentamos que a tecnologia trouxe inúmeras vantagens, tornando a comunicação mais rápida e eficiente, facilitando o acesso à informação e melhorando a qualidade de vida de muitas pessoas. No entanto, vale ressaltarmos que o uso excessivo da tecnologia pode ter consequências negativas, como a dependência de dispositivos eletrônicos, a perda de privacidade e o aumento da desigualdade social, não obstante serem excelentes aliadas para o desenvolvimento e desempenho educacionais.

Nesse contexto, a tecnologia também está mudando a forma como nos relacionamos e como percebemos o mundo ao nosso redor, nos tornando mais isolados e menos empáticos, já que muitas vezes preferimos interagir através de telas do que pessoalmente. Por outro lado, a tecnologia também está nos permitindo conectar com pessoas de todo o mundo e compartilhar experiências de forma nunca vista.

Na educação, nos permite interagir e desenvolver as atividades acadêmicas em menor tempo e com gastos reduzidos, no entanto, por vezes ocorrem falhas pelo uso excessivo e limita o estudante que se acomoda na realização das leituras e não buscando acesso de livros e outros materiais impressos. Desse modo, recomendamos a necessidade de encontrar um equilíbrio saudável entre o uso da

tecnologia e as interações sociais offline. Embora a tecnologia traga inúmeras vantagens, é importante não nos esquecermos do valor do contato humano e da importância de desconectar de vez em quando para manter nossa saúde mental e emocional.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (2013). **Personalização do ensino com tecnologias digitais**. Educação Digital e Inovação, 1(1), 84-98.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação e novas tecnologias: esperanças e realidades**. Campinas: Unicamp, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DINIZ, M. E., & Fernandes, A. (2013). **Educação inclusiva no Brasil: contextualizações políticas e pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, 18(54), 619-634.
- DREON, Oliver. **Technology Integration in Education: A Study of A Pilot Initiative**. Journal of Educational Technology, vol. 39, no. 2, p. 123-137, 2016.
- KAUSHIK Bhattacharya (2022). **"Online Education: A Comprehensive Guide"**. Editora: Springer.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, José Manoel. (2007). **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- SALEND, S. J. (2011). **Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students**. Pearson.
- UNESCO. (2017). **Diretrizes de Acessibilidade Pedagógica: Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior**. Brasília: MEC/Unesco.
- VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp, 1993.

# LINGUAGEM E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ERA DIGITAL: CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA ACADÊMICA

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB/UNIFIP)<sup>1</sup>

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)<sup>2</sup>

Ladisonia Rodrigues de Sousa (UFPB)<sup>3</sup>

Rodrigo Farias Herculano Mendes (UNIFIP-Patos)<sup>4</sup>

## Introdução

A relação entre linguagem e Inteligência Artificial (IA) tem despertado crescente interesse na comunidade acadêmica, configurando-se como um campo fértil de investigação e, ao mesmo tempo, de tensões éticas (Santana *et al.*, 2024; Ramos, 2025). O entusiasmo em torno dessas ferramentas é evidente, sobretudo pelo modo como têm atraído estudantes e pesquisadores, seja como sensação cultural, seja como recurso de apoio à pesquisa e ao entretenimento (Golan, Reddy, & Muthigi, 2023; Mucharraz y Cano *et al.*, 2023; Thorp, 2023). Contudo, esse mesmo fascínio é acompanhado por um conjunto de riscos e desafios que não podem ser negligenciados, conforme aponta Ramos (2025), dada a possibilidade de resultados inventados, a disseminação de informações incorretas, tóxicas ou odiosas, além do reforço de vieses e do comprometimento

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Contato: wildersantana92@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Adjunto IV do 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. Contato: luciano.saraiva@ufac.br

<sup>3</sup> Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). Possui Pós-graduação em: Psicopedagogia; Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário de Patos- UNIFIP. Contato: ladisonia16@gmail.com

<sup>4</sup> Especialista em Sistemas de Informação e Matemática Aplicada/ CEaDI / UNIFIP - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil. Endereço: Campus Universitário Lagoa Nova; CEP 59078-900 – RN. Contato: rodrigofarias@fiponline.edu.br

da integridade acadêmica (Eke, 2023; Opara, Adalikwu, & Tolorunleke, 2023; Qasem, 2023; Salam, 2023).

O problema que se coloca, portanto, é compreender como os usos da linguagem mediada por sistemas de IA em contextos de pesquisa acadêmica podem impactar a confiabilidade e a legitimidade da produção científica. Parte-se da hipótese de que, embora essas ferramentas possam potencializar a criatividade, ampliar o acesso à informação e dinamizar práticas investigativas, sua utilização sem critérios éticos rigorosos compromete a própria essência da pesquisa, fragilizando a autoria e a responsabilidade científica. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar crítico que supere o caráter meramente instrumental da IA e busque refletir sobre os limites e possibilidades de sua aplicação (Santana *et al.*, 2024).

A relevância do tema é evidenciada pela necessidade de garantir que o avanço tecnológico não se traduza em retrocesso ético. Ramos (2025) aponta que a linguagem, quando atravessada por tecnologias como a IA, deve ser entendida não apenas como instrumento, mas como espaço de mediação do conhecimento, no qual se tensionam valores éticos, sociais e epistemológicos. Assim, investigar os cuidados éticos diante do uso da IA na pesquisa acadêmica justifica-se pela urgência de preservar a integridade científica, ao mesmo tempo em que se aproveitam os benefícios proporcionados por essas ferramentas (Santana *et al.*, 2024).

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é analisar os cuidados éticos relacionados ao uso da linguagem produzida por Inteligência Artificial na pesquisa acadêmica. Especificamente, busca-se compreender suas potencialidades e riscos, refletir sobre as preocupações teóricas que atravessam esse debate e discutir sobre dois horizontes que perpassam essa dinâmica: a) os possíveis (ab)usos da IA a serviço da linguagem e b) Ética na pesquisa: uma linha tênue com a produções de linguagem via IA. Para tanto, a pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base em revisão bibliográfica de publicações recentes (2023–2025) que discutem a utilização da IA e suas implicações éticas no campo acadêmico.

## **Sobre os Possíveis (Ab)Usos da IA a Serviço da Linguagem**

A Inteligência Artificial (IA), especialmente em sua vertente generativa baseada em grandes modelos de linguagem (LLMs), tem se configurado como um dos temas mais relevantes do cenário científico e educacional contemporâneo. Ramos (2025) ressalta que essas ferramentas, ao lidarem diretamente com a linguagem, ultrapassam um caráter meramente instrumental e passam a constituir-se como mediadoras de conhecimento, exigindo da academia uma postura crítica diante de seu uso. O debate sobre os (ab)usos e avanços da IA, portanto, envolve tanto a potencialidade de transformação dos processos investigativos quanto os riscos éticos, epistemológicos e sociais que acompanham essa inovação.

Nesse contexto, é fundamental observar que o entusiasmo em torno da IA é acompanhado por preocupações legítimas. Qasem (2023) aponta que a utilização dessas ferramentas em pesquisas científicas gera tanto esperanças quanto receios, especialmente no que se refere à confiabilidade das informações e à integridade acadêmica. Da mesma forma, Thorp (2023) problematiza a ideia de reconhecer a IA como autora, destacando que, embora divertida e atrativa, sua produção textual não pode ser confundida com a responsabilidade intelectual que cabe ao pesquisador humano.

Do ponto de vista aplicado, a literatura vem evidenciando os impactos da IA em diferentes áreas. Sallam (2023), em uma revisão sistemática sobre o uso do ChatGPT em contextos de saúde, identifica tanto perspectivas promissoras quanto preocupações que remetem à precisão das informações, ao risco de vieses e à necessidade de supervisão humana. Yang *et al.* (2023), por sua vez, ao investigarem a prática de utilização dos LLMs, demonstram como essas tecnologias estão sendo mobilizadas em diferentes campos, mas ressaltam também os desafios técnicos e éticos que emergem desse processo.

Quando observada a partir de lentes dialógicas, a IA revela ainda um horizonte de reflexão que ultrapassa a técnica e alcança a dimensão discursiva, social e responsiva (Santana *et al.*, 2024). Para além desses atributos, acrescentamos duas características que

defendemos serem inerentes à IA, ou pelo menos deveriam constituir seu motor vital. Seriam as dimensões: discursiva, social, responsiva, ética e científica.

Quando articuladas, essas cinco dimensões permitem compreender a IA não apenas como ferramenta tecnológica, mas como uma entidade potencialmente transformadora, capaz de intermediar a linguagem, fortalecer práticas pedagógicas, orientar pesquisas e, sobretudo, ampliar a reflexão crítica sobre a interação entre sujeitos humanos e sistemas inteligentes. Essa abordagem dialógica, portanto, não apenas reconhece a funcionalidade da IA, mas também a posiciona dentro de um paradigma ético-científico, no qual inovação e responsabilidade caminham lado a lado. Eis o Gráfico 1, que explicita essa nossa ideia:

**Gráfico 1:** Dimensões da IA



Fonte: criação nossa - acervo dos autores

Conforme se averigua, podemos/devemos conceber a IA a partir de cinco dimensões inter-relacionadas: discursiva, social, responsiva, ética e científica. A dimensão discursiva refere-se à capacidade da IA de interagir linguisticamente, organizar informações e oferecer subsídios à produção textual, sem, contudo, substituir o julgamento crítico do pesquisador. A dimensão social enfatiza seu papel no contexto coletivo, seja como facilitadora da inclusão educacional, seja como agente potencializador de diálogos entre diferentes sujeitos e saberes. Já a dimensão responsiva indica a capacidade da IA de adaptar-se às demandas do usuário, oferecer respostas contextualizadas e retroalimentar processos de aprendizagem ou pesquisa de forma dinâmica.

Por sua vez, a dimensão ética exige que a IA seja utilizada dentro de princípios de integridade, transparência e responsabilidade, evitando apropriação indevida, disseminação de informações falsas ou reforço de vieses discriminatórios. Finalmente, a dimensão científica remete à necessidade de fundamentação metodológica, verificação de dados e observância dos padrões acadêmicos, garantindo que a IA atue como suporte à produção de conhecimento legítima e confiável.

Santana *et al.* (2024) enfatizam que a Inteligência Artificial constitui uma área que convoca esferas multidisciplinares, estabelecendo uma “zona fronteira da tecnologia moderna”, capaz de impactar desde práticas educacionais até diagnósticos clínicos. Ao investigar discursivamente os impactos da IA no setor educacional, os autores identificam que ela pode contribuir para uma educação mais inclusiva, acessível e orientada para a justiça social, desde que utilizada de forma crítica e ética. Os cientistas da linguagem defendem que, em decorrência dos avanços significativos nas últimas décadas, a IA tem contemplado a sociedade global em suas múltiplas dimensões, desde a fabricação e manutenção de assistentes virtuais em dispositivos móveis até sistemas mais complexos para auxiliar diagnósticos hospitalares e veículos autônomos.

Afirmam, portanto, que é possível examinar suas vantagens e desafios à luz da abordagem dialógica e discutir implicações importantes para o desenvolvimento tecnológico. Como resultados de

nossa pesquisa, identificamos que a Inteligência Artificial tem se configurado como uma zona fronteira da tecnologia moderna, com aplicações que abrangem desde a assistência a pessoas neurodiversas à capacitação docente. Por meio da abordagem dialógica, foi possível compreender as potencialidades da IA para promover uma educação mais inclusiva, acessível e orientada para a justiça social (Santana et al., 2024).

Esse debate revela uma tensão entre avanços e possíveis abusos. De um lado, a IA apresenta-se como oportunidade para potencializar a produção de conhecimento, auxiliar processos de ensino-aprendizagem e democratizar o acesso à informação. De outro, como apontam Ramos (2025) e Qasem (2023), a ausência de parâmetros éticos rigorosos pode levar a práticas de desinformação, à banalização da autoria e à naturalização de vieses reproduzidos pelas máquinas. Assim, refletir sobre a IA a serviço da linguagem implica não apenas reconhecer seus progressos, mas também problematizar suas limitações e riscos, garantindo que seu uso no campo acadêmico seja orientado por responsabilidade, criticidade e compromisso com a integridade científica.

### **Ética na Pesquisa: uma Linha Tênu e com a Produções de Linguagem via IA**

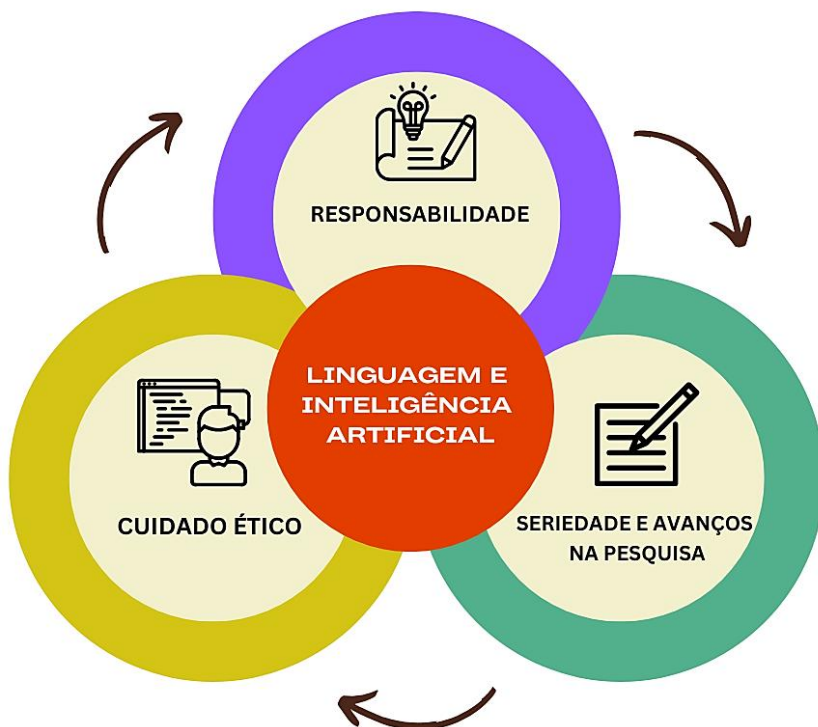
A pesquisa acadêmica, no Brasil, está pautada em princípios normativos e éticos que visam à integridade científica, ao respeito à autoria e à responsabilidade social do pesquisador. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem que a educação deve formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social, sendo a pesquisa parte constitutiva desse processo formativo. O Ministério da Educação (MEC), por sua vez, orienta que práticas pedagógicas e investigativas estejam comprometidas com a ética, a pluralidade e a valorização da produção de conhecimento.

Nesse cenário, o advento de ferramentas de Inteligência Artificial generativa, como o ChatGPT, traz à tona a necessidade de

rediscutir o que significa pesquisar eticamente em um contexto marcado pela inovação tecnológica. Santana *et al.* (2024) argumentam que a IA tem se configurado como zona fronteira da tecnologia moderna, sendo capaz de potencializar a inclusão educacional e fortalecer processos formativos. No entanto, a incorporação de tais tecnologias na pesquisa acadêmica exige uma compreensão clara de seus limites e responsabilidades.

Toda e qualquer pesquisa deve ser fundamentada pelo prisma da responsabilidade. Assim, ainda que as IAs possam servir como instrumentos de auxílio à escrita, à organização de ideias ou à produção de dados secundários, o pesquisador não pode abrir mão da sua posição crítica e autoral.

**Gráfico 2:** Pilares da linguagem articulada à IA



Fonte: criação nossa - acervo dos autores

Conforme defende Medviédev (2016), é necessário manter certo distanciamento do objeto científico para enxergá-lo com clareza; nesse caso, isso significa reconhecer que a IA é um recurso, mas não substitui a autoria nem a reflexão científica.

A ética, portanto, implica reconhecer a distinção entre o “eu” e o “outro” (Bakhtin, 2006). Quando a produção é humana, ela carrega intencionalidade, historicidade e responsabilidade. A IA, por sua vez, opera como esse “outro” instrumental, que pode apoiar o processo investigativo, mas não pode ser confundido com autoria ou criatividade genuína. O uso indiscriminado, sem a devida referência ou reflexão crítica, pode degenerar em apropriação indébita, sobretudo no terreno linguístico e científico.

No Brasil, o plágio é juridicamente caracterizado como violação dos direitos autorais pela Lei nº 9.610/1998 (Lei de Direitos Autorais). Tal dispositivo legal protege obras intelectuais e impõe penalidades a quem se apropriar indevidamente de produções alheias, seja de pessoas físicas, seja de sistemas artificiais. Em ambiente acadêmico, o plágio é passível de sanções que variam desde reprovações disciplinares até processos administrativos e judiciais, podendo comprometer carreiras inteiras.

Assim, o pesquisador que utiliza a IA precisa estar ciente de que:

1. O uso ético pressupõe declarar, quando pertinente, o apoio dessas ferramentas na construção textual ou na organização de ideias.
2. A autoria científica é sempre humana, cabendo ao pesquisador a responsabilidade pelo conteúdo produzido, pela análise crítica e pela veracidade das informações.
3. A integridade acadêmica deve ser preservada, garantindo que a IA seja um recurso auxiliar, e não um substituto da reflexão ou da escrita autoral.
4. O respeito à linguagem é essencial, pois a pesquisa deve considerar a IA como meio de ampliação das práticas discursivas, sem abdicar da dimensão criativa e ética do sujeito pesquisador (Santana *et al.*, 2024).

Dessa forma, a ética na pesquisa acadêmica, diante do uso de tecnologias de IA, precisa ser compreendida como compromisso com a responsabilidade, a autoria e a integridade científica, em consonância com os princípios da LDB, da BNCC e das normativas do MEC. Mais do que um desafio, trata-se de uma oportunidade de potencializar a pesquisa e o ensino de línguas, desde que alicerçados no respeito às formas de produção textual e na consciência de que a inovação só é válida quando aliada à ética e ao rigor científico.

### **Considerações Finais**

As discussões empreendidas neste estudo evidenciam que a Inteligência Artificial, quando aplicada à produção de linguagem acadêmica, constitui um recurso de enorme potencial, capaz de ampliar horizontes investigativos, facilitar o acesso à informação e apoiar processos de ensino e pesquisa. No entanto, essas vantagens só se concretizam plenamente quando o uso da IA é orientado por princípios éticos sólidos e por uma compreensão crítica de suas limitações. A aplicação da IA como mera ferramenta instrumental, desprovida de reflexão ética, pode comprometer a confiabilidade dos resultados e fragilizar a autoria, ressaltando a necessidade de delimitar claramente as fronteiras entre o que é produzido pelo pesquisador e o que é gerado artificialmente.

Além disso, este estudo aponta que a utilização de sistemas de IA na pesquisa acadêmica exige uma postura dialógica, na qual a tecnologia seja concebida como interlocutora, e não como substituta do sujeito pesquisador. A dimensão discursiva, social, responsiva, ética e científica da IA demonstra que, para além da técnica, essas ferramentas são mediadoras de relações complexas entre linguagem, conhecimento e sociedade. Garantir que o uso da IA respeite os princípios de integridade acadêmica, evite a disseminação de informações incorretas ou enviesadas, e contribua para a construção de conhecimento legítimo constitui, portanto, um imperativo inegociável para pesquisadores e instituições.

Por fim, as considerações éticas delineadas ao longo do estudo reforçam que a pesquisa acadêmica mediada por IA deve sempre ser orientada pela responsabilidade, transparência e rigor científico. O avanço tecnológico não pode se dissociar do compromisso com a autoria, a justiça social e a integridade do conhecimento. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre o uso da IA deve ser incorporada ao planejamento e à execução das pesquisas, de modo a potencializar seus benefícios, minimizar riscos e consolidar práticas investigativas que promovam uma educação inclusiva, ética e orientada à construção de saberes confiáveis e socialmente relevantes.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Regula os direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm). Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Diretrizes para formação e atuação de docentes e pesquisadores: ética, integridade acadêmica e inovação tecnológica. Brasília: MEC, 2020.

EKE, Daniel Oghenetejiri. ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? **Journal of Responsible Technology**, v. 13, p. 100060, 2023.

GOLAN, Ron; REDDY, Raghav; MUTHIGI, Adithya; RAMASAMY, Ranjith. Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance. **Nature Reviews Urology**, p. 1-2, 2023.

MEDVIÉDEV, Pavel N. **Metodologia da ciência: fundamentos epistemológicos**. Moscou: Progress Publishers, 2016.

MUCHARRAZ Y CANO, Yolanda; VENUTI, Fabio; MARTINEZ, Ricardo H. ChatGPT and AI Text Generators: Should Academia Adapt or Resist? **Harvard**

- Business Publishing – Education**, 2023. Disponível em: <https://www.hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/chatgpt-and-ai-text-generators-should-academia-adapt-or-resist>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- OPARA, Emmanuel Chukwuemeka; ADALIKWU, Mary-Elizabeth Torkwase; TOLORUNLEKE, Christianah Abosede. ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges. **Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 5, n. 2, p. 33-40, 2023.
- QASEM, Firas. **ChatGPT in scientific and academic research: future fears and reassurances**. *Library Hi Tech News*, 2023.
- RAMOS, Anátalia Saraiva Martins. **Inteligência Artificial Generativa baseada em grandes modelos de linguagem – ferramentas de uso na pesquisa acadêmica**. *SciELO Preprints*, p. 1-35, 2025.
- SALLAM, Mahmoud. ChatGPT Utility in Healthcare Education, Research, and Practice: Systematic Review on the Promising Perspectives and Valid Concerns. **Healthcare**, v. 11, n. 6, p. 887, 2023.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes et al. Lentes dialógicas sobre a inteligência artificial: do setor educacional ao ensino de língua(gens). **GEADEL - Revista do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas**. Vol. 05 N. 01. p. 46-66, 2024.
- THORP, Holden H. ChatGPT is fun, but not an author. **Science**, v. 379, n. 6630, p. 313, 2023.
- YANG, Jian; JIN, Huan; TANG, Rui; HAN, Xiaoyang; FENG, Qi; JIANG, Haibo; YIN, Bo; HU, Xiaolin. Harnessing the Power of LLMs in Practice: A Survey on ChatGPT and Beyond. **ArXiv**, abs/2304.13712, 2023.

## **DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO: VANTAGENS, DESVANTAGENS E A PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL**

Artur Batista de Oliveira Rocha (Must University)<sup>5</sup>

### **Introdução**

O Design Instrucional (DI) representa a elaboração de materiais educativos e vivências impactantes, visando otimizar o aprendizado e aprimorar a performance. Isso implica examinar as demandas dos estudantes e os atributos do grupo de aprendizes, estabelecer metas de ensino, escolher métodos e ferramentas de ensino adequadas, planejar e criar materiais didáticos, aplicar e aferir a efetividade do ensino, e aperfeiçoar a instrução quando necessário.

O planejamento didático compreende a aplicação de inovações tecnológicas no ensino como um componente fundamental. A tecnologia desempenha um papel essencial na produção de conteúdos educativos, servindo como um instrumento para impulsionar a participação dos alunos e ajustar os materiais ao cenário educacional. Essa visão demonstra como a utilização da tecnologia consegue aprimorar o percurso de ensino e aprendizado, tornando-o mais interativo e alcançável.

No entanto, apesar de suas inúmeras vantagens, o Design Instrucional não está livre de críticas e desafios. A inflexibilidade de alguns de seus modelos, a exigência de tempo e de recursos para a sua aplicação, a dependência de tecnologia e a relutância de alguns professores em trabalhar com novos métodos ainda são limitações para a sua plena aplicação. Em vários contextos aparece como se o DI se resumia à mera elaboração de conteúdos, esquecendo-se do processo analítico e reflexivo que requer. Outro aspecto que pode interferir no sucesso do Design Instrucional diz respeito ao papel do

---

<sup>5</sup> Licenciado em Letras Inglês e Português. Especialização em Linguística Aplicada na Educação. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Contato: rochaartur@uol.com.br

profissional que o executa. Professor, tutor, designer instrucional ou coordenador pedagógico, é fundamental que esse atuante detenha competência técnica, sensibilidade pedagógica e habilidade de contornar as mudanças constantes da educação. A visão destes profissionais é fundamental para que possamos captar não apenas as vantagens do DI, mas também os entraves enfrentados em seu cotidiano de trabalho.

Este trabalho tem como objetivo explorar as vantagens, desvantagens e perspectivas profissionais no campo do DI. Para isso, é apresentada uma pesquisa bibliográfica, utilizando as bases de dados Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Library Online* (SCIELO).

O artigo está dividido em cinco seções e são abordados os seguintes assuntos: modelos de Design Instrucional e sua aplicabilidade na educação, vantagens do Design Instrucional para a aprendizagem eficiente, desafios e desvantagens no uso do Design Instrucional, o impacto das tecnologias no Design Instrucional e a perspectiva do profissional de Design Instrucional, já nas considerações finais ocorre a sintetização dos elementos discutidos nas cinco seções.

### **Modelos de Design Instrucional e sua Aplicabilidade na Educação**

De acordo com Azevedo *et al.* (2024), usar um modelo de DI fornece uma abordagem sistemática e estruturada para projetar, desenvolver e entregar material de treinamento. Também ajuda a garantir que todo o material de aprendizagem seja eficaz, eficiente e envolvente. Se destacam algumas razões para usar um modelo de design instrucional:

- **Qualidade:** Um modelo de design instrucional garante que todo o material de aprendizagem seja projetado com um propósito claro e tenha os resultados pretendidos. Seguindo uma abordagem sistemática de design instrucional, você pode identificar potenciais falhas de conteúdo de aprendizagem de design e corrigi-las antes que sejam usadas em cursos de treinamento.

- **Economiza tempo e recursos:** Ao usar um modelo de design instrucional, os designers instrucionais podem criar um modelo para material de aprendizagem que inclui todos os componentes, atividades e avaliações necessárias, e que pode ser reutilizado para instruções futuras. Isso ajuda a economizar tempo e recursos no processo de criação de conteúdo.
- **Colaboração:** Um modelo de design instrucional fornece uma estrutura para colaboração entre designers instrucionais, especialistas no assunto e partes interessadas para criar instruções de alta qualidade que atendam às necessidades dos alunos e da organização.
- **Aumenta o engajamento:** Um modelo de design instrucional ajuda a garantir que o material de aprendizagem seja envolvente e relevante para os alunos. Ao seguir um processo sistemático, os designers instrucionais podem identificar as necessidades, interesses e preferências dos alunos, e projetar instruções que se alinhem a eles.
- **Avaliação e melhoria:** Um modelo de design instrucional inclui um processo para avaliar a eficácia do material de treinamento e como fazer melhorias. Ao coletar dados sobre o desempenho e o feedback dos alunos, os designers instrucionais podem identificar áreas para melhoria e refinar a instrução para uso futuro.

Corroborando Filantro (2008), a prática do DI é exemplificada pela metodologia ADDIE, que abrange análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essa abordagem oferece uma estrutura sistemática para a criação de programas educacionais, orientando todo o processo, desde uma análise detalhada das necessidades de aprendizagem até uma avaliação rigorosa dos impactos das intervenções.

Segundo Nehru (2018), quando aplicada à educação, a metodologia ADDIE revela-se uma ferramenta flexível e adaptável, ajustando-se às complexidades do ambiente educacional. O processo se inicia com uma análise aprofundada das necessidades específicas dos alunos, seguida por uma fase de design que visa organizar o conteúdo de maneira atraente e eficiente. Os materiais instrucionais corretamente projetados são empregados e, em seguida, são executados com precisão. Por fim, a avaliação não apenas mede o sucesso da instrução, mas também fornece diretrizes para melhorias futuras.

## **Vantagens do Design Instrucional para a Aprendizagem Eficiente**

De acordo com Abuhasna *et al.* (2024), o DI tem se revelado crucial para elevar o nível da educação, apresentando um método organizado para criar e planejar materiais didáticos. Suas vantagens são muitas, começando pela disposição nítida e organizada do material, que auxilia na assimilação por parte dos estudantes. Ao levar em conta os múltiplos métodos de aprendizado, o DI usa diversos instrumentos, como textos, vídeos, figuras e simulações, tornando o estudo mais ativo e disponível para todos. Essa visão diversificada atende aos requisitos de estudantes com distintos modos e velocidades de estudo, impulsionando uma educação adaptada e que inclui a todos.

Para Franqueira *et al.* (2024), outro ponto forte é a chance de melhorar o tempo de estudo, com progressões lógicas e sequenciais de conteúdo que auxiliam os estudantes a assimilarem e empregarem o saber de modo mais efetivo. A elaboração didática também apoia a criação de exames interativos e rápidos, possibilitando que os professores acompanhem o avanço dos estudantes e reajustem o andamento do ensino quando necessário. A junção de ferramentas digitais, por exemplo, torna a educação a distância mais eficaz, fácil e flexível, ampliando o alcance do ensino.

Segundo Abuhasna (2024), uma vantagem fundamental de um bom design instrucional é a escalabilidade. Um curso bem elaborado pode ser facilmente adaptado para vários cenários, tornando mais simples lançar rapidamente novas iniciativas educacionais sem começar do zero todas as vezes.

## **Desafios e Desvantagens no Uso do Design Instrucional**

De acordo com Barreiro (2016), o Design Instrucional (DI) é uma forma sistemática de elaborar materiais didáticos efetivos, mas sua implementação possui incontáveis gargalos e desvantagens. Um dos principais problemas é a falta de tempo. A elaboração de uma proposta curricular em DI exige muitos detalhes de planejamento e

pode ser inviável em contexto de prazos curtos. Além disso, muitos educadores ainda não têm domínio dos princípios do DI, o que concorre para a sua dificuldade em ser adotada e outro problema é a necessidade de recursos para tecnologia e pessoal.

Conforme Cunha *et al.* (2024), um projeto de qualidade exige softwares para DI, além de um trabalho multidisciplinar, o que pode encarecer o projeto e restringir o acesso para as instituições que trabalham com menor orçamento. A resistência à mudança por parte dos educadores também é uma questão, principalmente quando precisam lidar com uma ruptura dos métodos tradicionais de ensino.

Para Barreiro (2016), outro problema relacionado ao DI é que ele pode tornar-se demasiadamente técnico e, em contrapartida, rígido, limitando a flexibilidade do ensino, além de deixar pouco espaço para a espontaneidade existente no momento da troca em sala. Outro ponto negativo é o risco de o tema ser aplicado a um professor ou a uma professora, com um foco muito maior na apresentação do que no conteúdo ou nos temas em si.

Corroborando Filantro (2008), quando o DI não é bem aplicado, os cursos podem se tornar desinteressantes e os alunos acabam não se envolvendo tanto. E, para finalizar, o DI precisa sempre ser revisto e melhorado, o que, infelizmente, nem sempre acontece, prejudicando o aprendizado.

## **O Impacto das Tecnologias no Design Instrucional**

Conforme Rodrigues *et al.* (2023), as tecnologias provocam uma mudança profunda e revolucionária no DI, aumentando as oportunidades de ensino e aprendizagem. Com a sofisticação das ferramentas digitais, o DI passou a envolver recursos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e plataformas adaptativas que modificam o conteúdo com base no desempenho do aluno. Isso torna o processo mais dinâmico e eficiente e mais centrado para o estudante.

Corroborando Totti (2020), uma das grandes virtudes das tecnologias é que possibilitam a flexibilização do acesso ao

conhecimento, permitindo ao aluno aprender no seu ritmo, no seu tempo e em seu espaço. O uso de vídeos, podcasts, gamificação e realidade aumentada tem tornado os cursos mais atrativos e emocionantes, bem como tecnologias analíticas que permitem o rastreamento em tempo real do progresso dos alunos, o que auxilia no ajuste mais preciso da pedagogia.

De acordo com Rodrigues *et al.* (2023), outro impacto significativo é a colaboração que é possibilitada pelas ferramentas *online*, que fomentam a aprendizagem ativa e o trabalho em grupo, mesmo à distância. O uso de Inteligência Artificial no DI também vem crescendo em proporções vertiginosas com sistemas que propõem conteúdos adaptados e fornecem *feedback* automatizado.

### **A perspectiva do profissional de Design Instrucional**

De acordo com Azevedo *et al.* (2024), atualmente, o profissional de DI é apreciado no campo da educação e na formação corporativa, sendo o responsável por planejar, desenvolver e avaliar experiências de aprendizagem eficazes, envolventes e de acordo com os objetivos educacionais. Seu papel vai além de simplesmente organizar conteúdos, uma vez que ele analisa o perfil do aprendiz, seleciona as estratégias adequadas, integre as tecnologias e equipe com propostas diversificadas os diferentes tipos de aprendizagem.

Conforme Azevedo *et al.* (2024), este trabalho exige habilidades pedagógicas, tecnológicas e comunicativas. O designer instrucional deve conhecer os modelos como ADDIE, a suas contribuições da andragogia e está sempre atualizado em relação às ferramentas digitais. Além disso, deve trabalhar de forma colaborativa com os professores, desenvolvedores, tutores e outros profissionais. Para Santos & Costa (2023), no que se refere às perspectivas, a situação é promissora, dado o crescimento do ensino a distância, das plataformas de aprendizagem online ou desenvolvimento da educação corporativa tem ampliado o mercado para esses profissionais. Porém, há implementações para serem superadas na valorização da carreira, de clareza sobre funções nas instituições e de formação continuada.

Corroborando Silva & Castro (2009), com o desenvolvimento das tecnologias de ensino e a busca por experiências mais adaptadas ao aluno, o designer instrucional provavelmente se tornará o agente de mudança da inovação pedagógica. Seu papel será cada vez mais um papel de estrategista, contribuindo não apenas para o desenho do curso, mas também para a mudança da maneira de aprender e ensinar.

### **Considerações Finais**

O DI é apresentado como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem mais eficazes, organizadas e centradas nas necessidades dos alunos. A utilização de modelos como o ADDIE e de recursos diversos e tecnológicos torna possível não apenas organizar melhor os conteúdos, mas também desenvolver um processo de ensino mais motivador, acessível e flexível. Os pontos positivos abrangem a personalização do ensino e a possibilidade de escalonar os cursos, proporcionando uma educação mais inclusiva e eficiente.

Entretanto, apesar das vantagens, o DI ainda enfrenta problemas relevantes na sua aplicação. Condicionantes como a falta de tempo, a escassez de recursos, a necessidade de formação específica dos profissionais e a resistência à mudança pedagógica tornam difícil a sua ampla adoção. Além disso, quando aplicado de forma equivocada, o DI pode perder sua função e resultar em experiências não motivadoras para os alunos. Neste cenário, o uso adequado das tecnologias digitais torna-se um aliado forte, mas esse uso requer treino e reflexão crítica. Portanto, para que o DI possa cumprir integralmente o seu papel, deve haver constante investimento em capacitação, inovação e avaliação das práticas educacionais.

### **Referências Bibliográficas**

ABUHASNNA, Hassan; ADNAN, Mohamad Azhrim Bim Mohamed.; AWAE, Fareed. Exploring the synergy between instructional design models and

learning theories: A systematic literature review. **Contemporary Educational Technology**, v. 16, n. 2, p. 2-28, 2024.

AZEVEDO, Celine Maria de Sousa; NASCIMENTO, Jackson Santos; CORRÊA, Lenice Lins; AGUIAR, Maria do Carmo Pereira. As práticas do design instrucional na educação: uma análise das vantagens e desvantagens sob a perspectiva do profissional de Designer Instrucional. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 4, p. 199-209, 2024.

BARREIRO, Romualdo Mendes Carvalho. Um breve panorama sobre o Design Instrucional. **EAD em Foco**, v. 6, n. 2, p. 61-75, 2016.

CUNHA, Matias Rebouças; COELHO, Ana Sueli; ALMEIDA, Geime Aparecida, RANCAN, Grazielle; MELO JÚNIOR, Hemocrátes Gomes. Educação contemporânea: papel do design instrucional. **Revista Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2024.

FILANTRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

FRANQUEIRA, Alberto da Silva; MARQUES, Carolina Dutra; BELUCIO, Edney.; MEROTO, Monique Bolonha das Neves.; PEDRA, Rodrigo Rodrigues; SOUSA, Roseline Martins Sabião; MENDES, Santana Aparecida Ferreira; SANTOS, Silvana Maria. Explorando o Design Instrucional na educação: desafios e estratégias para o futuro. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. 2-9, 2024.

NEHRU, Kamala. Instructional Design models: benefits and challenges. **UGC Approved Journal**, v. 41, n. 1, p. 31-36, 2018.

RODRIGUES, Fabiana Ferreira; PULLEN, Fabiana Cristina dos Santos; FIGUEIRÔA, Livia Maria; MAGALHÃES, Mônica de Souza; SANTOS, Sandra Maria Alves Vasconcelos. A aprendizagem autogerida nos cursos on-line com ajuda do design instrucional. **Revista Ilustração**, v. 4, n. 2, p. 3-7, 2023.

SANTOS, Sandra Maria Alves Vasconcelos; COSTA, João Eduardo Ferreira; MEROTO, Márcia Bernarde Nogueira; OLIVEIRA, Rosana Mendes; BECK, Viviane Aparecida Dias. A prática do designer instrucional para a aprendizagem autodirigida operando as tecnologias digitais. **Revista Amor Mundi**, v. 4, n. 6, p. 87-93, 2023.

SILVA, Ana Rita Leite; CASTRO, Luciana Pinheiro de Sá. A relevância do design instrucional na elaboração de material didático impresso para cursos de graduação a distância. **Revista Interesaberes**, v. 4, n. 8, p. 136-149, 2009.

TOTTI, Flaviana. **Cenários de design instrucional**. São Paulo: Senac, 2020.

## **GESTÃO E USO AGRESSIVO DE ELABORAÇÃO DA FACE NA INTERNET**

Maria Luiza Martins Braz (UFV) <sup>1</sup>

Thaís Araújo Clara (UFV) <sup>2</sup>

Wânia Terezinha Ladeira (UFV) <sup>3</sup>

### **Introdução**

Nos últimos anos, o cenário digital tornou-se um espaço dinâmico de interação social, no qual a construção da imagem pública é constantemente negociada entre influenciadores, entrevistadores e espectadores. Destacam-se nesse contexto abordagens irreverentes e provocativas em entrevistas, caracterizadas por tom humorístico e, muitas vezes, incisivo. Assim, personagens satíricos constroem identidades midiáticas explorando um estilo de entrevista que desafia os entrevistados, frequentemente tensionando a gestão da face nas interações. Esse formato gera alto engajamento do público, que busca entretenimento pautado no "babado", no embate verbal e na exposição dos convidados a situações desconfortáveis.

Dentre diversas entrevistas conduzidas em canais de *youtube*, a interação em análise chama atenção pelo uso recorrente de estratégias comunicativas que desafiam e ameaçam a face dos participantes. Participam da interação uma figura central no cenário digital brasileiro, conhecido por sua forte presença nas redes sociais e por uma comunicação espontânea e, muitas vezes, polêmica. Sua participação no programa evidencia o jogo discursivo envolvido na construção e manutenção da imagem pública, especialmente em um ambiente onde o embate e a provocação são recursos estilísticos deliberadamente empregados.

Fundamentando-se na teoria de Goffman (1980), a pesquisa baseia-se na metodologia da Análise da Conversa, permitindo a

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Contato: maria.braga@ufv.br

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Contato: thaís.clara@ufv.br

<sup>3</sup> Doutora em Letras. Professora da Universidade Federal de Viçosa. Contato: wania.ladeira@ufv.br

identificação de fenômenos discursivos tais como: sobreposição, entonação, estratégias de ataque e de defesa. O objetivo principal é analisar as estratégias de gestão da face na interação com ênfase no uso agressivo de trabalhos de face. Dentro dos objetivos específicos, espera-se: 1) Identificar as principais táticas comunicativas empregadas na entrevista para desafiar, ameaçar ou desacreditar a face dos participantes; 2) Examinar como elementos discursivos, como sobreposição, entonação e estratégias de ameaça influenciam a construção da face na interação; 3) Investigar o papel do ambiente digital na amplificação das dinâmicas de embate e provocação no discurso midiático; 4) Discutir o impacto dessas interações na construção da identidade e imagem pública dos participantes no ambiente digital.

## Referencial Teórico

Os estudos de Goffman (1980) sobre *A Elaboração da Face* fornecem um arcabouço teórico essencial para esta pesquisa. A partir da sua teoria é possível compreender as dinâmicas de interação social, abordando como os indivíduos constroem e negociam sua *face* diante dos outros. De acordo com o autor, a *face* corresponde a imagem positiva que uma pessoa projeta de si mesma durante interações sociais e que é construída a partir do reconhecimento de sua identidade pelos outros no contexto interacional. Esse conceito é dinâmico, pois a *face* não é fixa, ou seja, ela é constantemente negociada, ajustada e mantida nas interações, dependendo das circunstâncias, das reações dos outros e dos contextos sociais em que ocorrem essas interações. Nas palavras do autor:

O termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados [...] (Goffman, 1980, p. 77)

Goffman (1980) também destaca que a manutenção da *face* está diretamente ligada ao bem-estar emocional dos indivíduos. Ele afirma que "se os eventos estabelecem para uma pessoa uma face melhor do que a que seria de se esperar, esta pessoa tende a se 'sentir bem'; se suas expectativas comuns não são preenchidas, espera-se que ela se 'sinta mal' ou se 'magoie'". Em outras palavras, quando uma pessoa é validada ou elogiada além de suas expectativas, ela experimenta sentimentos de orgulho ou de satisfação, enquanto a ameaça à sua face pode resultar em constrangimento, frustração ou até mesmo reações defensivas.

Dessa forma, percebe-se que a *face* de uma pessoa está intrinsecamente conectada às *faces* dos outros, pois a imagem projetada depende do reconhecimento e validação dos demais. Goffman (1980, p. 77) utiliza a metáfora do "empréstimo" para explicar que a manutenção da face também depende da cooperação dos interlocutores durante a interação. Por exemplo, ao ignorar um erro social menor, os outros "emprestam" sua cooperação para preservar a face da pessoa envolvida, permitindo que a interação prossiga sem rupturas.

À vista disso, quando um indivíduo se encontra em uma situação de "face errada" ou "fora de face", ou seja, quando há uma ruptura na harmonia da interação e sua imagem social é comprometida, ele tende a sentir vergonha e desconforto, pois essa incongruência pode afetar posição dentro do grupo. Para evitar esse embaraço e restaurar o equilíbrio da interação, uma pessoa geralmente recorre a estratégias que reforçam sua face, buscando, minimizando ou até mesmo ignorando o ocorrido para manter a configuração desejada (*shamefaced*). Além disso, uma vez que determinada face tenha sido mantida, há uma responsabilidade de guiar os eventos subsequentes de modo a preservar essa construção, garantindo que as ações futuras estejam alinhadas com a identidade apresentada. Assim, a interação social se torna um jogo sutil de manejos estratégicos, em que os indivíduos buscam preservar sua dignidade e a ordem das relações interpessoais, reafirmando continuamente a imagem que desejam projetar, o que Goffman (1980, p. 82) chama de *elaboração da face*.

O autor diz que “espera-se que os membros de todo círculo social tenham conhecimento da elaboração da face e alguma experiência no seu uso” (Goffman, 1980, p. 83), destacando essa competência como uma habilidade social essencial para a interação. No entanto, há situações em que um indivíduo pode adotar comportamentos que representam uma ameaça à sua própria face ou à de outros. Nesse sentido, Goffman (1980, p. 84) classifica essas ações em três níveis de responsabilidade:

- 1) **Sem intenção** – ocorrem acidentalmente, sem que haja o desejo explícito de ferir a imagem do outro;
- 2) **Eventual** – situações em que a ameaça ocorre de maneira circunstancial ou inesperada;
- 3) **Maliciosa** – quando há uma intenção clara de prejudicar a face do outro, seja por meio de ataques diretos, ironia ou sarcasmo.

O que se compreende é a necessidade de ter um repertório de práticas salvadoras para cada uma das possíveis ameaças, caso a pessoa queira lidar bem consigo mesma e com os outros na interação.

Goffman também discute as manifestações do *uso agressivo da elaboração da face* que se refere a uma estratégia interacional na qual um indivíduo, em vez de apenas proteger ou fortalecer sua própria face, enfrenta o desafio, ameaça ou desestabiliza a face do outro. Essa prática se caracteriza pela manipulação simbólica da interação, criando um ambiente de disputa em que a preservação da imagem social se torna um jogo competitivo. Diferente das formas convencionais de manejo da face, que visam minimizar conflitos e manter a harmonia da interação, a abordagem agressiva opera na intensificação do debate discursivo, explorando vulnerabilidades do interlocutor e transformando a dinâmica da comunicação em um espaço de contestação e autoafirmação. Nesse sentido, a construção da identidade social passa a ser moldada não apenas pelo desejo de reconhecimento e autorrespeito, mas também pela capacidade de dominar interações e impor narrativas que favoreçam a posição do falante em detrimento do outro (Goffman, 1980).

Quando Goffman (1980, p. 91) afirma que “o público para a disputa é quase uma necessidade”, ele sugere que, em interações nas

quais haja um uso *agressivo da elaboração facial*, a presença de espectadores desempenha um papel fundamental na dinâmica do confronto. A disputa pela face não ocorre apenas entre os interlocutores diretos, mas também diante de uma audiência que valida, reforça ou deslegitima as performances sociais, pois os participantes ajustam suas estratégias comunicativas não apenas para afetar o outro, mas também para moldar a percepção daqueles que assistem. Assim, uma interação deixa de ser um simples embate interpessoal e se transforma em um espetáculo social no qual a manutenção ou a destruição da face de um indivíduo tem implicações mais amplas na construção da identidade e do status dentro do grupo.

Nesse sentido, infere-se que, no ambiente das redes sociais, o papel do público se torna ainda mais central na dinâmica da disputa pela face, pois a interação não se limita a um espaço privado ou a um grupo restrito de espectadores, mas se dá diante de uma audiência ampla e engajada. Nessas plataformas, cada postagem, comentário ou embate discursivo pode ser amplificado por curtidas, compartilhamentos e reações, modificando a gestão da face em um processo contínuo de exposição e validação. A lógica do engajamento favorece interações mais polarizadas, incentivando o uso agressivo da elaboração facial como um recurso estratégico para ganhar visibilidade e adesão. Além disso, a permanência do registro digital faz com que confrontos verbais e disputas simbólicas ultrapassem o momento da interação, sendo revisitados e reinterpretados por diferentes públicos ao longo do tempo.

### **Procedimentos Metodológicos**

A metodologia utilizada neste trabalho consiste na Análise da Conversa (Levinson, 2007), que se baseia no estudo sistemático das interações verbais, considerando aspectos linguísticos, pragmáticos e sociais que moldam a comunicação em diferentes contextos. Para essa análise, utiliza-se a transcrição detalhada dos diálogos, permitindo a identificação de turnos de fala, sobreposições, pausas, entonação e outras marcas discursivas relevantes. Além disso, essa abordagem leva

em conta o contexto situacional, os objetivos comunicativos dos interlocutores, que fiquem transparentes na troca de turnos, e as estratégias empregadas para a construção do significado e a manutenção da interação. O enfoque teórico é a análise qualitativa, visando a interpretação dos fenômenos discursivos.

O *corpus* desta pesquisa pertence ao gênero entrevista, especificamente em formato audiovisual, extraído da plataforma digital *YouTube*. Para atender aos objetivos propostos, selecionamos uma entrevista de um famoso canal do *Youtube*, na qual o convidado entrevistado foi um influenciador digital bem famoso também. A escolha desse material se justifica pela relevância do canal no cenário digital e pela sua dinâmica interativa, marcada por um tom provocativo. O foco da análise recai sobre momentos em que os participantes recorrem a estratégias de face agressiva, promovendo ataques ou ameaças à imagem do outro, um traço característico do estilo adotado pelo programa.

Para a organização dos dados, a transcrição da entrevista seguirá um modelo que preserve as marcas conversacionais mais relevantes, conforme proposto por (Gago, 2002). Esse modelo permitirá uma representação mais fiel das interações verbais, incluindo elementos como pausas, entonação, sobreposições e outras nuances que contribuem para a construção do significado no diálogo. A análise dos dados foi estruturada a partir da seleção de trechos relevantes sob uma perspectiva pragmática.

Além disso, foram examinadas as particularidades das ações da entrevistadora, considerando seu papel na condução da entrevista, no direcionamento da conversa e na manutenção do tom característico do programa. Da mesma forma, analisamos o comportamento do entrevistado, levando em conta suas reações, adaptações estratégicas e formas de engajamento na interação. Essa abordagem detalhada permite compreender de que maneira os participantes constroem e negociam significados ao longo da entrevista, especialmente em momentos de confronto, ironia ou tensão conversacional.

## Análise das Interações

A gestão da face, conforme proposto por Goffman (1980), refere-se às estratégias que os indivíduos utilizam para manter sua imagem social durante as interações. No contexto da entrevista, as estratégias de face são constantemente negociadas, especialmente porque o programa se baseia em um formato que desafia a face do entrevistado. Nesse caso, não há cooperação entre os participantes para o salvamento ou preservação da face do outro, o que se vê é uma tentativa de preservar a sua própria enquanto desafia a do outro.

A entrevistadora emprega diversas estratégias de ameaça à face positiva do entrevistado, isto é, à sua imagem socialmente aceita, tais como: questionamentos irônicos sobre a autenticidade do entrevistado e comentários que minimizam suas conquistas. Essas ameaças buscam desestabilizar o entrevistado e torná-lo mais vulnerável durante a interação.

### Excerto 1:

33 A: Você (.) pegava pilha por bobeira :: ((levanta os ombros))  
 34 B: : É :: (.), mas também eu tava numa fase também, que tudo ,? (.) Eu  
 35 (.) eu sempre tava muito no modo defensivo :: ali, né. Porque eu  
 36 tinha acabado de chegar literalmente na internet. Nessa (.) nessa  
 37 coisa de bolhas ::, eita ::, furou a bolha (.)  
 38 A: Não, você não tinha acabado de chegar na internet, não. Você tinha  
 39 acabado de chegar no mundo dos famosos :: <O que é bem :: diferente>]  
 40 ((revira os olhos))

Nesse excerto, pode-se perceber que a entrevistadora testa a face do entrevistado, quando nega a veracidade do comentário de que ele havia acabado de chegar na internet, sugerindo de modo provocativo que ele já estava por lá há algum tempo, mas não fazia sucesso.

Além disso, a entrevistadora faz comentários em que deseja colocar a face do entrevistado em questão com outras pessoas, tentando envolvê-lo em polêmicas ou levantando assuntos que já são polêmicos para essa figura. O público contribui para isso, enviando perguntas delicadas direcionadas ao entrevistado. A seguir o Excerto 2.

### Excerto 2:

85 A: A Y, ela tava muito também no seu início, né, quando vocês eram pobres  
 86 ::, né. ((levanta a sobrancelha))  
 87 B: Muito :: muito:: sim :: ((afirmando com a cabeça))  
 88 A: Como que vocês se conheceram :: (.), você e Y?  
 89 B: Era (.) Eu conheci, ela assim, eu (.) eu bombei primeiro que ela.  
 90 ((gesticulando com as mãos))  
 91 A: Ah, sempre você é o primeiro ::.  
 92 B: Sim ::, mas foi, eu vou fazer o que é, ela tava lá (.),? ((gesticulando  
 93 com as mãos))  
 94 A: ((riso debochado)) E aí, você deu a oportunidade pra Y e a Y ficou  
 95 famosa por conta de você.  
 96 B: Não, sim, também teve isso. ((riso))

Nesse excerto é possível perceber a confusão do entrevistado e a tentativa falha de se justificar e restabelecer sua face. No decorrer da entrevista, o entrevistado recorre a diversas estratégias de salvamento de face como o uso de explicações e argumentos sobre as suas atitudes para controlar a interpretação do público sobre sua imagem. Além disso, utiliza contra-ataques, respondendo às provocações com ironia na tentativa de inverter a posição de vulnerabilidade. Todavia, o que se observa é que a entrevistadora frequentemente o interrompe em suas justificativas e usa isso como uma forma de colocar, mais uma vez, a sua face em xeque.

### Excerto 3:

181 A: [Depois você reclama que a (.) causa LGBTQ+PEN+ não te abraça:::]  
 182 ((gesticula com as mãos))  
 183 B: Não :: (.) ((coloca as mãos no rosto))  
 184 A: É óbvio que (.) que não. Não quer nem ser chamado de viado!  
 185 ((olha para a câmera e dá um risinho))↑  
 186 B: Mas :: (.) como é que eu vou - (.)

Outra estratégia adotada pelo influenciador é o apoio do público, mencionando sua base de fãs e seu sucesso como forma de reforçar sua legitimidade como influenciador famoso. Essa constante disputa pela manutenção da face intensifica a tensão da interação, tornando-a um elemento central da dinâmica conversacional.

#### Excerto 4:

257 A: Nossa, gente, 5 mil pessoas pra te ver logo no início, né  
 258 B: Para me ver ((bebe na caneca)) (th) quase quebrou o shopping(.)  
 259 Eu vou mentir? ((gesticula com as mãos)) não vou mentir  
 260 A: "Mas eu não falei nada, eu hein" ((cara de quem está se gabando))  
 261 B: Sim, mas fica com a cara de  
 262 A: [É que - sim, é que eu fico com a cara porque eu fico vendo você  
 263 se gabando por isso. Eu acho que tem  
 264 B: [Mas não é se gabando, como é que eu não vou me gabar?  
 265 A: [É forma de falar, é a forma que você fala] (?)  
 266 B: [Gente, vocês têm uma autoestima muito baixa]  
 267 Vocês querem destruir a minha ((aponta para si))

O uso agressivo da elaboração de face na entrevista entre esses dois influenciadores digitais, portanto, é um dos aspectos mais marcantes da interação, configurando-se como um jogo constante de ataques e contra-ataques discursivos. A entrevistadora adota uma postura provocativa desde o início, questionando, ironizando e desafiando a imagem pública do seu convidado. Sua estratégia consiste em tentar desestabilizar a face do entrevistado, explorando momentos de vulnerabilidade e tensionando a interação. Essa abordagem cria um clima de embate, em que a manutenção da face se torna um desafio contínuo, exigindo respostas rápidas e estratégias eficazes de reposicionamento discursivo.

Diante dessas provocações, o entrevistado responde com estratégias igualmente agressivas de reconstrução de sua face. Ele recorre a justificativas para recontextualizar suas atitudes e evitar que sua imagem seja prejudicada, ao mesmo tempo em que utiliza contra-ataques irônicos para inverter a dinâmica da interação. Essa disputa torna a entrevista um espetáculo midiático, no qual os espectadores são convidados a interpretar e tomar partido na interação.

A entrevista apresenta uma dinâmica conversacional caracterizada por turnos de fala não lineares, frequentemente marcados por sobreposições. Essas sobreposições podem indicar uma disputa — quando ocorrem interrupções para contestação ou provocação. O excerto a seguir ilustra como, ao longo da interação, a entrevistadora interrompe o entrevistado em diversos momentos,

geralmente para questioná-lo de maneira irônica ou para reafirmar um posicionamento.

Excerto 5:

287 B: Não sei porquê, eu botei - do contrário do que a maioria das pessoas  
 288 pensam, que eu pago milhões pras pessoas ir, a gente não paga não,  
 289 tá? Porque a gente estoura muita música lá (.) muita gente  
 290  
 291 A: [Não paga porque quer né?]  
 292 B: Não, a gente paga a logística ((sério))  
 293 A: [Ah, mentira]  
 294 B: Mas eu acho que isso é super válido também ((sério))  
 295 A: [Ah, mentira. Mentira] ((revira os olhos))  
 296 B: [Só, só. ( ) Porque ele pagou milhões]  
 297 A: [A X ia pra lá sem você pagar] ((balança a cabeça em negação))  
 298 B: [Ah, mas ela é minha <amiga> não é? (...)] ((balança a cabeça em  
 299 negação e bate suavemente na mesa))

Essa estratégia gera uma resposta defensiva por parte do entrevistado, que tenta retomar seu espaço discursivo, frequentemente utilizando justificativas ou contra-argumentos. O alto número de interrupções e retomadas de fala sugere uma relação assimétrica, em que a entrevistadora, apesar de conduzir a conversa, constantemente desafia a autoridade discursiva do entrevistado.

A entonação dos participantes desempenha um papel fundamental na interpretação da interação. A entrevistadora adota um tom sarcástico e provocador ao longo da entrevista, característico do seu estilo humorístico. A entonação irônica pode ser identificada no prolongamento de certas palavras, na variação melódica da voz e no uso de pausas intencionais antes de declarações mais polêmicas. O entrevistado, por outro lado, alterna entre uma entonação defensiva e assertiva. Em momentos de desconforto, sua voz apresenta modulação mais tensa, enquanto em momentos de tentativa de restabelecimento da face, ele eleva o tom e emprega ênfase para reforçar seu ponto de vista. Essa oscilação de entonação revela a tentativa do entrevistado de se equilibrar entre o tom lúdico do programa e a necessidade de responder a ataques diretos.

O contexto midiático e digital da entrevista influencia diretamente o formato da interação, tornando-a mais dinâmica e permeada por elementos de entretenimento típicos das redes sociais.

Esse canal se apropria de uma estética baseada na ironia e na desconstrução do discurso tradicional das entrevistas formais, criando um ambiente em que a provocação e o humor são centrais. Nesse formato, a conversa assume um tom de paródia desde o início, e os participantes desempenham papéis performáticos, alternando entre a provocação, o deboche e a autodefesa. Esse jogo discursivo desafia as convenções do jornalismo tradicional e aproxima a entrevista da lógica da cultura digital, por meio da qual a espontaneidade, a sátira e a quebra de expectativas são altamente valorizadas.

A interação entre esses dois influenciadores também se estrutura a partir de referências culturais e digitais que reforçam a conexão com o público. Ao mencionar influenciadores, memes populares e eventos recentes, ambos demonstram um domínio do repertório compartilhado pela audiência, garantindo engajamento e autenticidade. Esse processo reflete um aspecto fundamental da comunicação *online*: a intertextualidade e o jogo entre realidade e performance. Além disso, o programa adota a lógica da *culture of exposure*, fenômeno característico do ambiente digital, em que figuras públicas são frequentemente confrontadas e testadas quanto à sua credibilidade. Essa exposição constante amplifica as ameaças à face durante a entrevista, tornando as estratégias de preservação da imagem ainda mais centrais para a dinâmica da interação.

### **Considerações Finais**

A análise da entrevista revelou uma interação repleta de nuances discursivas, caracterizada por turnos de fala disputados, entonações estratégicas e um uso agressivo da gestão da face. O formato do programa se baseia em um estilo provocativo, no qual a entrevistadora desafia seus convidados, gerando momentos de tensão e exposição. Essa abordagem transforma a conversa em um espetáculo, no qual a performance dos interlocutores se torna tão relevante quanto o conteúdo discutido.

A dinâmica da entrevista demonstrou que a entrevistadora controla a tomada de turnos ao impor um ritmo acelerado e ao

recorrer constantemente à ironia e à interrupção. Essas estratégias desestabilizam o entrevistado, forçando-o a negociar sua face ao longo do diálogo. O entrevistado, por sua vez, oscilou entre tentativas de defesa e contra-ataques sutis, mas sem conseguir subverter completamente a estrutura da interação. Essa constante disputa de poder reflete um aspecto central das entrevistas do canal: a expectativa do público por momentos de confronto e exposição.

O engajamento da audiência se baseia, em grande parte, na expectativa de ver celebridades e influenciadores sendo colocados em situações desconfortáveis. O público do canal não busca entrevistas tradicionais ou conversas amenas, mas sim embates verbais, ironia afiada e desafios à imagem pública dos convidados. Esse fenômeno está alinhado a uma cultura midiática contemporânea que valoriza a franqueza exagerada e a quebra de formalidades, transformando entrevistas em eventos de entretenimento comparados a um ringue ou uma arena.

O caráter agressivo da elaboração de face na entrevista reflete um modelo de comunicação amplamente presente no ambiente digital, na qual a exposição e o confronto são estratégias recorrentes para gerar engajamento. A lógica do entretenimento nas redes sociais muitas vezes se baseia no embate e na performance de autenticidade, incentivando interações que desafiem a imagem pública das figuras envolvidas. Dessa forma, o canal se consolida como um espaço onde a gestão da face não apenas é negociada, mas frequentemente atacada como parte do espetáculo.

Essa abordagem levanta questões interessantes sobre a construção da imagem pública na era digital e sobre os limites entre humor, exposição e constrangimento. No fim, a audiência quer ver desconforto, tensão e, acima de tudo, autenticidade — mesmo que essa autenticidade seja moldada pelo próprio jogo da entrevista.

## **Referências Bibliográficas**

FREITAS, A. L. P. & Machado, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (orgs.)

**Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. Juiz de Fora: **Veredas**, V. 6, N. 2, 2002. p. 89-113.

GOFFMAN, Erving. A Elaboração da face - Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise de Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979].

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS: (INTER)RELAÇÕES ENTRE VIGOTSKI E O CÍRCULO DE BAKHTIN**

José Augusto Falcão (Universidade São Francisco) <sup>1</sup>

Daniel Novaes (USF) <sup>2</sup>

## **Introdução**

Este trabalho investiga como se dá a formação docente na contemporaneidade em relação às novas tecnologias e impacto delas no desenvolvimento de crianças pequenas e bem pequenas. Desse modo questiona-se: a formação docente contempla as mudanças sociais que afetam o desenvolvimento infantil e prepara os futuros professores para lidar com essas mudanças na sala de aula? De que forma? Para a investigação proposta, pauta-se no referencial teórico-metodológico histórico-cultural de Lev Vigotski (2019; 2021). Conforme esse referencial, o desenvolvimento das crianças acontece no contexto social, a partir da relação entre o sujeito, a sociedade e a cultura. Nesse sentido, as perspectivas históricas da constituição humano podem ser observadas, refletidas, tensionadas e mobilizadas a partir do papel da linguagem, que é chamamento à participação na vida. Segundo esse referencial, o fator histórico diz respeito ao diálogo com o sujeito a fim de compreender os caminhos pelos quais ele percorreu que o constitui.

No caso desta pesquisa, historicizar as vivências das crianças pequenas e muito pequenas possibilita, no movimento de pesquisa, compreender os motivos pelos quais as tecnologias digitais estão presentes no seu cotidiano e em suas práticas de vida, e posteriormente, as necessidades desse docente que atua com essas

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Contato: [profjosefalcão@gmail.com](mailto:profjosefalcão@gmail.com). Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3080471156315121>

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Contato: [msdanielnovaes13@gmail.com](mailto:msdanielnovaes13@gmail.com). Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/74518058919260>

crianças. Importa destacar que os resultados são iniciais, e o próximo passo da pesquisa de campo tem a finalidade de coletar informações de professores universitários, coordenadores de curso e discentes das licenciaturas.

Compreendemos que a questão educacional é permeada por teorias escolhidas que buscam fundamentar, direta ou indiretamente, a prática docente e a própria educação, área que é fértil para as mais diversas concepções filosóficas e psicológicas. Este ensaio acadêmico tem como foco estabelecer (inter)relações entre Lev Semionovitch Vigotski, por meio da perspectiva histórico-cultural, e o Círculo de Bakhtin, através da teoria dialógica. O diálogo entre essas teorias permite compreender que a fundamentação da realidade é dialética e que a constituição do sujeito é um processo social e transformador, por intermédio da linguagem. Ao longo deste escrito, haverá argumentação no sentido que a essência da teoria de Vigotski, alicerçada no materialismo histórico-dialético, permite desafiar ideologias prescritivas com foco no controle e que desconsideram a sociopolítica, a igualdade e a justiça, para enfim concluir, de modo crítico, as implicações destas teorias para o campo educacional.

### **As Fecundas Contribuições de Vigotski**

Para se pensar em como as tecnologias digitais afetam o cotidiano escolar é preciso localizar temporalmente que tais tecnologias afetam o meio no qual a criança está inserida, sobretudo, o próprio fazer do professor. O estudo do meio no desenvolvimento da criança não é feito simplesmente ensimesmando, uma vez que há outras ciências que se debruçam nesta área desta maneira. Ele propõe um estudo especialmente profundo e específico, batizado como pedologia e estabelecendo que seus interesses residem em esmiuçar o papel e o significado do meio, sua participação e influência no desenvolvimento do infante. Não era o foco do autor, portanto, uma mera descrição do ambiente ou uma visão estática do desenvolvimento. De acordo com Pereira (2022), o meio afeta o desenvolvimento da pessoa e esse ‘afetamento’ no meio precisa ser olhado por meio de parâmetros menos engessados. Isto é, não adotando prescrições absolutas, pois não entende que o meio é uma simples incubadora de características inatas, mas sim que a

constituição do sujeito acontece numa complexa, multifacetada e singular relação entre a criança e o meio nas mais diversas etapas do desenvolvimento.

O ponto chave para compreender o que se assevera nesta teoria é o conceito de vivência (do russo “perejivanie” / переживание) cuja definição supera a simples realidade na consciência, uma vez que demanda um trabalho mental de apropriação de elementos do meio, constituindo experiência. Esta significação se embasa na teoria que o homem é um sujeito social e cultural, ou seja, sua constituição não ocorre por características inatas. É imperioso rememorar a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural de Vigotski, que postula que toda função psicológica superior é de origem social. Seu germe surge primeiro na relação entre duas pessoas, no que o autor define como o plano interpsicológico, para que então, por meio da internalização, torne-se uma função do próprio sujeito, ou seja, passe para o plano intrapsicológico. Tal internalização não é uma cópia, mas uma mediação semiótica fecunda que transforma a própria realidade.

A relevância do meio, assim sendo, é que ele é o berço do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É neste ponto que o autor introduz seu conceito mais influente para a educação: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele a define como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, definido através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um par mais capaz.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento humano não é simplesmente biológico; ele é fundamentalmente histórico-cultural. Ao pensar sobre educação, a teoria ensina que o papel do professor supera o uso simples de artefatos com as tecnologias digitais. Isso porque, de acordo como Miranda e Novaes (2023), o professor fornece suporte, ou seja, ferramentas culturais necessárias para que aquilo que a criança hoje só faz com ajuda (no plano interpsicológico) possa, amanhã, fazer sozinha (no plano intrapsicológico).

### **A perspectiva Enunciativa-Discursiva da Linguagem**

A visão da linguagem para o Círculo de Bakhtin se constitui como um valioso contraponto em relação às abordagens universalistas e abstratas, como a predominante, em sua época, abordagem de Saussure denominada de objetivismo abstrato. Para Saussure, a língua é um sistema estável que independe das intenções individuais e o ato discursivo é secundário. Diametralmente oposta, a perspectiva enunciativa-discursiva assevera que é nas relações socioculturais que se constroem os processos linguísticos. A linguagem é vista como um sistema longe de ser acabado e fixo. A linguagem é um processo contínuo de criação e sua fonte é o psiquismo individual.

A língua não é puramente acústica nem se trata de um sistema de normas prescritivo. O enunciado é a unidade real da comunicação e deste modo não pode ser apartado da história dos enunciados, uma vez que a linguagem é produto do humano, do histórico e do cultural. Na esteira das revoluções geradas por esta perspectiva, um conceito-chave é o princípio da alteridade que assevera que a individualidade se torna real no espaço do outro. É interessante a compreensão dos signos — pois compreende que as palavras são plurissignificativas e plurivocais e o sentido se constitui por conta de fatores culturais e históricos, o que torna a língua dinâmica e viva.

A partir dessas considerações compreende-se, com algum esforço, a BNCC como uma tentativa de mitigar as desigualdades regionais de um país de dimensões continentais como o Brasil. Porém, as especificidades de cada região devem ser consideradas. Além disso, a participação ativa de múltiplos coletivos docentes do Norte ao Sul do Brasil é primordial na confecção de um documento tão importante e que recebeu uma natureza prescritiva. Já em relação à alfabetização, ao centrar na decodificação, pode ser, na prática, uma forma de ignorar aspectos morfológicos, semânticos e culturais. Ademais, ao segmentar em um único eixo isolado (Análise Linguística/Semiótica) das demais formas de prática da linguagem, a base pretere a natureza holística e simbólica da linguagem, incorrendo numa factível superficialização e impedindo a inclusão social. Outra limitação é a falta de reconhecimento do papel de professor enquanto agente criador e organizador do meio social, relevante força motriz no processo de aprendizagem. Interrelações entre as teorias

A vida humana aparenta ser cada vez mais complexa. Ao buscar fundamentação teórica para tentar minimamente compreender das

mais sutis às mais profundas nuances do ser humano, encontra-se refúgio na articulação das teorias de Vigotski e do Círculo de Bakhtin. A perspectiva histórico-cultural postula que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é de natureza histórica e social (Freitas, 2012). Vigotski argumenta que toda função psicológica superior se inicia numa relação social entre indivíduos, no plano interpsicológico, que posteriormente sofre um processo de apropriação e de internalização, passando a ser parte do plano intrapsicológico. Sendo assim, as funções psíquicas superiores não são inatas, ou seja, o homem não nasce com todas as funções desenvolvidas.

A ação do meio no desenvolvimento da criança, na teoria vigotskiana, é muito dinâmica nas mais variadas etapas de sua vida (Pino, 2010). Para compreender sua relevância, deve-se resgatar o conceito-chave que é a vivência (*pereživánie*), uma vez que o infante interpreta, atribui significado, e se apropria de situações e de elementos do meio. A percepção da criança neste processo não é passiva – envolve um trabalho de atribuição de sentido incumbido da personalidade que é própria da criança e das particularidades da situação, sobretudo por meio da linguagem. A linguagem, para o Círculo de Bakhtin, é permeada pela alteridade e pelo conceito de plurivocalidade.

A identidade se constitui na relação com o outro e as palavras são carregadas por entonações volitivas, sempre abertas a novas entonações (Geraldi, 2013). É por meio da linguagem que a realidade se transforma. É por meio da linguagem que ocorre a (trans)formação do sujeito e a (trans)formação do próprio meio, assim como a constituição do sujeito acontece no coletivo. Sendo a linguagem tão especialmente poderosa, a alfabetização deve ser um processo significativo, imbricado nas práticas sociais, afastando-a de um processo puramente mecanicista que pode ser avaliado por habilidades que desconsideram as singularidades dos sujeitos.

Por meio dos estudos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin é possível afirmar que o papel do professor supera, e muito, o papel de um simples transmissor de conhecimentos. Baseando-se nos princípios marxistas, pode-se depreender que é plausível a ideia de superação da dicotomia teoria-prática, desafiando prescrições, preconceitos e a diminuição da importância do coletivo, uma vez que o ser humano é ativamente transformador. As teorias oferecem um rijo arcabouço

teórico que possibilita ao docente promover uma formação humana global e (trans)formadora. Tal formação, concebe os artefatos com as novas tecnologias para além de um modismo mercadológico: compreende, como argumentam Miranda e Novaes (2023) na relação formativa mediada semioticamente. A origem do psiquismo é social e cultural e isto pressupõe que o educando é um sujeito histórico, ativo, consciente e com capacidade de agir sobre o mundo. Nesse sentido, se compreende que prática educativa deve, portanto, estimular a reflexão, a colaboração, a autoria, de modo que essas ações sejam permeadas pela ética e pela justiça social, compreendendo que o conhecimento não é estático, mas sim fartamente dinâmico e inacabado.

### **As implicações para a Educação Brasileira Contemporânea**

A educação deve criar condições para que o coletivo construa no indivíduo as funções psíquicas superiores e para isso o papel do professor deve ser ativo, não podendo ser eduzido a um simples transmissor. Cabe ao docente a organização do ambiente social e o uso de instrumentos que permitam a apropriação e a internalização para os múltiplos sujeitos da escola – os discentes. Se na perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin a linguagem é assumida como um acontecimento social e dialógico, logo não é possível afirmar que a linguagem é um simples código. Nesse diapasão, a linguagem não é passível de decodificação, pois envolve múltiplos significados, sobretudo nos diferentes meios.

Pela educação ser mediada pela linguagem, ela é não-neutra e sempre desafia o status quo. A prática docente requer profunda reflexão metodológica e filosófica: por este motivo deve-se ressignificar e valorizar disciplinas elementares das licenciaturas como história da educação, filosofia da educação e sociologia da educação. A lógica que subjaz ao projeto neoliberal para a educação se assenta sobre a desvalorização do coletivo e o estabelecimento da primazia do eu sobre o nós. O grupo tende a ser desvalorizado pois o poder reside na comunidade. Impondo às pessoas o ideal de que a conquista é sempre individual e que no outro reside o risco, cria-se um ambiente perfeito para a manutenção do poder e dos indivíduos que se sentem

superiores à grande maioria por deter grandes reservas financeiras e os meios de produção.

Por terem um papel especial na sociedade, as vozes dos professores têm sido silenciadas, com a finalidade de promover a desigualdade e reforçar os mais profundos abismos sociais. Isso se dá porque os docentes podem promover a transformação social por meio da transformação do coletivo, o que desafia a forma como o sistema econômico está organizado. A falta de estrutura e recursos nas escolas é um meio para chegar a um fim há muito tempo esperado: a privatização dos equipamentos públicos sob a falácia da ineficiência daquilo que é próprio do Estado.

A precarização não é unicamente material, mas é epistemológica. A imposição de currículos apostilados, a padronização via avaliações em larga escala (que tratam a linguagem como código a ser decodificado) e a sobrecarga de trabalho do professor são estratégias que impedem a prática docente ativa, mediadora e dialógica. Esta tentativa busca, em última instância, substituir uma pedagogia da emancipação, que forma pessoas críticas a partir do diálogo e da colaboração, por uma pedagogia da reprodução, que treina indivíduos para a competição e o conformismo, tratando o conhecimento como mercadoria e a linguagem como um código morto.

## **Conclusões**

A sala de aula é a última trincheira contra o monologismo. Deve-se valorizar a palavra do aluno, o trabalho coletivo e os múltiplos gêneros discursivos, mobilizando a construção dos múltiplos sentidos. Defender uma escola pública, gratuita e de qualidade, sob esta ótica, transcende a pauta corporativa; é defender a própria condição de possibilidade de uma sociedade mais justa, democrática e genuinamente polifônica.

Não se deve ignorar nem permitir que ignorem a complexidade da constituição do sujeito e a desvalorização das vivências, uma vez que isso se assemelha a ideia já superada do positivismo e do estruturalismo. É imperioso conduzir a educação desta maneira pois caso contrário a tendência é de perpetuar a exclusão social e impedir mudanças verdadeiramente significativas na sociedade. As ideias de

Vigotski, Bakhtin e Volóchinov são cruciais para estabelecer uma educação verdadeiramente emancipatória e justa, que reconheça a linguagem como práxis e o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural contínuo e dialético.

Assim, as mudanças que permeiam a sociedade contemporânea se dão, majoritariamente, pela nova relação que se estabeleceu com a tecnologia. Ademais, as reflexões iniciais permitem compreender a partir do referencial elencado que a revolução tecnológica tem afetado os modos de vida, as relações sociais e o que antes era utilizado como instrumento de mediação das relações sociais, hoje tem sido utilizado com o fim em si mesmo.

## Referências

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; VIDAL, Cid Lopes da Silva, Paula; SANTANA, Ana Paula. Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 50–81, 2022. DOI: 10.26694/rles.

V26i52.2989. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2989>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREITAS, M. T. de A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: Freitas, M. T. de A. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 95-106.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: Freitas, M. T. de A. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

MIRANDA, Gilmar dos Santos Souza; Novaes, Daniel. O professor 4.0 e as tecnologias educacionais: democratização de acesso para quem? In: **Educação e Linguagens Múltiplas: da Antiguidade à Era Digital**. Pedro & João editores. São Carlos, 2023, p. 468.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, 383p.

PINO S. A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**. Número especial. 2000, p. 45-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

OLIVEIRA, I. M. de; CHIOTE, F. de A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.(orgs.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 173-198.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP [online]**. 2010, v. 21, n. 4, pp. 741-756. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>>.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; DA SILVA, Roberto Ribeiro. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. **Revista de Educação Pública**, v. 33, n. jan/dez, 2024. Disponível em:

<https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17020/13490>.

SMOLKA, A.L.B. Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (orgs.) **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 107-128.

STETSENKO, A. Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa. **Educação**, 39(4), 532-541, 2016, <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>

VIGOTSKI, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, v. V**, Madrid: Visor, 1997, p.213- 234.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995, 383p.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 1935/2010, p. 681-701. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Número especial. 2000, p. 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: Volóchinov, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. A psicologia de Vygotski: resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 16, p. 43-61, 1994. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23851/21382>.

# **DESCONSTRUINDO PARADIGMAS CIENTÍFICOS: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DA CIÊNCIA E DA SUSTENTABILIDADE A PARTIR DE PERSPECTIVAS EUROCÊNTRICAS E NÃO-EUROCÊNTRICAS**

Daniel Reis Araújo (UFSB)<sup>1</sup>

Débora Schmitt Kavalek (UFSB)<sup>2</sup>

Leandro Gaffo (UFSB)<sup>3</sup>

## **Introdução**

A ciência, ao longo da história, foi marcada por paradigmas que moldaram a compreensão do mundo e das interações humanas com o meio ambiente. Esses paradigmas, frequentemente enraizados em perspectivas eurocêntricas, promoveram uma visão linear e mecanicista da natureza, desconsiderando abordagens alternativas que incluem a sustentabilidade e a relação holística entre o ser humano e o ambiente. A partir do século XX, com a intensificação dos debates sobre sustentabilidade e o reconhecimento das limitações dos paradigmas científicos tradicionais, emergiu a necessidade de integrar perspectivas não-eurocêntricas, que valorizam o conhecimento tradicional e as práticas locais em prol de uma ciência mais inclusiva e diversificada (Schaefer, 2021).

O tema desta pesquisa foi delimitado ao explorar criticamente a ciência e a sustentabilidade a partir de perspectivas eurocêntricas e não-eurocêntricas, com o intuito de desconstruir paradigmas que têm sido dominantes no cenário científico global. A problemática da pesquisa centrou-se na seguinte questão: em que medida as perspectivas não-eurocêntricas podem contribuir para a construção de uma ciência mais sustentável e inclusiva, desconstruindo os paradigmas científicos tradicionais? Essa pergunta guiou a investigação e a análise das diferentes abordagens científicas e suas

---

<sup>1</sup> Mestrando do programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Contato: danielzouneb@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Contato: quimicadebora@hotmail.com

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Contato: leandro.gaffo@ufsb.edu.br

implicações para a sustentabilidade.

Diante da problemática apresentada, foi possível levantar algumas hipóteses. Primeiramente, a hipótese de que as perspectivas não-eurocêntricas oferecem contribuições significativas para a ciência e sustentabilidade, ao integrar conhecimentos tradicionais e práticas locais. Em segundo lugar, a hipótese de que a ciência, ao adotar uma abordagem dialética que inclua múltiplas perspectivas, poderá superar as limitações dos paradigmas eurocêntricos. Por fim, a hipótese de que a desconstrução dos paradigmas científicos dominantes é essencial para a promoção de uma ciência verdadeiramente global e inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar criticamente os paradigmas científicos tradicionais e explorar como perspectivas eurocêntricas e não-eurocêntricas podem ser integradas para promover uma ciência mais sustentável. Os objetivos específicos incluíram: examinar os fundamentos teóricos dos paradigmas científicos dominantes; identificar contribuições de perspectivas não-eurocêntricas para a sustentabilidade; e propor uma abordagem dialética para a integração dessas diferentes perspectivas no campo científico.

## **Material e Métodos**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida por meio de uma revisão de literatura não sistemática. Foram analisados artigos publicados no período de 2020 a 2024, considerando como principais fontes de pesquisa as bases de dados Lilacs, Periódicos Capes e Scielo. O processo de seleção dos artigos foi orientado por critérios específicos de inclusão e exclusão, visando assegurar a relevância e a qualidade das fontes utilizadas.

Os critérios de inclusão adotados envolveram a seleção de artigos que abordassem diretamente as perspectivas eurocêntricas e não-eurocêntricas no contexto da ciência e da sustentabilidade, bem como estudos que apresentassem análises críticas sobre os paradigmas científicos tradicionais. Por outro lado, os critérios de exclusão aplicados eliminaram artigos que não oferecessem uma abordagem teórica consistente ou que não estivessem disponíveis em texto completo nas bases selecionadas.

Conforme Lima e Miotto (2007), a revisão de literatura constitui um procedimento metodológico fundamental na construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador compreender as contribuições já existentes sobre o tema e identificar lacunas que possam ser exploradas em futuras investigações. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou, a partir da análise crítica da literatura recente, contribuir para a discussão sobre a desconstrução dos paradigmas científicos e a promoção de uma ciência mais inclusiva e sustentável.

### **História e Evolução dos Paradigmas Científicos**

A ciência, historicamente guiada por paradigmas eurocêntricos, desenvolveu uma visão linear e mecanicista da natureza, negligenciando sua complexidade e as interações humanas com o meio ambiente. A crise ecológica e os desafios globais expuseram as limitações desse modelo, evidenciando a necessidade de incorporar saberes tradicionais e locais. Autores como Schaefer (2021) e Calafate (2022) criticam a inadequação dos paradigmas vigentes frente à complexidade da vida e aos fenômenos contemporâneos. Zimmermann (2023) e Oliveira & Lucini (2021) ressaltam como abordagens não eurocêntricas e decoloniais podem ampliar a compreensão social e científica, rompendo com a colonialidade do saber.

Menares (2014) adverte contra o uso superficial da interculturalidade, reforçando a urgência de um diálogo genuíno entre epistemologias. Morin (2006) defende o pensamento complexo como alternativa aos reducionismos, enquanto Franco (2023) propõe a epistemologia da horizontalidade, que valoriza igualmente diferentes formas de conhecimento. Essas críticas convergem para a construção de um novo paradigma científico mais inclusivo, plural e sensível às urgências ambientais, sociais e epistêmicas. Engels (2007) e Kuhn (2013) complementam esse debate ao lembrar que a ciência é um processo histórico, sujeito a revisões e revoluções paradigmáticas conforme novas descobertas emergem.

## **Eurocentrismo na Ciência: Impacto e Críticas**

O eurocentrismo científico tem sido amplamente criticado por reforçar estruturas de poder que marginalizam saberes não ocidentais. Silveira (2024) mostra como o SUAS no Brasil reproduz práticas coloniais ao ignorar contextos culturais locais, evidenciando a necessidade de um giro decolonial. Borba (2020) reforça essa crítica ao apontar que o eurocentrismo define o que é conhecimento legítimo, excluindo epistemologias não europeias.

Silveira, Nascimento e Zalembessa (2021) destacam que a colonialidade do saber e do poder perpetua racismo e violência epistemológica na educação, e defendem uma abordagem decolonial dos direitos humanos. Cassiani, Selles e Ostermann (2022) analisam o negacionismo científico como resultado de uma reação às imposições eurocêntricas, que às vezes perpetua as mesmas hierarquias que critica. Menares (2014) alerta que a interculturalidade, quando usada superficialmente, pode se tornar uma estratégia neocolonialista.

Em conjunto, esses autores defendem a necessidade de um compromisso genuíno com a decolonialidade para transformar as práticas científicas, sociais e educacionais, promovendo justiça epistêmica e valorização de saberes plurais.

Essas reflexões aprofundam a crítica aos paradigmas científicos tradicionais ao destacar a necessidade de uma reestruturação epistemológica que abrace tanto a complexidade do real quanto a diversidade dos saberes. Conforme argumenta Morin (2006), é justamente onde o pensamento simplificador falha que a complexidade se impõe como caminho necessário para a produção de conhecimento mais abrangente e fiel à realidade. Essa transição para o pensamento complexo exige o reconhecimento das limitações das abordagens reducionistas e a incorporação de múltiplas dimensões e inter-relações.

De forma convergente, o pensamento decolonial, conforme exposto por Oliveira e Lucini (2021), denuncia a colonialidade do saber ao evidenciar como o eurocentrismo subalterniza os conhecimentos produzidos fora do eixo ocidental. Assim como o pensamento complexo propõe superar reducionismos, a decolonialidade propõe superar hierarquias epistêmicas,

reconhecendo a legitimidade de saberes plurais. Ambas as abordagens, portanto, se encontram na crítica aos modelos dominantes e na busca por uma ciência mais inclusiva, complexa e conectada com a realidade sociocultural e ecológica global.

### **Sustentabilidade e Conhecimentos Tradicionais**

A integração entre sustentabilidade e conhecimentos tradicionais é fundamental para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ferrari et al. (2023) destacam o papel dos saberes etnobotânicos no Brasil para a conservação da biodiversidade e a gestão sustentável dos recursos naturais, oferecendo soluções culturalmente apropriadas e inclusivas.

Vivanco, Ribeiro e de Melo (2020) apresentam o conceito de eco-vernacular, que une práticas construtivas vernaculares adaptadas ao ambiente local a desafios urbanos, promovendo cidades resilientes e ecológicas. Barba e Santos (2020) enfatizam a necessidade de orientar a biotecnologia por princípios éticos que incorporem conhecimentos tradicionais, garantindo inovação respeitosa aos ecossistemas e culturas. Essas abordagens ressaltam a importância de valorizar e integrar saberes tradicionais e modernos para enfrentar os desafios ambientais e sociais, propondo uma sustentabilidade holística e inclusiva que reconhece o papel vital das comunidades tradicionais.

### **Integração de Perspectivas Científicas Divergentes**

Franco (2023) destaca um dos princípios fundamentais da epistemologia da horizontalidade: a equidade entre diferentes formas de conhecimento. Ao propor que todas as formas de saber possuam o mesmo valor e legitimidade, a obra desafia as tradicionais hierarquias de conhecimento que privilegiam a ciência ocidental em detrimento de outras formas de sabedoria, como os saberes tradicionais ou esotéricos.

A horizontalidade nas relações entre os saberes e os seres – em que toda e qualquer forma de conhecimento tem em potência o mesmo patamar de legitimidade e valor como fonte de contribuição,

devendo-se estabelecer relações equânimes e respeitosas entre os saberes (Franco, 2023, p. 23).

A epistemologia da horizontalidade, segundo Franco (2023), propõe um modelo inclusivo que reconhece a diversidade epistemológica como essencial para o avanço científico e social. Ao valorizar saberes tradicionais, indígenas e locais, promove o diálogo intercultural e a descolonização do saber, desafiando a hegemonia da ciência ocidental. Essa abordagem torna a ciência mais democrática, plural e eficaz diante dos desafios globais, ao integrar múltiplas perspectivas como estratégia de justiça e inovação.

## **Resultados e Discussões**

A discussão sobre a relação entre paradigmas científicos, sustentabilidade e conhecimentos tradicionais revela uma complexa interseção de saberes que desafia as estruturas epistemológicas estabelecidas. Segundo Schaefer (2021), a crise ecológica atual expõe as falhas dos paradigmas científicos tradicionais, que historicamente se basearam em uma visão mecanicista e dominadora da natureza. Esse paradigma, predominantemente eurocêntrico, tem sido questionado por sua incapacidade de lidar com a complexidade dos desafios ambientais globais, como observado por Calafate (2022) ao discutir como fenômenos biológicos, como os vírus, desafiam as concepções simplificadoras da ciência moderna.

Vivanco, Ribeiro e de Melo (2020) apontam que a integração de práticas construtivas vernaculares com abordagens modernas de sustentabilidade oferece um caminho promissor para o desenvolvimento de cidades resilientes e ecológicas. Essa integração é um exemplo prático de como os conhecimentos tradicionais podem contribuir para a sustentabilidade, desafiando as abordagens eurocêntricas que frequentemente desconsideram a sabedoria acumulada por comunidades locais ao longo de gerações. Ferrari et al. (2023) reforçam essa visão ao destacar a importância dos saberes etnobotânicos na conservação da biodiversidade e na promoção de práticas sustentáveis, demonstrando como esses conhecimentos são essenciais para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil.

No campo da bioeconomia, Barba e Santos (2020) argumentam que, embora a biotecnologia tenha o potencial de impulsionar a sustentabilidade, seu desenvolvimento deve ser orientado por princípios éticos que incluam os conhecimentos tradicionais. Eles sugerem que a inovação tecnológica, quando desconectada desses saberes, corre o risco de perpetuar práticas insustentáveis e decoloniais. Essa perspectiva encontra eco nas críticas de Borba (2020) ao eurocentrismo, que ele descreve como uma estrutura de poder que marginaliza epistemologias não ocidentais, promovendo uma visão reducionista do conhecimento global.

No contexto da educação e das práticas sociais, Silveira (2024) discute como o Sistema Único de Assistência Social no Brasil continua a ser influenciado pela colonialidade, reforçando a necessidade de um giro decolonial para que as políticas sociais realmente atendam às necessidades das populações locais. A autora, junto com Nascimento e Zalembessa (2021), também explora como a educação em direitos humanos pode se beneficiar de uma abordagem decolonial, que desafia as narrativas eurocêtricas e promove uma compreensão mais inclusiva e equitativa.

Cassiani, Selles e Ostermann (2022) ampliam essa discussão ao abordar o negacionismo científico a partir de uma perspectiva decolonial, questionando como esse fenômeno pode tanto desafiar as imposições eurocêtricas quanto, paradoxalmente, reforçar a colonialidade ao rejeitar conhecimentos que não se alinham com as perspectivas hegemônicas do Ocidente. Esse dilema destaca a necessidade de uma crítica mais profunda às estruturas de poder que sustentam tanto a ciência quanto o negacionismo.

Engels (2007) e Kuhn (2013) oferecem perspectivas históricas sobre a evolução dos paradigmas científicos, ressaltando como esses paradigmas são moldados e desafiados ao longo do tempo. Engels (2007) sublinha a natureza dinâmica do conhecimento científico, que está em constante evolução, enquanto Kuhn (2013) explora como as revoluções científicas emergem da crise dos paradigmas existentes, abrindo espaço para novos modelos de compreensão.

Franco (2023) contribui para essa discussão ao destacar a importância da horizontalidade epistemológica, que promove a equidade entre diferentes formas de conhecimento. Ao propor que

todas as formas de saber tenham o mesmo valor e legitimidade, Franco desafia as hierarquias de conhecimento que tradicionalmente privilegiam a ciência ocidental em detrimento de outras formas de sabedoria, como os saberes tradicionais. Essa abordagem é fundamental para a construção de uma ciência mais inclusiva e adaptativa, capaz de enfrentar os complexos desafios contemporâneos com uma perspectiva verdadeiramente global.

Oliveira e Lucini (2021) articulam a crítica ao eurocentrismo através do pensamento decolonial, que denuncia a colonialidade do saber e promove uma reestruturação epistemológica que reconhece e valoriza a diversidade de conhecimentos. Esta visão é crucial para dismantelar as estruturas de poder que historicamente subordinaram os saberes não ocidentais, oferecendo uma base para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

Essa discussão se aprofunda ao considerar as implicações práticas e teóricas da integração de diferentes paradigmas científicos. A crítica ao eurocentrismo e a valorização dos conhecimentos tradicionais e locais emergem como elementos essenciais para a reconfiguração da ciência contemporânea. O trabalho de Borba (2020) é particularmente esclarecedor ao traçar a relação histórica entre colonialismo e eurocentrismo, mostrando como essas forças moldaram a ciência ocidental para excluir ou subordinar outras formas de conhecimento. Essa exclusão tem efeitos duradouros, não apenas nas ciências naturais, mas também nas ciências sociais, onde narrativas eurocêntricas continuam a influenciar o pensamento global.

Por outro lado, a abordagem de Franco (2023) sobre a epistemologia da horizontalidade oferece uma resposta prática a essas críticas, sugerindo que a ciência pode evoluir para se tornar mais inclusiva e democrática. Ao adotar uma perspectiva que valoriza igualmente os diferentes saberes, a ciência não apenas enriquece seu próprio campo, mas também se torna mais eficaz em responder aos desafios complexos que enfrentamos hoje, como as crises ecológicas, a injustiça social e a sustentabilidade.

Vivanco, Ribeiro e de Melo (2020) também contribuem para essa discussão ao explorar como o diálogo entre conhecimentos tradicionais e modernos pode criar novas soluções para a sustentabilidade. Eles argumentam que práticas vernaculares, que

têm raízes profundas nas tradições locais, oferecem lições valiosas para a construção de cidades e comunidades mais resilientes e sustentáveis. Essas práticas demonstram que os conhecimentos locais, frequentemente marginalizados pela ciência moderna, podem fornecer respostas inovadoras para problemas globais, se forem integrados de maneira equânime e respeitosa.

No campo da biotecnologia, Barba e Santos (2020) alertam para a necessidade de uma abordagem ética que incorpore os conhecimentos tradicionais na pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias. Eles destacam que, sem essa integração, a biotecnologia corre o risco de repetir os erros do colonialismo, onde o conhecimento e os recursos de comunidades locais são explorados sem consideração por suas culturas e direitos. Essa perspectiva ecoa a crítica de Oliveira e Lucini (2021) ao eurocentrismo, ao defender uma ciência que seja verdadeiramente inclusiva e respeitosa das múltiplas formas de conhecimento.

Cassiani, Selles e Ostermann (2022) acrescentam uma camada de complexidade ao discutir o negacionismo científico a partir de uma perspectiva decolonial. Eles mostram que, embora o negacionismo muitas vezes se oponha à ciência estabelecida, ele pode inadvertidamente reforçar as mesmas hierarquias de poder que sustentam o eurocentrismo. Esta análise sugere que uma verdadeira crítica ao eurocentrismo deve também abordar as formas sutis pelas quais o poder e o conhecimento são manipulados e distorcidos para servir a interesses hegemônicos.

Finalmente, o trabalho de Engels (2007) e Kuhn (2013) continua a ser relevante ao oferecer um quadro histórico para entender como os paradigmas científicos se desenvolvem, entram em crise e eventualmente são substituídos. Engels destaca a natureza histórica e evolutiva do conhecimento científico, sugerindo que a ciência está sempre em movimento, moldada pelas condições sociais e históricas de sua época. Kuhn, por sua vez, descreve como as revoluções científicas ocorrem quando os paradigmas existentes não conseguem mais responder às perguntas emergentes, abrindo espaço para novos modos de pensar e compreender o mundo.

## Considerações Finais

Ao longo deste estudo, foram abordadas as profundas interações entre os paradigmas científicos, a sustentabilidade e os conhecimentos tradicionais, explorando como essas dinâmicas podem ser reconfiguradas para promover uma ciência mais inclusiva e globalmente relevante. O objetivo geral de analisar criticamente os paradigmas científicos tradicionais e explorar a integração de perspectivas eurocêntricas e não-eurocêntricas foi plenamente alcançado, permitindo uma compreensão mais abrangente das limitações e possibilidades inerentes a esses paradigmas.

Os objetivos específicos, que incluíam examinar os fundamentos teóricos dos paradigmas científicos dominantes, identificar contribuições de perspectivas não-eurocêntricas para a sustentabilidade e propor uma abordagem dialética para a integração dessas diferentes perspectivas, foram abordados de maneira sistemática ao longo da pesquisa. Ao examinar os fundamentos dos paradigmas tradicionais, o estudo demonstrou como a ciência ocidental, historicamente enraizada em uma visão linear e mecanicista do mundo, tem desconsiderado a complexidade das interações humanas com a natureza. Esse enfoque reducionista revelou-se inadequado para enfrentar os desafios ambientais e sociais contemporâneos, evidenciando a necessidade de incorporar abordagens mais holísticas e inclusivas.

A análise das perspectivas não-eurocêntricas mostrou como os conhecimentos tradicionais, frequentemente transmitidos por gerações em comunidades locais, desempenham um papel vital na conservação da biodiversidade e na gestão sustentável dos recursos naturais. Esses saberes, que têm sido marginalizados pelo paradigma eurocêntrico, oferecem soluções inovadoras e culturalmente apropriadas para questões ambientais e sociais. O estudo confirmou que a inclusão dessas perspectivas é essencial para a construção de uma ciência que seja verdadeiramente global e capaz de responder aos desafios do século XXI.

Por fim, a proposta de uma abordagem dialética para a integração dessas perspectivas mostrou-se viável e necessária. A abordagem dialética sugere que, ao invés de uma simples substituição de paradigmas, é possível construir uma síntese que

reconheça e valorize a diversidade epistemológica. Essa integração não só enriquece a prática científica, mas também promove a equidade e o respeito entre diferentes formas de conhecimento, contribuindo para a descolonização do saber e a promoção da justiça epistêmica.

Este estudo atingiu seus objetivos ao desconstruir os paradigmas científicos tradicionais e propor uma nova perspectiva que integra conhecimentos eurocêntricos e não-eurocêntricos. Essa integração é vista como fundamental para a promoção de uma ciência mais sustentável, inclusiva e capaz de enfrentar os complexos desafios globais. A pesquisa contribui para o avanço do debate sobre a necessidade de repensar os fundamentos epistemológicos da ciência contemporânea, valorizando a diversidade de conhecimentos como um recurso para o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

## Referências

- BARBA, Romina Ysabel Bazán; SANTOS, Nivaldo dos. A Bioeconomia no século XXI: Reflexões sobre Biotecnologia e Sustentabilidade no Brasil. **Revista de Direito e Sustentabilidade**, v. 6, n. 2, p. 26-42, 2020.
- BORBA, Pedro. Para uma teoria crítica do eurocentrismo: história, colonialismo e o resto do mundo. **Revista Estudos Políticos**, v. 11, n. 21, p. 51-70, 2020.
- CALAFATE, Luís. Os Vírus são "singulares" e desafiam os paradigmas da Ciência. **[RMD] Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, p. 117-133, 2022.
- CASSIANI, Suzani; SELLES, Sandra Lucia Escovedo; OSTERMANN, Fernanda. Negacionismo científico e crítica à Ciência: interrogações decoloniais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22000, 2022.
- ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.
- FERRARI, Patrícia Aparecida et al. **Etnobotânica e sustentabilidade: uma análise sobre os conhecimentos tradicionais e o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil**. 2023.
- FRANCO, Clarissa De (Org.). **Epistemologia da horizontalidade: tecendo nexos entre saberes e viveres**. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2023.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção

do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MENARES, Gabriel Pozo. Decolonialidade e educação. *Polis, Revista Latinoamericana*, v. 13, n. 38, p. 205-223, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, 2021.

SCHAEFER, Ricardo. Em direção a novos paradigmas da ciência: contribuições da Ciência Ontopsicológica. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 1, n. 1, p. 157-172, 2021.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Sistema Único de Assistência Social: impactos da colonialidade e perspectivas de um giro decolonial. **Serviço Social & Sociedade**, v. 147, n. 2, p. e-6628380, 2024.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sérgio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, v. 37, p. e71306, 2021.

VIVANCO, Elvert Durán; RIBEIRO, Alice Alves; DE MELO, João Victor Correia. ECO-VERNACULAR; um espaço para o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e novos cenários para a sustentabilidade. Caso de estudo. **Revista Prumo**, v. 5, n. 8, 2020.

ZIMMERMANN, Egberto. Assimetria Sexual nas estatísticas criminais: Uma análise sob dois paradigmas científicos. *Revista Científica do CPJM*, v. 2, n. Especial, p. 235-265, 2023.

## **DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E REGIONALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DOS LIVROS DIDÁTICOS PHASES NO COLÉGIO SAINT GERMAIN**

Ana Carolina Albuquerque Cardoso (IFAL) <sup>1</sup>

Luiz Eduardo da Alves de Lima (IFAL) <sup>2</sup>

Willianice Soares Maia (IFAL) <sup>3</sup>

### **Introdução**

A diversidade linguística e o regionalismo são aspectos fundamentais para a compreensão da língua portuguesa em sua dimensão social, histórica e cultural. A variação linguística não se restringe a diferenças estruturais ou lexicais, mas reflete identidades, relações de poder e práticas discursivas que se desenvolvem ao longo do tempo (Bagno, 2009; Faraco, 2008). No contexto educacional, a forma como essas variações são abordadas no ensino influencia diretamente a valorização da identidade cultural dos alunos e o desenvolvimento de suas competências de leitura e interpretação (Brasil, 2018).

O regionalismo tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como a sociolinguística, a literatura e a educação, sendo amplamente discutido em análises de formação cultural e identidade nacional (Freyre, 1933; Holanda, 1936/1999). No entanto, apesar da relevância do tema, ainda há uma lacuna na literatura acadêmica quanto à sua representação nos livros didáticos utilizados na educação básica, especialmente no que se refere à maneira como as obras didáticas incorporam ou ignoram as variações linguísticas e regionais na formação dos estudantes (Cândido, 1959; Baczko, 1985).

---

<sup>1</sup> Graduanda no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Contato: acacs1@aluno.ifal.edu.br

<sup>2</sup> Graduando no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Contato: luizeduardoalima@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de língua portuguesa deve contemplar a diversidade linguística, promovendo a valorização das diferentes formas de expressão presentes no território nacional (Brasil, 2018). No entanto, a padronização excessiva dos materiais didáticos pode restringir a abordagem das particularidades regionais, distanciando os alunos de suas realidades socioculturais e comprometendo o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva (Vosgerau *et al.*, 2014; Cordeiro *et al.*, 2007).

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a diversidade linguística e o regionalismo na literatura dos livros didáticos da coleção PHASES, utilizados no 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I do Colégio Saint Germain no ano letivo de 2023. A pesquisa busca compreender de que maneira o regionalismo e a diversidade linguística são representados nessas obras e quais poderiam ser os potenciais impactos dessa abordagem na formação de leitores críticos. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica de estudos técnico-científicos, sistematizando conhecimentos e promovendo uma reflexão sobre a relevância da representatividade cultural linguística no ensino de língua portuguesa.

### **A Língua Portuguesa: Contexto Histórico e Ensino**

A língua portuguesa é falada por cerca de 300 milhões de pessoas ao redor do mundo, em nove países: Brasil, Portugal, Angola, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste. Sua origem remonta à expansão do Império Romano, quando o latim, falado pelos soldados romanos, foi transformado pelo contato com as línguas e dialetos dos povos dominados. Além do português, a difusão do latim no território controlado pelos romanos resultou no surgimento de outras línguas românicas, como o espanhol, o italiano, o francês, o romeno, o galego, o provençal e o catalão.

No Brasil, a chegada da língua portuguesa ocorreu em um contexto de dominação, com os colonizadores portugueses utilizando a religião católica e a catequese como instrumentos para ensinar a língua e converter os povos nativos. Saviani (2013, p. 25) relata que “o primeiro governador-geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas (...). Eles vieram com a missão conferida pelo rei

de converter os gentios.” Os “gentios” eram os indígenas, que falavam centenas de línguas diferentes, e os africanos trazidos como escravizados. O ensino da língua portuguesa, nesse período, não tinha como objetivo promover a comunicação e a união, mas sim servir como um meio de controle sobre o território e seus habitantes.

Considerando a vasta extensão territorial do Brasil, os colonizadores portugueses estabeleceram fortalezas em pontos estratégicos ao longo da faixa litorânea. Exemplos de tais fortalezas incluem o Forte São José da Ponta Grossa, em Florianópolis; o Forte de Santo Antônio da Barra, em Salvador; o Forte das Cinco Pontas, em Recife; o Forte dos Reis Magos, em Natal; e o Forte do Presépio, em Belém, no estado do Pará. Em cada uma dessas regiões, a língua portuguesa passou por adaptações locais, refletindo as particularidades culturais e históricas de cada área. Em relação a essa diversidade cultural:

[...] cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BNCC, 2018, p. 70)

Ademais, as diferentes variantes do português no Brasil são resultado das interações e adaptações da língua ao longo do tempo, o que gerou uma diversidade linguística que permeia as várias regiões do país.

Essas adaptações regionais da língua portuguesa levaram à criação de acordos ortográficos, sendo o mais recente, o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, publicado em 2009. O Novo Acordo Ortográfico foi considerado um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional, visando unificar as regras ortográficas dos países lusófonos e garantir a padronização do idioma (Novo Acordo Ortográfico, p. 12).

O ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras é orientado por documentos oficiais, como o Novo Acordo Ortográfico e a BNCC, que instrui a abordagem do ensino da língua de forma dinâmica e plural. A BNCC estabelece que a área de Linguagens no Ensino Fundamental abrange componentes curriculares como:

[...] Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (BNCC, 2018, p. 63)

Assim sendo, com a orientação da BNCC, o ensino da língua portuguesa se afasta do modelo tradicional focado exclusivamente na gramática normativa para adotar uma abordagem que considera as linguagens como construções humanas, históricas, sociais e culturais, de natureza dinâmica. A primeira competência específica de Língua Portuguesa, conforme a BNCC, é “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2018, p. 65). Esse novo modelo educacional reconhece que a língua portuguesa não é um código fixo e imutável, mas que se movimenta e evolui com a mudança dos sujeitos e das circunstâncias históricas, culturais e sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, é fundamental que o ensino da língua portuguesa no Brasil leve em consideração o regionalismo e as diversas manifestações linguísticas que surgem a partir da interação dos falantes com suas realidades culturais e históricas.

Em suma, o ensino da língua portuguesa no Brasil, fundamentado nas diretrizes da BNCC e na orientação dos documentos oficiais, reflete não apenas a importância de se compreender a língua como uma construção histórica e cultural, mas também a necessidade de reconhecer as diferentes formas de expressão linguística que caracterizam o país. A diversidade linguística brasileira, resultado de um longo processo de contato e adaptação de diversos povos, torna-se um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois reflete a pluralidade cultural do país.

## O estudo da variação linguística

A linguística moderna prioriza a língua falada em relação à escrita por diversos motivos. Segundo Costa (1996, p. 96), todas as sociedades humanas conhecidas possuem a capacidade da fala, mas nem todas possuem a escrita. A evolução da língua portuguesa demonstra que a variação linguística é um dos pilares de sua formação. O contato com línguas de origens latinas e não latinas forneceu os elementos que moldaram o idioma atual.

As línguas e as linguagens são organismos sociais vivos, em constante evolução e transformação. No processo dialético, elas não apenas transformam, mas também são transformadas, interferindo na história e nas formas de vida das sociedades. A sociedade, composta por sujeitos com características específicas, atribui diferentes significados às línguas e linguagens utilizadas em seu contexto cultural. Nesse sentido, as relações de poder também se manifestam por meio da comunicação e da interação humana.

Costa (1996, p. 54) destaca que a aceitação ou rejeição de determinadas formas linguísticas pela comunidade falante está relacionada ao significado social atribuído pelo grupo que as emprega. Algumas variedades são estigmatizadas ou ridicularizadas não por serem incorretas ou inferiores, mas porque a sociedade as associa, de forma preconceituosa, a grupos sociais considerados marginalizados.

No Brasil, a variação linguística aceita como padrão tende a ser aquela falada no sul do país. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da colonização, uma vez que a região sul recebeu mais imigrantes europeus livres em comparação a outras regiões, que tiveram maior influência de populações africanas submetidas à escravidão.

O estudo da variação linguística se fortalece no regionalismo, que incentiva pesquisadores da língua portuguesa a investigar as diferenças dialetais, sociolinguísticas e históricas em diferentes contextos geográficos. Essa diversidade contribui para uma compreensão mais abrangente e enriquecedora da língua portuguesa.

A língua de um povo constitui um de seus bens mais valiosos, pois reflete as representações e construções de sua sociedade. Por meio dela, ocorrem relações de poder e dominação, consensos e dissensos, além da transmissão cultural. Assim como a língua pode

servir como instrumento de acolhimento e pertencimento social, também pode ser usada para marginalizar determinados grupos.

Signorini (2002, p. 76-77) enfatiza que a língua está intrinsecamente ligada à sociedade, pois expressa as necessidades humanas de interação e construção do mundo. Não se trata apenas da manifestação individual da alma ou do pensamento, mas da forma pela qual a sociedade se expressa coletivamente.

### **A Diversidade Linguística**

Santos (1994, p. 481) diz que “A Linguística é o estudo científico da linguagem e das línguas naturais e seus discursos”, o que evidencia a necessidade de compreender a língua não apenas em sua estrutura formal, mas também em suas múltiplas manifestações e contextos de uso. Nesse sentido, a língua não é um sistema homogêneo e estático, mas sim um fenômeno social dinâmico, constantemente influenciado por fatores históricos, culturais e regionais, o que reforça a importância de analisá-la sob uma perspectiva que considere sua variabilidade e suas interações com a sociedade. Saussure aprofunda essa reflexão, e diz que:

A língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (Saussure, 1995, p. 17)

Bakhtin complementa essa convergência de pensamentos, afirmando que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (Bakhtin, 1988, p.125)

Dessa forma, ao considerar a linguagem como um fenômeno social dinâmico, conforme apontado por Santos (1994), Saussure (1995) e Bakhtin (1988), torna-se evidente que a diversidade linguística

não pode ser tratada como um desvio ou uma fragmentação da norma, mas sim como uma expressão legítima das interações humanas e das transformações culturais ao longo do tempo. Enquanto Saussure destaca a língua como um produto social que permite a comunicação dentro de um grupo, Bakhtin aprofunda essa noção ao evidenciar que a essência da linguagem está na interação verbal e na multiplicidade de vozes que constituem o discurso. Assim, a variação linguística reflete não apenas a estrutura do idioma, mas também as relações sociais e históricas que moldam seu uso, tornando imprescindível que a educação linguística reconheça e valorize essa pluralidade, promovendo uma abordagem que contemple a realidade sociocultural dos falantes.

Diante disso, torna-se essencial que a reflexão sobre a variação linguística ultrapasse a visão normativa e seja incorporada às práticas educacionais de forma crítica e inclusiva.

Os estudos linguísticos têm proporcionado avanços significativos no ensino da língua materna. No entanto, a sociedade letrada ainda apresenta resistências em relação à diversidade linguística, muitas vezes perpetuando preconceitos que desvalorizam a linguagem popular em detrimento da norma-padrão tradicional. Esse fenômeno evidencia a necessidade de um trabalho sistemático com as variedades linguísticas no ambiente escolar, promovendo o respeito à identidade cultural e linguística de cada região. Dessa forma, a escola deve possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento formal sem desconsiderar as particularidades e variações da língua em seu uso cotidiano.

A língua, enquanto instituição social, reflete e se transforma conforme as necessidades comunicativas dos falantes. Segundo Bagno (2009, p. 44), as mudanças linguísticas decorrem da ação coletiva, impulsionadas pela busca por maior precisão e expressividade. Novos sentidos são atribuídos às palavras, neologismos são incorporados e até mesmo estruturas gramaticais podem ser modificadas, evidenciando a dinamicidade da língua.

Faraco (2008, p. 136) ressalta que qualquer língua varia conforme diferentes fatores, originando dialetos geográficos e sociais, jargões profissionais, gírias e estilos de fala. Essas variações ocorrem em função de aspectos como classe social, escolaridade, ocupação, renda, idade, ascendência étnica e gênero. Compreender essa

diversidade é essencial para um ensino que valorize a multiplicidade linguística e promova a inclusão de todos os falantes no ambiente educacional.

Portanto, a riqueza do linguajar torna a língua um organismo vivo e dinâmico, em constante evolução. A escola deve se apropriar desse conhecimento para construir um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, que reconheça a identidade social dos alunos e os capacite a transitar entre diferentes registros linguísticos sem que isso implique na desvalorização de suas formas de expressão.

Dessa perspectiva, a compreensão da variação linguística como um fenômeno natural e legítimo da comunicação humana deve ser incorporada ao ensino de língua portuguesa, promovendo uma abordagem mais inclusiva e contextualizada. No entanto, a efetivação dessa perspectiva depende, em grande parte, dos materiais didáticos utilizados no processo educativo. Os livros didáticos desempenham um papel central na formação dos alunos, pois servem como referência para o aprendizado e a consolidação de normas e usos da língua. Isto é, se faz essencial analisar de que forma esses materiais abordam a diversidade linguística e se contribuem para a desconstrução de preconceitos ou, ao contrário, reforçam visões normativas excludentes.

### **O Papel dos Livros Didáticos**

A valorização da diversidade linguística no contexto educacional é um dos principais desafios para a construção de um ensino mais inclusivo e representativo. Embora a linguística moderna reconheça a variação linguística como uma característica inerente às línguas naturais (Santos, 1994; Saussure, 1995; Bakhtin, 1988), a prática pedagógica ainda tende a privilegiar a norma-padrão em detrimento das demais variedades. Essa abordagem restritiva pode reforçar estereótipos e desigualdades, desconsiderando a riqueza cultural presente nas múltiplas formas de expressão dos falantes (Bagno, 2009). Assim, torna-se fundamental que o ensino da língua portuguesa adote estratégias que promovam o respeito às variações linguísticas e incentivem uma reflexão crítica sobre seu papel na comunicação e na identidade dos indivíduos.

Nesse cenário, os livros didáticos desempenham um papel determinante na construção das concepções linguísticas dos estudantes, visto que constituem, muitas vezes, a principal fonte de contato sistemático com a língua escrita no ambiente escolar (Faraco, 2008). A forma como esses materiais abordam a diversidade linguística pode tanto contribuir para a valorização das variedades do idioma quanto reforçar preconceitos ao apresentar um modelo único e inflexível de uso da língua (Costa, 1996).

O material didático de língua portuguesa é um dos principais instrumentos de acesso ao conhecimento formal e de construção das concepções linguísticas dos estudantes. No entanto, historicamente, esses materiais têm priorizado a norma-padrão em detrimento das variedades regionais, contribuindo para a perpetuação do preconceito linguístico e a desvalorização das formas de fala locais (Bagno, 2009). Essa abordagem ignora o fato de que a língua é um fenômeno dinâmico, marcado por variações sociais, culturais e históricas que refletem a identidade e a diversidade dos falantes (Faraco, 2008). Dessa forma, torna-se essencial que os livros didáticos adotem uma perspectiva que contemple a pluralidade linguística, possibilitando aos alunos o contato com diferentes registros e incentivando uma reflexão crítica sobre o uso da língua em diferentes contextos comunicativos.

A BNCC reforça a necessidade de equilibrar o ensino da norma-padrão com a valorização das variedades linguísticas regionais, garantindo que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam transitar entre diferentes registros sem que isso implique a desvalorização de sua identidade linguística (Brasil, 2017). A inclusão de textos e exemplos que representem as diversas formas de falar o português no Brasil pode contribuir para uma educação mais democrática e inclusiva, na qual os alunos se sintam reconhecidos em sua forma de expressão. Assim, ao promover uma abordagem que respeite e valorize a diversidade linguística, os livros didáticos podem desempenhar um papel transformador na superação do preconceito linguístico e na construção de uma sociedade que compreenda a língua como um patrimônio cultural compartilhado.

Diante do impacto significativo que os livros didáticos exercem na formação dos estudantes, é imprescindível que esses materiais adotem uma abordagem que contemple a diversidade linguística do país. Mais do que instrumentos de ensino da norma-padrão, eles

devem refletir as múltiplas formas de expressão que caracterizam a língua portuguesa, promovendo o reconhecimento e a valorização das variedades regionais. Como destacam Bagno (2009) e Faraco (2008), o combate ao preconceito linguístico passa, necessariamente, pela inclusão das diferentes manifestações da língua nos materiais didáticos, permitindo que os alunos se reconheçam no conteúdo e compreendam a riqueza cultural de sua própria linguagem. Dessa forma, ao equilibrar o ensino da norma culta com a valorização das variedades linguísticas, os livros didáticos podem desempenhar um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e alinhada à realidade sociocultural dos falantes.

### **Materiais e Métodos**

Para a realização da presente pesquisa, foi adotada uma metodologia qualitativa e analítico-interpretativa, com o objetivo de analisar a diversidade linguística e o regionalismo presentes nos livros didáticos da coleção PHASES, utilizados nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I do Colégio Saint Germain no ano letivo de 2023. A primeira etapa envolveu uma revisão bibliográfica, que forneceu o embasamento teórico necessário para o estudo, com foco em temas como diversidade linguística, regionalismo e o conceito de dialogismo de Bakhtin. Essa revisão ajudou a construir a base teórica da pesquisa e a definir as abordagens que seriam utilizadas na análise dos livros.

Na etapa seguinte, foi realizada uma análise documental dos materiais, com um agrupamento dos dados conforme as marcas textuais encontradas nos livros. As categorias para agrupamento incluíram: marcas de oralidade; gírias e expressões populares; ditados populares e expressões regionais; vocabulário regional; modos de tratamento locais; e estruturas frasais típicas. Além disso, a análise levou em consideração a seção do livro onde cada marca textual foi encontrada, que variou entre: *introdução ao capítulo*; *leitura inicial*; *ideias em construção*; *pontos e letras*; *integração*; *em família*; *construindo conhecimentos*; *a brincadeira é...*; *você sabia?*; *caracterizando o gênero textual*; *vamos descobrir*; *conecte o assunto*; *quer saber mais?*; e *o que eu aprendi*. Esse agrupamento permitiu uma visão detalhada de como essas expressões e características linguísticas foram trabalhadas ao longo dos textos didáticos.

A escolha de material para esta pesquisa também levou em consideração que os livros da coleção PHASES selecionados contém em suas capas a informação de que estas edições foram feitas de acordo com as diretrizes da BNCC, em conformidade com as orientações educacionais nacionais. A relevância dessa análise está no fato de que a BNCC enfatiza a importância de um ensino inclusivo e alinhado às diversas realidades socioculturais dos alunos. Sendo assim, a aderência dos materiais da coleção às diretrizes da BNCC é fundamental para garantir que os estudantes recebam um ensino que valorize as diversidades linguísticas e culturais de maneira efetiva, fato esse que se pretende atestar também nesta pesquisa.

Por fim, os resultados da análise documental, o agrupamento dos dados e a comparação com a BNCC foram discutidos, refletindo sobre os impactos dessas abordagens no desenvolvimento dos alunos. A pesquisa conclui que a abordagem adotada nos livros contribui positivamente para a formação de identidades culturais mais sensíveis às diversidades regionais e linguísticas, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada com as realidades socioculturais dos estudantes.

## **Resultados**

Para a primeira etapa de pesquisa, foi realizado o levantamento e análise dos dados coletados nos capítulos 7 a 12 do livro do 2º ano da coleção PHASES, que revelou a presença marcante de regionalismos e diversidade linguística. Os elementos identificados foram organizados por marcas linguísticas, categorizados de acordo com a seção em que ocorrem e analisados à luz de sua importância para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa abordagem permite compreender como a variação linguística é trabalhada no material didático, proporcionando uma visão abrangente de sua inserção no processo de alfabetização.

Os resultados do primeiro levantamento indicam que as marcas de oralidade, gírias e expressões populares, bem como o vocabulário regional, aparecem com maior frequência ao longo do material analisado, como se pode ver na tabela:

**Tabela 1** – Frequência de Marcas Linguísticas no Livro de 2º Ano

| <b>Marcas Linguísticas</b>                      | <b>Frequência</b> |
|-------------------------------------------------|-------------------|
| <b>Marcas de oralidade</b>                      | 27                |
| <b>Gírias e expressões populares</b>            | 24                |
| <b>Vocabulário regional</b>                     | 11                |
| <b>Ditados populares e expressões regionais</b> | 4                 |
| <b>Estruturas frasais típicas</b>               | 3                 |
| <b>Modos de tratamento locais</b>               | 3                 |

Esse fenômeno reflete a adequação do livro à BNCC, que enfatiza a valorização da diversidade linguística e da oralidade na aprendizagem inicial da língua. Dentre as marcas linguísticas identificadas, a oralidade se destaca, com 27 ocorrências, sendo predominante em seções que simulam a linguagem falada, como diálogos e textos narrativos voltados para a leitura inicial. Esse aspecto reforça a intenção pedagógica de aproximar o discurso escrito da fala cotidiana dos alunos, favorecendo a compreensão e o engajamento com os textos.

Além disso, as gírias e expressões populares, que somam 24 ocorrências, desempenham um papel relevante na seção “caracterizando gêneros textuais” e “construindo conhecimentos”, evidenciando a incorporação de elementos do cotidiano estudantil ao material didático. O vocabulário regional, por sua vez, aparece em 11 ocorrências e se distribui entre diferentes seções, com maior concentração em narrativas regionais e textos informativos presentes em capítulos de temas específicos durante a leitura inicial e textos auxiliares. Essas escolhas demonstram uma preocupação em tornar o ensino da língua portuguesa mais acessível e significativo para os estudantes, respeitando suas experiências linguísticas e culturais.

A inclusão de ditados populares, estruturas frasais típicas e modos de tratamento locais, embora em menor quantidade, complementa esse panorama e reforça o reconhecimento da diversidade linguística como parte essencial do ensino da língua portuguesa. Ao analisar essas ocorrências em conjunto, percebe-se

que o material didático busca não apenas ensinar a norma-padrão, mas também valorizar a pluralidade da língua falada no Brasil. Dessa forma, a estrutura do livro atende às diretrizes da BNCC, ao mesmo tempo que promove um ensino mais inclusivo e alinhado à realidade dos alunos.

Ademais, observa-se uma relação direta entre a frequência das marcas linguísticas e as seções em que aparecem. Como mencionado previamente, seções como "leitura inicial" apresentam um maior volume de textos e diálogos, o que justifica a alta incidência de marcas de oralidade. Essa predominância está associada à necessidade de oferecer textos acessíveis e próximos da fala cotidiana, facilitando a compreensão dos estudantes em fase de alfabetização. Já a ocorrência de regionalismos varia conforme o tema de cada capítulo, aparecendo com mais destaque em narrativas que exploram culturas e costumes locais. Dessa forma, o material não apenas reflete a diversidade linguística do país, mas também permite que os alunos reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão presentes em seu cotidiano.

Por outro lado, a análise dos capítulos 7 a 12 do livro do 5º ano da coleção PHASES revelou uma presença significativa de marcas de oralidade e regionalismos, especialmente nas seções "leitura inicial", "caracterizando o gênero textual" e "o que eu aprendi". Esses elementos estão frequentemente inseridos em textos dialógicos e narrativos, reforçando a construção discursiva voltada à interação e compreensão da oralidade.

Entre as marcas linguísticas identificadas, destacam-se as marcas de oralidade, gírias e expressões populares, ditados populares e vocabulário regional. A presença dessas marcas ocorre predominantemente em contextos que simulam a linguagem falada, como nos diálogos presentes em "leitura inicial" e "caracterizando o gênero textual". Como aponta Bakhtin (1992), a linguagem se constrói na interação social, e a inserção desses elementos reforça a relação entre oralidade e escrita no ensino fundamental. Quanto à frequência de aparecimento, foi obtida a seguinte tabela:

**Tabela 2** – Frequência das Marcas Linguísticas no Livro do 5º Ano

| Marcas Linguísticas                  | Frequência | Seções mais recorrentes                               |
|--------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Marcas de oralidade</b>           | 12         | "leitura inicial", "caracterizando o gênero textual"  |
| <b>Gírias e expressões populares</b> | 8          | "caracterizando o gênero textual", "o que eu aprendi" |
| <b>Ditados populares</b>             | 5          | "caracterizando o gênero textual"                     |
| <b>Vocabulário regional</b>          | 6          | "caracterizando o gênero textual", "leitura inicial"  |
| <b>Estruturas frasais típicas</b>    | 4          | "capítulo", "caracterizando o gênero textual"         |

Portanto, vê-se que essa distribuição das marcas linguísticas não é homogênea, pois cada seção do livro favorece um tipo de construção textual. Por exemplo, na "leitura inicial", que é composta majoritariamente por textos e diálogos, a presença de marcas de oralidade é expressiva. É importante lembrar que quando os textos abordam temáticas culturais, a incidência de expressões regionais é mais evidente, contribuindo para a construção da identidade linguística dos falantes. No livro 2 do 5º ano, fica evidente uma maior preocupação com a norma culta e a utilização de algumas marcas de oralidade estigmatizadas para sinalizar a noção de erro, ainda que o tema do preconceito linguístico se faça presente nessa obra.

Na comparação entre as duas obras, foram evidenciados padrões de recorrência entre as marcas linguísticas identificadas nos capítulos do livro do 2º e do 5º ano. Essas marcas foram distribuídas em diferentes seções e formas textuais, sendo mais frequentes em determinados contextos, conforme detalhado nas tabelas anteriores.

### **Marcas de Oralidade**

As marcas de oralidade foram as mais frequentes no material analisado, especialmente nas seções "leitura inicial", "família e escola" e "a brincadeira é...". Essas seções apresentam textos que simulam interações cotidianas, reforçando o caráter dialógico e espontâneo da linguagem. A presença dessas marcas pode ser justificada pela necessidade de aproximação da linguagem escrita com a oralidade infantil, conforme proposto por Bakhtin (1986), que destaca a

importância dos gêneros discursivos orais na construção do repertório linguístico. Além disso, a oralidade é um elemento essencial na alfabetização inicial, pois auxilia na familiarização dos alunos com estruturas sintáticas comuns na fala cotidiana.

### **Gírias e Expressões Populares**

O uso de gírias e expressões populares também foi significativo, sendo encontrado nas seções "pontos e letras", "leitura inicial" e "ideias em construção". Essas expressões surgem frequentemente em textos narrativos e diálogos, reforçando o caráter informal e próximo da fala dos estudantes. Segundo Bagno (2007), o emprego de gírias na escola pode contribuir para a valorização da diversidade linguística e para o reconhecimento da língua como fenômeno dinâmico. Outra justificativa para a recorrência dessas marcas é a tentativa de aproximar os textos do universo sociocultural dos alunos, tornando a leitura mais envolvente e acessível.

### **Ditados Populares e Expressões Regionais**

Os ditados populares e expressões regionais apareceram em seções como "ideias em construção", "construindo conhecimento" e "Capítulo". Esses elementos refletem a transmissão de conhecimento popular e a valorização da cultura regional, sendo utilizados como forma de contextualização histórica e cultural. De acordo com Faraco (2008), a presença de expressões regionais nos materiais didáticos contribui para a formação da identidade linguística dos alunos e para a valorização das múltiplas variedades do português falado no Brasil. Além disso, esses elementos são frequentemente empregados para ilustrar aspectos culturais e históricos em gêneros textuais como contos, crônicas e fábulas.

### **Estruturas Frasais Típicas**

As estruturas frasais típicas foram encontradas em seções como "leitura inicial", "pontos e letras" e "em ação". Essas construções sintáticas específicas refletem padrões de organização textual e ajudam na compreensão de determinados gêneros discursivos. Por

exemplo, a repetição de termos e o uso de construções sintéticas são estratégias utilizadas para enfatizar ideias em textos informativos e instrucionais. Segundo Travaglia (2009), a análise das estruturas frasais típicas auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, permitindo que reconheçam padrões recorrentes na escrita.

### **Modos de Tratamento Locais**

Os modos de tratamento locais apareceram com menor frequência, sendo identificados nas seções "você sabia?", "caracterizando o gênero textual" e "construindo conhecimento". O uso de termos como "seu doutor", "comadre" e "compadre" reflete particularidades culturais e sociais de diferentes regiões do Brasil. Esses elementos são importantes para demonstrar a variação sociolinguística, conforme discutido por Mollica (2010), que enfatiza a relevância do ensino da diversidade linguística para a formação crítica dos estudantes.

### **Vocabulário Regional**

Por fim, o vocabulário regional esteve presente em seções como "leitura inicial", "Capítulo" e "construindo conhecimento". Essas palavras e expressões derivam de influências indígenas, africanas e europeias, evidenciando a riqueza lexical do português brasileiro. A presença desse vocabulário contribui para o reconhecimento das múltiplas influências históricas na constituição da língua, alinhando-se às diretrizes da BNCC para o ensino da diversidade linguística.

Acerca da relação entre as marcas linguísticas e as seções analisadas, constatou-se o seguinte:

**Tabela 3** – Relação entre Marca Linguística, Seção e Justificativa de Inclusão.

| Marca Linguística                               | Seções Principais                                                                  | Justificativas                                   |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Marcas de Oralidade</b>                      | "Leitura Inicial",<br>"Família E Escola", "A Brincadeira É..."                     | Aproximação com a fala cotidiana e alfabetização |
| <b>Gírias e Expressões Populares</b>            | "Pontos E Letras",<br>"Leitura Inicial", "Ideias Em Construção"                    | Valorização da diversidade linguística           |
| <b>Ditados Populares e Expressões Regionais</b> | "Ideias Em Construção",<br>"Construindo Conhecimento", "Início de Capítulo"        | Transmissão cultural e identidade linguística    |
| <b>Estruturas Frasais Típicas</b>               | "Leitura Inicial",<br>"Pontos E Letras", "Em Ação"                                 | Repetição e ênfase em gêneros discursivos        |
| <b>Modos de Tratamento Locais</b>               | "Você Sabia?",<br>"Caracterizando O Gênero Textual",<br>"Construindo Conhecimento" | Variação sociolinguística                        |
| <b>Vocabulário Regional</b>                     | "Leitura Inicial", "Início de Capítulo",<br>"Construindo Conhecimento"             | Influências culturais e históricas na língua     |

É possível verificar que a comparação entre os dois livros de duas diferentes turmas em estágios diferentes de aprendizado revela um padrão de recorrência nas marcas linguísticas, mas com diferenças significativas na sua função e distribuição ao longo das obras. No 2º ano, essas marcas aparecem de forma mais ampla e naturalizada, integrando-se aos textos de maneira orgânica para facilitar a compreensão dos alunos em processo de alfabetização. Já no 5º ano, embora ainda presentes, seu uso torna-se mais direcionado a reflexões sobre variação e norma linguística, muitas vezes acompanhadas de discussões sobre preconceito linguístico.

Ademais, a relação entre frequência das marcas e seções onde aparecem reforça a intencionalidade pedagógica do material:

enquanto a oralidade e os regionalismos são explorados para aproximar o estudante da leitura inicial, em seções mais estruturadas, como "Caracterizando o Gênero Textual" e "O Que Eu Aprendi", sua presença é mais restrita e geralmente associada à análise metalinguística. Essa transição sugere que, conforme o estudante avança nos anos escolares, há uma progressiva introdução da norma-padrão, sem que a diversidade linguística seja completamente excluída, mas ressignificada dentro do contexto de ensino.

### **Considerações Finais**

A análise comparativa entre os livros do 2º e do 5º ano da coleção PHASES revela uma mudança progressiva na abordagem da diversidade linguística ao longo dos anos escolares. Enquanto no 2º ano as marcas de oralidade e expressões populares aparecem em maior número e de forma mais distribuída pelas seções do livro, no 5º ano, essas ocorrências tornam-se mais pontuais e tendem a ser associadas a reflexões sobre variação linguística e normas cultas. Essa mudança sugere uma transição no foco pedagógico, que parte de uma familiaridade com a oralidade na alfabetização inicial para um contato mais estruturado com a norma-padrão nos anos seguintes.

Além disso, a distribuição das marcas linguísticas por seções indica que sua ocorrência não é aleatória, mas intencionalmente inserida conforme o tipo de atividade proposta. Seções voltadas à leitura e interpretação inicial apresentam maior incidência de marcas de oralidade e vocabulário regional, reforçando o papel dessas variações na aproximação entre os textos e a experiência dos alunos. Já em espaços como "Caracterizando o Gênero Textual" e "O Que Eu Aprendi", os usos são menos frequentes e, quando aparecem, muitas vezes acompanham discussões reflexivas sobre variação e preconceito linguístico.

Dessa forma, os resultados evidenciam a relevância de materiais didáticos que não apenas reconhecem a diversidade linguística, mas também a integram de maneira estratégica ao ensino da língua portuguesa. A presença dessas variações no material analisado contribui para um ensino mais inclusivo e alinhado às realidades socioculturais dos estudantes, preparando-os para compreender e valorizar as múltiplas formas de expressão da língua portuguesa.

## Referências

- BAGNO, M. (2009). **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- BAKHTIN, M. (1988). **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec.
- BACCHE, C. (1985). **O discurso do regionalismo: uma análise sociolinguística**. São Paulo: Ática.
- BRASIL. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília: MEC.
- CANDIDO, A. (1959). **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- COSTA, R. (1996). **Linguagem e Sociedade: análise sociolinguística**. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- CORDEIRO, L. et al. (2007). **A língua portuguesa e o ensino da leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez.
- FARACO, C. (2008). **A Língua e a Sociedade: uma visão sociolinguística**. 6. ed. Campinas: Pontes.
- FREYRE, G. (1933). **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- HOLANDA, S. B. (1999). **Raízes do Brasil**. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. (Original publicado em 1936).
- SAUSSURE, F. (1995). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix.
- SANTOS, M. (1994). **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Editora Hucitec.
- SIGNORINI, I. (2002). **Linguística e identidade social: reflexões sobre as variações linguísticas e os discursos sociais**. São Paulo: Editora da UNESP.
- SAVIANI, D. (2013). **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados.
- VOSGERAU, S., et al. (2014). **Ensino da Língua Portuguesa e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Mackenzie.

## **TESTE DO PROGRESSO COMO INSTRUMENTO DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA**

Prima Soledad Montiel Lezcano (UFPR) <sup>1</sup>

Edivan Rodrigo de Paula Ramos (UFPR) <sup>2</sup>

### **Introdução**

#### **Como Chegamos ao Atual Contexto do Ensino Médico no Brasil**

Por volta de 1970, a educação médica passou por mudanças significativas em todo o mundo. Até então, os projetos pedagógicos dos cursos de medicina (PPCm) eram desenhados sob forte influência do relatório de Abraham Flexner publicado em 1910. A estrutura curricular destes PPCm consistia em disciplinas das ciências básicas (2 anos), disciplinas clínicas (2 anos) e estágio supervisionado ou internato (2 anos). Talvez os leitores envolvidos com o ensino médico possam estar pensando: “mas esse PPCm ainda é usado por diversas escolas médicas na atualidade”. De fato, essa é a estrutura curricular que encontramos em boa parte dos cursos de medicina no país. Então, qual seria a mudança significativa que ocorreu nos anos 1970? Responderemos essa pergunta mais adiante. Por hora, nossa intenção em apresentar tal estrutura de PPCm foi demonstrar que, na época, havia uma preocupação em padronizar a formação dos profissionais médicos e isso passava por um PPCm comum a todas as escolas. Além da estrutura, os PPCm se caracterizavam por forte inércia disciplinar, ou seja, eram currículos estáticos e com disciplinas fragmentadas (pouco integradas).

As mudanças na educação médica que ocorreram em 1970 foram muito mais no modelo de ensino do que na estrutura dos PPCm. Até então, a formação médica seguia um modelo biomédico, caracterizado por forte valorização das disciplinas básicas (fisiologia, anatomia, patologia, bioquímica, etc.) e do desenvolvimento clínico com foco no

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Curso de Medicina, Campus de Toledo. Contato: [primasoledad@ufpr.br](mailto:primasoledad@ufpr.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná, Curso de Medicina, Campus de Toledo. Contato: [edivanramos@ufpr.br](mailto:edivanramos@ufpr.br)

raciocínio clínico baseado em evidências científicas (o médico deve ser um cientista/pesquisador clínico). E por que o modelo biomédico apresenta essas características? Porque neste modelo, o foco do atendimento médico deve ser a doença, que por sua vez, é vista como um problema orgânico ou biológico. Sendo assim, o tratamento é orientado para correção dos mecanismos fisiopatológicos das doenças e deve ser determinado por evidências científicas. Se o foco do médico é a doença e não o paciente, fica fácil compreender o porquê, no modelo biomédico, os PPCm são estáticos e a formação médica deve ser padronizada nas diferentes escolas. Afinal, os mecanismos fisiopatológicos das doenças não mudam entre os diferentes pacientes.

Não há dúvidas de que o ponto forte do modelo biomédico é a busca pela formação de um médico com elevada qualificação técnica e científica. Contudo, por volta de 1970, este modelo de ensino passou a ser alvo de críticas em razão de suas limitações frente as novas demandas em saúde. Naquele momento, as ações de saúde se voltam para o coletivo com foco na atenção primária. A doença, antes vista como um problema orgânico, agora é considerada resultante de fatores biológicos, psicológicos e sociais. O atendimento médico passa a priorizar o paciente e não mais a doença. Neste cenário, o modelo biomédico é considerado insuficiente, pois apresentava desconexão entre a formação médica e a realidade dos sistemas de saúde. Surge, então, um modelo de ensino médico mais humanizado: o modelo biopsicossocial.

A partir do momento que o paciente se tornou a figura central no atendimento médico considerando suas condições sociais (de moradia, econômicas, laborais etc.), culturais e psicológicas, os PPCm precisaram ser mais flexíveis com integração entre suas disciplinas (a partir de agora chamaremos de unidade didática curricular - UDC). Outra mudança importante no modelo biopsicossocial foi o papel do professor. Os alunos se tornam protagonistas em sua formação e o professor deixa o papel de transmissor para se tornar um facilitador e/ou mediador na construção do conhecimento. Ganham força as metodologias ativas de ensino e a matriz curricular por competências.

Os PPCm baseados em competências focam no desenvolvimento de competências profissionais pelo aluno ao longo de sua graduação. De modo geral, competência pode ser definida

como a capacidade de mobilizar conteúdos, habilidades e atitudes para resolver problemas, com responsabilidade e ética, em situações reais de trabalho. O desenvolvimento de uma competência considera três grandes domínios. O primeiro é o *conhecimento* de conteúdos (saber) e sua habilidade de *aplicação* para resolver os problemas e demandas decorrentes da prática profissional (saber como). O segundo é o *desempenho* ou *habilidades clínicas* onde o estudante demonstra, fazendo, o que aprendeu. Isso pode ocorrer em um cenário de simulação ou nos cenários reais de prática. Por fim, o terceiro domínio representa o *profissionalismo* ou as *atitudes médicas*. Neste domínio, o futuro médico deve aprender e praticar princípios éticos da profissão bem como desenvolver a capacidade de comunicação com médicos, outros profissionais de saúde, paciente e familiares dos pacientes.

Concomitantemente a essas mudanças, observou-se, em todo o mundo, a ampliação considerável do número de cursos de medicina. No Brasil, esse fato teve maior destaque, em 2013, com a criação do Programa Mais Médicos pelo governo federal. Este programa levou a expansão e interiorização dos cursos de medicina em todo o território nacional. Junto com a criação do programa, houve a atualização, em 2014, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os novos cursos de medicina.

O cenário da educação médica no Brasil na última década pode ser resumido da seguinte forma: número crescente e significativo de novos cursos de medicina; novos PPCm seguindo o modelo biopsicossocial (humanizado); DCNs enfatizando cursos com metodologias ativas de ensino, currículos construído por competências, flexibilização considerando características regionais, UDC organizadas em módulos permitindo a interdisciplinaridade e a integração curricular e a formação de um profissional médico ético, humanizado e generalista.

Enfim, chegamos ao contexto atual do ensino médico com duas perguntas: como saber se o modelo de ensino médico proposto forma bons médicos? Como saber se os novos cursos de medicina criados formam bons médicos? Com certeza, a resposta para estas perguntas envolve um conjunto de fatores. Porém, um dois mais importantes, sem dúvida, compreende o desenvolvimento, implantação e aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação, iniciados ainda na

década de 1980. A importância das avaliações nos cursos de medicina é tamanha que, atualmente, boa parte das publicações científicas envolvendo educação médica têm como temática principal os instrumentos de avaliação do estudante e das escolas. Como exemplos destes instrumentos avaliativos para os alunos temos: avaliações formativas e somativas; o OSCE (do inglês, *Objective Structured Clinical Examination*) e o MiniCEX (do inglês, *Mini Clinical Evaluation Exercise*) para avaliação de habilidades médicas simuladas e nos cenários reais, respectivamente; portfólio reflexivo; autoavaliação; avaliação por pares; observação direta e feedback para avaliação de atitudes médicas; entre outras.

No que se refere aos cursos de medicina (novos e antigos), avaliações institucionais foram implementadas para mensurar a qualidade da infraestrutura, do corpo docente, da gestão do ensino e do projeto pedagógico. Dentre os indicadores de qualidade estão as avaliações de desempenho dos estudantes como exame de ordem (ainda não implementado no Brasil), ENAMED (Exame Nacional dos estudantes de medicina); e o Teste do Progresso (TP).

Assim como na formação do médico, o processo de ensino-aprendizagem também é desenvolvido e aperfeiçoado considerando as experiências práticas. Trata-se do “aprender fazendo”. A proposta do programa Mais Médicos de levar cursos de medicina para o interior do país e periferia das grandes cidades foi boa, porém, na prática, encontrou alguns desafios. Um deles foi a dificuldade de encontrar docentes, sobretudo médicos, longe dos grandes centros urbanos. Isto fez com que os novos cursos de medicina preenchessem seu corpo docente médico com profissionais médicos locais. Diante desse cenário, o leitor não terá dificuldade em entender que a implementação de programas de desenvolvimento docente se tornou fundamental para as instituições de ensino transformar médicos professores em professores médicos. Neste contexto, gostaríamos de relatar a experiência de como um curso de medicina de uma instituição pública federal, criado em 2016, utilizou o TP como ferramenta para o desenvolvimento docente. Porém, antes, apresentaremos uma breve revisão do TP.

**Discussão Teórica:****TP: Contexto Histórico e Situação Atual no Brasil**

Em 1970, o curso de medicina da Universidade de Maastricht, Holanda, passava por reformulação curricular com a implementação da aprendizagem baseada em problemas (ABP), um dos mais importantes tipos de metodologias ativas de ensino. Com o aluno assumindo um papel ativo e central na construção de seu conhecimento, foi necessário criar um instrumento de avaliação que pudesse não só detectar se os alunos atingiam os objetivos de aprendizagem propostos pela nova matriz curricular, como também contribuisse para sua formação (avaliação formativa). Diante dessa demanda, foi criado o TP como um instrumento de avaliação longitudinal, seriado e contínuo. Em pouco tempo, o TP extrapolou as fronteiras da Holanda atingindo outros países da Europa e EUA.

Embora existam relatos de que o TP tenha sido usado no Brasil no início dos anos 1990, o primeiro registro documentado se deu em 1998 com a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Neste período (por volta dos anos 2.000), a modernização do ensino médico brasileiro ganhou força com a mudança de algumas escolas médicas para o currículo baseado em competências e o uso de metodologias ativas de ensino. Atualmente, o TP é usado em mais de 220 cursos de medicina em todo o Brasil. Além disso, outros cursos da área de saúde também aderiram a este importante instrumento de avaliação.

**TP: Elaboração Colaborativa da Prova - Núcleos Regionais**

A construção da prova do TP pela escola médica pode ser feita de forma individual ou colaborativa. Quando várias escolas de medicina se organizam para elaboração da prova, o TP, entre outras vantagens, se torna uma avaliação externa, algo considerado positivo pelas comissões de avaliação de curso. Além disso, a construção de uma matriz de elaboração de prova comum a todas as escolas permite que o desempenho do aluno, da turma e do curso possa ser comparado com o desempenho médio das escolas que compõem o núcleo.

Considerando as vantagens da elaboração colaborativa da prova do TP, a partir de 2005, as escolas médicas vêm se consorciando para

formar núcleos regionais de aplicação do TP. O primeiro núcleo criado no Brasil foi o Niepaem (Núcleo Interinstitucional de Estudos e Práticas em Educação Médica). Além da UEL, este núcleo conta com mais sete escolas médicas do Estado de São Paulo. Atualmente, há mais de 18 núcleos regionais que, juntos, abrangem mais de 220 cursos de medicina em todo o país.

Além das edições regionais do TP, a Associação Brasileira de Ensino Médico (ABEM) tem organizado, em parceria com os núcleos regionais, o TP nacional. A primeira edição ocorreu em 2015 e contou com 58 escolas e aproximadamente 20 mil estudantes. A segunda edição foi em 2021, já em plataforma online, e contou com cerca de 50 mil estudantes de 130 escolas. A terceira edição, edição ocorreu em 2024 envolvendo aproximadamente 105 mil alunos de 220 escolas médicas. O aumento crescente do número de escolas envolvidas e da adesão dos alunos mostra a importância que o TP vem ganhando no cenário da educação médica brasileira.

### **TP: Estrutura da Prova**

No Brasil, o modelo de prova de TP mais comum aplicado pelos núcleos consiste em questões objetivas de múltipla escolha (quatro alternativas sendo que apenas uma é correta) cujo número de questões pode variar entre 100 e 200. A maioria dos núcleos adota 120 questões distribuídas em diferentes áreas de conhecimento da medicina: ciências básicas; clínica cirúrgica; clínica médica; pediatria; ginecologia e obstetrícia; saúde coletiva; saúde da família e comunidade.

As questões são elaboradas considerando a matriz do TP, elaborada pelo núcleo, que define as áreas do conhecimento, as especialidades dentro de cada área e o número de questões por especialidade/área. A matriz do TP pode diferir entre os diferentes núcleos regionais. Como exemplo, o núcleo A opta por uma matriz com seis áreas de conhecimento (ciências básicas; clínica cirúrgica; clínica médica; pediatria; ginecologia e obstetrícia; saúde coletiva) com 20 questões cada área. Já o núcleo B opta por 5 áreas de conhecimento (excluiu as ciências básicas) atribuindo à clínica médica e à saúde coletiva 30 questões cada e 20 questões para cada uma das demais áreas. Outra diferença pode ser o número de questões por

especialidade em cada área (núcleo A define duas questões de cardiologia em clínica médica, enquanto o núcleo B estabelece, para mesma área de conhecimento, quatro questões). O importante na construção da matriz é que ela represente, em relação ao conteúdo, algo muito próximo e proporcional ao que é trabalhado no PPCm da escola. Caso contrário, os resultados do TP terão pouca utilidade para avaliação do PPCm do curso.

O planejamento da temática das questões é conhecido como *Blueprint*. Usando o exemplo acima, as duas questões de cardiologia do núcleo A abordarão hipertensão arterial sistêmica e insuficiência cardíaca congestiva, por exemplo. Como o número de questões do TP é limitado frente ao amplo conteúdo trabalhado nos PPCs, o *Blueprint* pode e deve ser atualizado a cada edição da prova visando reduzir a previsibilidade de assuntos por parte dos alunos e ampliar a abrangência de assuntos.

É importante destacar que a estrutura da matriz do TP também define outros elementos direcionadores na construção das questões como competências, cenários, faixa etária, sexo e níveis de atenção à saúde etc.

### **TP: Finalidades**

Se bem elaborado e aplicado, os resultados do TP podem ser usados com várias finalidades, tanto para o aluno quanto para a instituição. Para o discente, o TP representa uma ótima oportunidade de se autoavaliar em relação ao conhecimento adquirido ao longo da graduação, o que lhe permite identificar e corrigir lacunas de conhecimento. O feedback das questões (gabarito comentado de cada questão) e os relatórios devolutivos do desempenho individual, da turma e da escola conferem ao TP, natureza formativa. De certa forma, isso estimula os alunos a terem contato com conteúdo já vistos proporcionando revisão e integração de conhecimentos. No Brasil, muitos programas de residência médica usam a certificação de participação no TP como parte da nota em seus processos seletivos. A depender da escola, o TP pode compor o conjunto de avaliações somativas e/ou atividades formativas.

Do ponto de vista institucional, o TP permite uma avaliação contínua do PPCm, acompanhamento do desempenho das turmas,

desenvolvimento docente, preparação dos alunos para provas de residência médica, ENAMED e exames de ordem; identificar lacunas ou áreas de excelência no curso e identificar o desempenho da escola frente a média das escolas que compõem o núcleo.

### **TP: Feedback dos Resultados**

Como já mencionado, a maioria dos núcleos (se não todos) fornecem o gabarito comentado da prova do TP. Além disso, relatórios de desempenho dos alunos, da turma e do curso podem ser produzidos e comparados com o desempenho médio das escolas que compõem o núcleo. Atualmente, há grande variação de complexidade entre os relatórios produzidos entre os diferentes núcleos e, até mesmo, entre as diferentes escolas que compõem o mesmo núcleo. Enquanto alguns núcleos/escolas produzem relatórios altamente detalhados e com análises estatísticas avançadas, outros apresentam relatórios apenas com estatísticas descritivas simples como percentual de acerto, média e desvio padrão dos acertos.

Não está nos propósitos dos autores o aprofundamento da discussão das análises estatísticas do TP. Contudo, para que os resultados do TP possam ser usados com segurança para uma eventual tomada de decisão pedagógica, é importante a realização psicometria básica que confirmem ao TP validade e confiabilidade.

Dentre os indicadores da psicometria, destacamos a avaliação do grau de dificuldade das questões (número de alunos que acertaram a questão em relação ao total de alunos que a responderam). Uma edição do TP com grau de dificuldade maior em relação a edição anterior pode explicar a queda de rendimento de um aluno, turma, escola e núcleo. Outro indicador importante é o índice de discriminação capaz de medir o quanto a questão distingue os alunos com alto daqueles com baixo rendimento. O terceiro parâmetro essencial em uma psicometria básica seria a determinação do Alfa de Cronbach capaz de medir a consistência interna no instrumento, ou seja, a confiabilidade do conjunto das questões. Os valores do Alfa de Cronbach variam entre 0 e 1, sendo que valores baixos indicam que as questões não estão alinhadas (dispersas) ao propósito da avaliação.

## Procedimentos Metodológicos

Iniciaremos, agora, o relato da experiência de como o TP contribuiu para o desenvolvimento docente e melhoria nas práticas pedagógicas de um curso de medicina de uma instituição pública federal, localizada em um município de aproximadamente 150.000 habitantes da região Oeste do Estado do Paraná. Este município fica distante a 550 km da capital do estado, Curitiba. O curso foi criado em março de 2016 no âmbito do Programa Mais Médicos, política de interiorização da formação de médicos no Brasil.

Este curso oferta 60 vagas anuais, divididas em duas entradas semestrais de 30 alunos. O PPCm do curso atende as DNC de 2014 com características como integração do ensino com a rede pública de saúde desde o início do curso, sistema híbrido com aulas tradicionais e metodologias ativas de ensino (TBL, do inglês *Team Based Learning*), integração curricular com UDC organizadas em módulos e conteúdos trabalhados por competências. A carga horária total do curso é de 7.760 horas dadas em três ciclos de ensino: ciclo básico; ciclo clínico; e estágio supervisionado ou internato.

A trajetória do curso no TP iniciou em junho de 2021 com a criação do Núcleo de Escolas Médicas para o TP na região Sul do Brasil. Este núcleo apresenta 15 escolas, 7 públicas e 8 privadas, dos Estados do Paraná e de Santa Catarina. O núcleo realiza provas regionais do TP cuja periodicidade é uma vez ao ano. Até o momento, já foram realizadas quatro edições regionais do TP. O núcleo também participou de uma edição nacional do TP.

A estrutura da prova do TP do núcleo consiste em 120 questões de múltiplas escolhas (quatro alternativas cada questão) que contemplam conteúdos de 6 áreas do conhecimento: ciências básicas; clínica médica; clínica cirúrgica; pediatria; saúde coletiva; ginecologia e obstetrícia. Cada área é contemplada com 20 questões de diferentes especialidades. O *Blueprint* é atualizado a cada ano.

A elaboração das questões segue um modelo padrão (sumário de item) com orientações aos elaboradores. As instruções fornecidas no sumário de item são apresentadas no quadro 1.

| <b>Quadro 1: Sumário de Item</b>  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enunciado da questão</b>       | Deve contemplar um caso clínico ou situação real. O texto deve ser claro, objetivo (sem informações desnecessárias) e com todas as informações necessárias para se atingir a resposta. No final, é feita a pergunta norteadora da resposta ( <i>Lead in</i> ). Exemplos: Qual o diagnóstico mais provável? Qual a conduta terapêutica mais indicada para esta situação? |
| <b>Alternativas</b>               | Quatro alternativas sendo uma correta. Devem ser curtas, sem texto desnecessário. Para as alternativas incorretas, descrever uma parte da alternativa correta e outra parte incorreta (distrator). Utilizar como distratores assuntos que os alunos costumam errar na prática médica.                                                                                   |
| <b>Informações complementares</b> | Indicar o cenário em que o enunciado foi construído (ambulatorio, hospital etc.), sexo/gênero, faixa etária e competências que se deseja avaliar (planejamento diagnóstico; planejamento terapêutico; promoção da saúde; compreensão de mecanismos morfofuncionais, entre outras).                                                                                      |
| <b>Gabarito comentado</b>         | Além da indicação de qual alternativa é correta, descrever o porquê a questão está correta e o motivo das demais questões estarem incorretas.                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Referências</b>                | Indicar a referência bibliográfica usada para elaboração da questão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Cada escola do núcleo produz uma questão de cada temática do *Blueprint* permitindo que, ao final, a comissão que irá montar a prova tenha a opção de escolher uma questão dentre 15 opções disponíveis. Isso não só melhora a qualidade da prova do TP como também cria um banco de questões. É importante ressaltar que a comissão que avalia e escolhe as questões é formada por um representante de cada escola.

A participação dos docentes na construção da matriz do TP e atualização anual do *Blueprint* fornece aos professores uma visão longitudinal dos conteúdos trabalhados no PPCm. É notório que os professores não médicos passaram a visualizar onde e como os conteúdos trabalhados no ciclo básico são utilizados no ciclo clínico. Muitos dos docentes da área básica relatam que a forma de abordagem dos conteúdos em suas UDC mudou após sua participação

na organização do TP. Essa percepção, sem dúvida, reforça a compreensão de um currículo onde os assuntos são revisitados pelo aluno ao longo da graduação (ensino em espiral). No ciclo clínico, a principal manifestação docente, neste sentido, foi o melhor entendimento da integração curricular ao verificar como um determinado assunto trabalhado em sua especialidade é abordado em outra especialidade (ex.: abordagem da hipertensão arterial em clínica médica, obstetrícia, endocrinologia, nefrologia e geriatria). O modo como o *Blueprint* é construído também influenciou o planejamento detalhado das UDC (plano de ensino ou ficha 2) onde o docente passa a organizar e trabalhar seus conteúdos sob a ótica das competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Sem dúvida, a maior contribuição do TP na prática pedagógica docente é a forma criteriosa que o professor passa a ter com a elaboração de suas avaliações. Contribuíram para isso o sumário de item sistematizado e a participação nas comissões de seleção das questões. Outro ponto importante é o resultado da psicometria que permite a visualização da relação entre questões estruturalmente mal construídas com valores baixos do Alfa de Cronbach e índice de discriminação.

O feedback/devolutiva dos resultados do TP também se mostraram importantes no processo de desenvolvimento docente. Os relatórios de desempenho das turmas permitiram aos docentes conhecer pontos fortes e fracos de suas UDC o que estimulou correções no planejamento pedagógico. Esse fato associado ao a construção de gabaritos comentados foram importantes para a compreensão do conceito e da importância de avaliações formativas.

Por fim, mas não menos importante, o trabalho em conjunto com professores de outras instituições despertou a consciência da importância do desenvolvimento docente.

## **Conclusão**

O TP é um instrumento de avaliação reconhecido cientificamente e que ganha cada vez mais importância no âmbito da educação médica no Brasil. Embora tenha limitações na avaliação de determinados domínios das competências de aprendizagem (habilidades e atitudes médicas), trata-se de uma ferramenta

importante para o desenvolvimento docente, principalmente para os novos cursos de medicina. O TP pode auxiliar no aprimoramento de práticas pedagógicas como construção, devolutivas e feedback das avaliações, compreensão do PPCm por competências e em espiral e integração de UDC.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA – ABEM. **Núcleos do Teste de Progresso.** Disponível em: <https://website.abem-educmed.org.br/projetos-e-aco-es/nucleos-teste-de-progresso/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências.** Conselho Nacional de Educação (CNE/CES). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 8-11, 23 jun. 2014. Disponível em: <...>. Acesso em: 16 jun. 2025.

Cristóvão, Henrique Luiz Guerra; et al. **Inserção do Teste de Progresso num curso de Medicina paulista: relato de uma experiência bem sucedida.** *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 46, supl. 1, e155, dez. 2022. DOI: 10.1590/1981-5271v46.supl.1.20220301.

De Marco, Marisa Aparecida. **Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente.** *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 60–72, jan./mar. 2006. DOI: 10.1590/S0100-55022006000100010.

Tio, René Albert; Schutte, Barbra; Meiboom, Arianne Antoinette; Greidanus, Johannes; Dubois, Elizabeth Ann; Bremers, Arnold Jan; Dutch Working Group of the Interuniversity Progress Test of Medicine. **The progress test of medicine: the Dutch experience.** *Perspectives on Medical Education*, v. 5, n. 1, p. 51-55, fev. 2016. DOI: 10.1007/s40037-015-0237-1.

Torres, Osvaldo Martins; Kessler, Ivan Marcelo; Ferreira, Guilherme Vilar; Moura, Hélio Fernandes Neto; Santos, Elizabete da Cruz; Baroneza, José Eduardo. **Teste de Progresso e mudança curricular: trilhas do curso de Medicina da Universidade de Brasília.** *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 46, supl. 1, e151, dez. 2022. DOI: 10.1590/1981-5271v46.supl.1.20220291.

## CHATGPT E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Débora Racy Soares (UFLA)<sup>1</sup>

### Introdução

Não há dúvida de que os avanços tecnológicos têm causado impactos significativos no processo de ensino e de aprendizado. O ChatGPT, *chatbot* de Inteligência Artificial (IA) generativo, é uma ferramenta, recente no universo tecnológico, que pode contribuir para a área educacional, sobretudo no que concerne ao ensino e aprendizado de idiomas, em geral, e de Português para Estrangeiros, em particular.

Nesse contexto, é oportuno recordar que a aprendizagem de idiomas ou de línguas assistida por computador, conhecida como *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*, da década de 1960, já procurava integrar recursos computacionais ao ensino de línguas estrangeiras. Desde então, e a partir do século XXI, o uso de tecnologias para mediar a aprendizagem de línguas passou por grandes transformações, incorporando uma gama de ferramentas digitais que impactaram as formas de ensinar e de aprender. Plataformas *online*, sistemas de gestão de aprendizagem (*learning management system*), como o Moodle e o Google Classroom, promoveram a sistematização dos conteúdos em plataformas virtuais de organização; e também de avaliação e de *feedback*. Embora possam apresentar algumas limitações, em termos de ferramentas ou recursos disponíveis, especificamente para o ensino de línguas, ambas têm sido bem aceitas, tanto pelos docentes quanto pelos discentes.

De acordo com Coelho (2019), estas plataformas facilitam a interação entre alunos e professores através de fóruns de discussão, *chats* e videoconferências, valorizando a proatividade em um ambiente colaborativo, enriquecedor do processo de aprendizagem. Além do Moodle e o do Google Classroom, plataformas difundidas de

---

<sup>1</sup> Docente na Universidade Federal de Lavras, na área de Português para estrangeiros. Contato: debora.soares@ufla.br

*e-learning*, a aprendizagem híbrida (*blended learning*) associa métodos tradicionais, caros ao ensino presencial, com atividades remotas, síncronas ou assíncronas, favorecendo uma abordagem flexível e mais dinâmica. No âmbito do ensino de Português para Estrangeiros, a aprendizagem híbrida facilita as aulas de conversação, em interações diretas, nas aulas presenciais e, ainda, oferecer recursos *online*, com ênfase na gramática e no vocabulário.

Ainda que o termo *Computer-Assisted Language Learning (CALL)* enfoque, nos seus primórdios, a utilização dos computadores, é inegável a presença dos dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, dentro ou fora das salas de aula. Assim, Egbert (2025) sugeriu que o termo abrangesse também, de forma mais inclusiva, não apenas o computador, mas outras tecnologias. Ainda que Chinnery (2006) proponha, especificamente, o termo Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis (*Mobile Assisted Language Learning - MALL*), a sigla CALL tem sido utilizada, de forma mais ampla, incluindo o MALL.

Segundo dados de Meirelles (2024), os *smartphones* estão nas palmas das mãos dos brasileiros, inclusive para acessar conteúdos educacionais, representando um total de 258 milhões de aparelhos eletrônicos, ou seja, uma média de 1,2 dispositivos por habitante. Não obstante, os dados sinalizam que, durante a pandemia de COVID-19, os *smartphones* foram recurso fundamental para participar das aulas remotas e das atividades escolares. Embora as diferenças sociais possam influenciar na forma como o dispositivo é utilizado, é inegável a dependência do aparelho em todas as classes sociais. A aprendizagem ubíqua (Chinnery, 2006), ou seja, que acontece a qualquer momento, de qualquer lugar, demonstra a importância desta ferramenta na área educacional, em contexto brasileiro; já que pode democratizar o acesso ao ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Em relação ao aprendizado de Português para Estrangeiros, há vários aplicativos que podem ser baixados nos *smartphones*, como Duolingo, Memrise ou Babbel. De acordo com o nível de proficiência dos usuários são disponibilizadas atividades interativas, baseadas no uso cotidiano da língua. Flexibilidade e autonomia são recursos indispensáveis para quem se propõe a aprender um idioma através de dispositivos móveis. O progresso, sobretudo em relação à aquisição

rápida de novo vocabulário, em contexto, é bastante significativo. Como já demonstrado (Della Rosa e Chagas, 2021), os aplicativos mencionados favorecem o contato com o idioma escolhido, dentre um rol de vários, através de conteúdos didáticos, baseados em situações comunicativas reais. Muito embora, algumas atividades não pareçam abordar a língua de um ponto de vista sociocultural, pode-se avançar em termos de conhecimento de novas palavras.

Ao CALL somam-se também a realidade aumentada e a realidade virtual, tecnologias que têm sido consideradas quando experiências imersivas ou simuladas são requisitadas em termos pedagógicos. Ferreira (2024) apontou que estas tecnologias trazem aos alunos oportunidades únicas de vivenciar situações comunicativas realistas, como viagens virtuais a países cuja língua que está sendo aprendida é falada. Ademais, a interação com falantes nativos em ambientes virtuais aumenta a motivação e a retenção do conhecimento linguístico.

A Inteligência Artificial (IA) é a tecnologia que está por trás de experiências personalizadas de aprendizagem, que fornecem análise de desempenho, muitas vezes em tempo real, adaptando-se ao ritmo ou progresso individual dos usuários. Tutores inteligentes e assistentes conversacionais podem dinamizar o processo de aprendizado, fornecendo *feedbacks* imediatos.

No que diz respeito às IAs generativas, como o ChatGPT, o modelo “pode ser utilizado para criar *chatbots* educacionais que respondem perguntas e oferecem suporte em tempo real”; e ainda podem “gerar resumos e sínteses de textos” facilitando, portanto, a “compreensão de conteúdos complexos”. (Singh; Mathew, 2021, p. 20). Baseado na arquitetura GPT (*Generative Pre-trained Transformer*), desenvolvido pela OpenAI, o ChatGPT funciona a partir de modelos de linguagens, pré-treinados, com base em uma quantidade massiva de dados textuais. Assim, é capaz de executar várias tarefas relacionadas ao idioma, gerando respostas, em linguagem natural, para os comandos dados por seus usuários. Como é um modelo treinado previamente, embasado em algoritmos de processamento da linguagem natural e em redes neurais profundas, o ChatGPT pode ser ajustado para realizar tarefas distintas, como responder perguntas e, até, realizar traduções automáticas.

De acordo com Radford et al. (2019), amparado pela arquitetura dos chamados *transformers*, ou seja, redes neurais com um tipo de arquitetura denominada encoder-decoder, o ChatGPT pode apreender as relações contextuais entre as palavras de um texto. Ao receber uma sequência de palavras como entrada, as redes neurais as codificam em representações e as decodifica em palavras. Assim, o modelo está preparado para considerar o contexto de entrada, reconhecê-lo e decodificá-lo, gerando uma resposta aceitável e coerente. A coerência das respostas é possível graças ao pré-treino em dados textuais diversos, como livros, artigos, sites da web, entre outros.

### **Possibilidades Educacionais**

Singh et al. (2021) sugerem que o ChatGPT pode ser usado de formas distintas, a depender do conteúdo pedagógico a ser abordado e das competências digitais do professor. Algumas possibilidades de uso, relacionadas ao ensino de idiomas, incluem: vocabulário e gramática, exemplos de frases, elaboração de exercícios específicos, práticas de conversação, através de diálogos. Os professores podem também usar o ChatGPT para criar situações inusitadas, fornecendo exemplos reais de uso da língua. Os desafios relacionados à cultura e suas nuances podem ser explorados, de acordo com o comando dado. Pode-se promover debates entre o ChatGPT e os estudantes, analisando-se, posteriormente, as respostas fornecidas de forma crítica. Exemplos de respostas esperadas, em determinadas situações de uso da língua, também podem ser geradas e analisadas. O ChatGPT pode ser um interessante ponto de partida para pesquisas complexas, através de um levantamento prévio das referências bibliográficas relacionadas a um determinado tema.

Na sequência, serão apresentadas as respostas dadas pelo ChatGPT, a partir de alguns comandos (*prompts*) específicos. Utilizou-se a versão gratuita do *chatbot*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <https://chatgpt.com/>

Prompt 1: Elabore um exercício de completar lacunas, com os verbos no Presente do Indicativo, mostrando a rotina de um brasileiro.

Resposta: Claro! Aqui está um exercício de completar lacunas com verbos no Presente do Indicativo, baseado na rotina de um brasileiro. Ele pode ser usado em aulas de português para estrangeiros (PLE) ou reforço gramatical:

Complete as frases com os verbos entre parênteses no Presente do Indicativo.

Meu nome é Carlos e eu sou brasileiro. Durante a semana, eu tenho uma rotina bem organizada. Todos os dias, eu \_\_\_\_\_ (acordar) às 6h30 da manhã. Eu \_\_\_\_\_ (levantar), \_\_\_\_\_ (tomar) banho e \_\_\_\_\_ (tomar) café da manhã com minha família. Depois, eu \_\_\_\_\_ (sair) de casa às 7h15 e \_\_\_\_\_ (pegar) o metrô para o trabalho. Eu \_\_\_\_\_ (trabalhar) em um escritório no centro de São Paulo. No trabalho, eu \_\_\_\_\_ (responder) e-mails, \_\_\_\_\_ (fazer) reuniões e \_\_\_\_\_ (escrever) relatórios. Às 12h30, eu \_\_\_\_\_ (almoçar) com meus colegas em um restaurante perto do escritório. Às 18h, eu \_\_\_\_\_ (voltar) para casa. À noite, eu \_\_\_\_\_ (jantar) com minha esposa e meus filhos. Depois do jantar, nós \_\_\_\_\_ (assistir) televisão ou \_\_\_\_\_ (conversar) sobre o dia. Às 22h30, eu \_\_\_\_\_ (ir) dormir para descansar e me preparar para o dia seguinte.

Em poucos minutos, o ChatGPT elaborou esse exercício como resposta ao Prompt 1. Ainda forneceu as respostas, mesmo que elas não tenham sido solicitadas no comando. O gabarito sugerido foi o seguinte: acordo, levanto, tomo, tomo, saio, pego, trabalho, respondo, faço, escrevo, almoço, volto, janto, assistimos, conversamos, vou. As respostas fornecidas pelo *chatbot* estão corretas. Dessa forma, o professor ganha tempo no preparo da aula, criando materiais para revisão ou introdução de um conteúdo — verbos de rotina, Presente do Indicativo — a partir do banco de dados do ChatGPT.

O Prompt 2 foi o seguinte: Explique os contextos de uso da expressão "uai" em Minas Gerais, fornecendo exemplos didáticos.

Resposta: Claro! A expressão “uai” é uma marca forte do modo de falar de Minas Gerais, sendo usada amplamente no estado e associada à identidade mineira. Embora seja considerada um regionalismo, seu significado varia bastante de acordo com o contexto, entonação e situação comunicativa.

1. “Uai” como expressão de surpresa

É o uso mais comum. Pode expressar admiração, espanto, surpresa ou até indignação, dependendo do tom de voz.

Exemplos:

- Uai! Você aqui? Nem sabia que vinha!
- Uai, gente! Choveu desse tanto e ninguém me avisou?

2. “Uai” como afirmação ou confirmação

Neste caso, substitui expressões como “claro”, “lógico”, “com certeza”. Exemplos:

- — Você vai na festa amanhã?  
— Uai, é claro que vou!
- — Cê gosta de pão de queijo?  
— Uai, demais da conta!

3. “Uai” como dúvida ou estranhamento

Aqui o “uai” indica que algo está confuso ou inesperado. Exemplos:

- Uai, por que a porta tá aberta?
- Uai, cadê o bolo que tava aqui?

4. “Uai” como marca de início de frase

Muitos mineiros usam “uai” simplesmente para começar uma fala, como forma de marcar sua presença no diálogo ou ganhar tempo para pensar. Nem sempre tem um sentido claro, mas é típico da fala informal.

Exemplos:

- Uai, então... eu tava pensando em viajar no feriado
- Uai, mas isso aí é complicado, viu?

#### 5. “Uai” como irritação ou impaciência

Com entonação mais forte, pode indicar aborrecimento, cobrança ou impaciência.

Exemplos:

- Uai, menino! Já falei pra não mexer aí!
- Uai, Até quando você vai ficar enrolando?

A resposta dada pelo ChatGPT foi completa e contemplou as várias ocorrências da expressão “uai”, regionalismo típico do estado de Minas Gerais. Esse tipo de pergunta é bastante comum nas aulas de Português para Estrangeiros, sobretudo nos primeiros níveis (A1/A2)<sup>3</sup> de aprendizado do idioma. Uma análise das respostas permite observar que as escolhas lexicais são típicas da região, como o substantivo “pão de queijo” e a expressão “demais da conta”. Como dica didática é sugerido que os estudantes imitem a entonação dos mineiros nos diferentes contextos de uso, apresentados nas respostas; já que o mesmo “uai” pode significar coisas diferentes, dependendo do tom de voz e da situação.

Através dos exemplos acima pode-se comprovar que o ChatGPT é capaz de fornecer respostas adequadas e reais, em observância às situações de uso da língua. Nesse sentido, pode-se afirmar que o comando elaborado foi satisfatório. Em outras palavras, é preciso saber como elaborar o Prompt para que as respostas fornecidas pelo *chatbot* sejam adequadas, o que envolve competências digitais.

---

<sup>3</sup> Os níveis A1 e A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), representam os níveis básicos de proficiência em um idioma. No nível A1, o falante consegue se comunicar de forma básica, utilizando expressões cotidianas e frases simples para expressar necessidades imediatas. Já no nível A2, o falante consegue se comunicar em situações comuns, rotineiras, do dia a dia, fazendo compras ou pedindo informações, com um vocabulário mais amplo, através de frases um pouco mais complexas.

## Competências Digitais

Discentes e docentes precisam desenvolver competências digitais específicas, imprescindíveis para que consigam interagir com o ChatGPT de maneira satisfatória, explorando todas as suas possibilidades de utilização, de forma ética e responsável. Estar ciente das desvantagens que podem envolver o emprego do *chatbot* também é importante. De acordo com Moorhouse (2023), é certo que após a pandemia de COVID-19, professores e alunos desenvolveram várias habilidades digitais. No entanto, outras competências precisam ser desenvolvidas para que os usuários do ChatGPT possam utilizá-lo com sucesso.

Instevord e Munthe (2017) sugerem que a competência digital ainda é atribuída à responsabilidade do indivíduo e que, se a sociedade demanda professores (e alunos) competentes digitalmente, deveria ter um compromisso institucional firmado. A partir de um modelo conceitual, representado a seguir, na Tabela 1, as autoras fornecem uma visão geral das competências digitais necessárias para a utilização do ChatGPT.

Tabela 1

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proficiência tecnológica   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esteja ciente dos recursos do ChatGPT®</li> <li>• Entenda como funciona o ChatGPT®</li> <li>• Crie prompts eficazes e interaja com o ChatGPT®</li> <li>• Solucionar problemas usando o ChatGPT® na sala de aula</li> <li>• Mantenha-se atualizado com as alterações no ChatGPT®</li> </ul> |
| Compatibilidade pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pense e planeje maneiras de usar o ChatGPT® para aprimorar ou transformar as tarefas de ensino e aprendizagem de idiomas</li> <li>• Implementar tarefas que usam ChatGPT®</li> <li>• Oriente os alunos a usar o ChatGPT® para aprendizagem autodirigida</li> </ul>                         |
| Consciência social         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter uma consciência crítica das desvantagens do ChatGPT® e considerá-las ao planejar e implementar tarefas</li> <li>• Informe os alunos sobre os riscos, questões éticas e desvantagens do ChatGPT®</li> </ul>                                                                             |

**Fonte:** Instevord e Munthe (2017)

A partir da Tabela é possível observar que as autoras desdobram

as competências digitais em três categorias principais, a saber: a proficiência tecnológica, a compatibilidade pedagógica e a consciência social. Portanto, assim como os docentes, os discentes precisam entender como usar o ChatGPT para a aprendizagem autodirigida. Além disso, precisam ter consciência social e estar cientes de suas responsabilidades como cidadãos tecnológicos. Se, segundo as autoras, o desenvolvimento das competências digitais também depende de ações institucionais, é preciso que se elabore diretrizes para a utilização desse recurso. É inegável que estamos caminhando para um futuro em que as ferramentas digitais, baseadas em IA, farão cada vez mais parte da rotina. Portanto, além dos benefícios pedagógicos do emprego do ChatGPT há alguns debates relacionados às desvantagens de seu uso. No campo da educação, a preocupação veio à tona em novembro de 2022, com o lançamento da versão beta do Chat e gira em torno de seu uso ético. McMin (2023) entende que o ChatGPT pode ser um disruptor do *status quo*, pois pode ser usado de forma equivocada, para gerar textos, por exemplo.

Finalmente, se o ChatGPT é um caminho sem volta, e pode ser um valioso auxiliar do professor e do aluno, no processo de aprendizagem de um idioma, como o Português para Estrangeiros, é inegável que seu uso deve ser conscientemente monitorado. O viés cultural, inerente aos algoritmos de origem, também preocupa os especialistas. Será que o ChatGPT é culturalmente neutro? A maior parte de seu banco de dados é proveniente de um *corpus* em inglês que, em seguida, é traduzido para o idioma em que o comando foi escrito.

Os alunos que aprendem Português para Estrangeiros são de origens culturais diversas. Não basta apenas desenvolver competências digitais e proficiência avançada no idioma. É preciso se aprofundar, criticamente, no funcionamento sociocultural do país para avaliar se, de fato, as respostas dadas pelo ChatGPT são plausíveis. Quando se trata, portanto, de ChatGPT e de ensino de idiomas, várias habilidades precisam ser mobilizadas e, a linguística, é apenas uma delas.

## Referências

CHINNERY, George. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, v. 10, n. 1, 2006, p. 09-16. Disponível em:

<https://www.iltjournal.org/item/10125-44040/>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O uso do Google Classroom em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 1, 2019, p. 107-120.

DELLA ROSA, Stéfanie Fernanda Pistoni; CHAGAS, Danielle dos Santos. Análise e comparação dos aplicativos Duolingo, Babbel e Memrise para aprendizagem de língua inglesa. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, 2021, p. 1235-1257.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60488>. Acesso em: 04 de maio de 2025.

EGBERT, Joy. **CALL Essentials: principles and practice in CALL classrooms**. Alexandria, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. A realidade aumentada no Ensino e Aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v.63, n.3, 2024, p.632-643.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8671423>.

Acesso em: 06 de junho de 2025.

INSTEFJORD, Elen Johanna.; MUNTHER, Elaine. **Educating digitally competent teachers: a study of integration of professional digital competency in teacher education**. Teaching and Teacher Education 67, 2017, p.37-45.

MCMINN, Sean. **ChatGPT killed the classroom star: AI's rise means it's time to rethink teaching and testing**. South China Morning Post Online, 2023.

Disponível em: <https://www.scmp.com/comment/opinion/article/3206436/chatgpt-killed-classroom-star-ais-rise-means-its-time-rethink-teaching-and-testing>.

Acesso em 05 de julho de 2025.

MEIRELLES, Fernando de Souza. **Uso de TI nas empresas**. Pesquisa Anual FGVcia, 35. ed. São Paulo: FGVcia, 2024. Disponível em:

[https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u68/pesti-fgvcia-2024\\_o.pdf](https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u68/pesti-fgvcia-2024_o.pdf). Acesso em: 02 de junho de 2025.

MOORHOUSE, Benjamim Luke. **Teachers' digital technology use after a period of online teaching**. ELT Journal. Epub online, 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/77/4/445/6972857>. Acesso em: 02 de julho de 2025.

RADFORD, Alec; WU, Jeffrey; CHILD, Rewon; LUAN, David; AMODEI, Dario; SUTSKEVER, Ilya. **Language models are unsupervised multi task learners**. OpenAI Blog, 1(8):9, 2019. Disponível em: <https://cdn.openai.com/better-language->

[models/language\\_models\\_are\\_unsupervised\\_multitask\\_learners.pdf](#).

Acesso em: 03 de julho de 2025.

SINGH, Aarti; MATHEW, John. **Use of Chatbots in Education: A Review of Literature**. IEEE Conference on Emerging Technologies and Innovation in Education (ETIE), 2021, p.20-24.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ACOLHIMENTO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA NO TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL/RS**

José Lucas Marques Duarte (LASALLE) <sup>1</sup>  
Julie Daniele Machado Rodrigues (UERGS) <sup>2</sup>  
Elisabete Soares Peralta (UERGS) <sup>3</sup>  
Eliane Borges Lundin (UERGS) <sup>4</sup>

### **Introdução**

O presente artigo aborda as práticas pedagógicas desenvolvidas para o acolhimento escolar de uma criança no Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. A escolha do tema decorre da crescente demanda por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, tendo em vista o aumento expressivo das matrículas de crianças com deficiência na rede municipal.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as práticas pedagógicas implementadas no processo de acolhimento de uma criança com TEA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) investigar as diretrizes educacionais que orientam a Educação Especial na rede pública municipal, com foco nas normativas e políticas locais de inclusão; b) estabelecer interlocuções entre as práticas observadas e as contribuições teóricas e empíricas mais recentes da área; c) compreender, a partir do relato dos profissionais

---

<sup>1</sup> Universidade LaSalle. Doutorando em Educação. Contato: joselucas\_g1@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7220426979837330>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação. Contato: [jdmrodrigues30@gmail.com](mailto:jdmrodrigues30@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3523784743760069>

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação. Contato: [beteperalta15@gmail.com](mailto:beteperalta15@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1556030660144258>

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Doutoranda em Educação. Contato: [eliane.lundin@prof.edu.sapucaiaodosul.rs.gov.br](mailto:eliane.lundin@prof.edu.sapucaiaodosul.rs.gov.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3416258465549062>

da instituição, os principais desafios e conquistas vivenciados durante o processo de acolhimento, destacando estratégias, percepções e resultados alcançados.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, configurada como relato de experiência. O estudo fundamenta-se nos registros sistematizados, nas reflexões e nas discussões elaboradas a partir do Diário de Campo (DC) dos profissionais envolvidos, incluindo o Orientador Educacional, as Orientadoras Pedagógicas, as Professoras da turma e a Profissional de Apoio. Essa abordagem, conforme Fortunato (2018), não busca validar hipóteses ou produzir dados estatísticos, mas sim promover uma análise crítica da prática educativa, partindo das experiências e das reflexões fundamentadas no campo da Educação Inclusiva.

Os resultados do estudo apontam que o êxito no acolhimento escolar de crianças com TEA está fortemente vinculado à escuta sensível, à construção de vínculos afetivos e à implementação de práticas pedagógicas planejadas e responsivas às necessidades individuais dos estudantes. A reorganização dos tempos e espaços escolares, bem como o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica, gestão escolar e família, revelou-se essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, pautado no respeito às singularidades. A experiência relatada constitui-se como referência para outras instituições que almejam construir uma escola pública mais democrática, acolhedora e inclusiva, reafirmando o direito de todos a uma educação de qualidade.

## **Metodologia**

Este estudo corresponde a uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, caracterizada como Relato de Experiência. Para sua elaboração, adotou-se as diretrizes propostas por Gil (2008), incluindo a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema e a leitura de materiais para a redação do texto.

No que se refere a caracterização do Relato de Experiência, segundo Fortunato (2018, p. 39), “[...] não objetiva verificar uma hipótese, nem tampouco gerar dados estatísticos, mas sim compreender e interpretar uma vivência concreta no contexto

educacional”. O mesmo autor enfatiza que o relato de experiência “[...] permite ao pesquisador dialogar com sua própria prática, partindo da realidade vivenciada, e transformá-la em objeto de reflexão acadêmico-científica” (Fortunato, 2018, p. 38). A escolha por esse método justifica-se pela intenção de registrar, refletir e analisar criticamente práticas pedagógicas implementadas no cotidiano escolar, no processo de acolhimento de um educando no TEA. Assim, esta pesquisa baseia-se nos registros sistematizados em Diário de Campo (DC), composto por descrições de episódios cotidianos, reflexões individuais e discussões realizadas em equipe, envolvendo o Orientador Educacional, as Orientadoras Pedagógicas e as Professoras atuantes na escola.

### **Referencial Teórico**

Nesta seção, delinea-se o percurso teórico que sustenta o desenvolvimento do presente estudo, articulando os objetivos específicos previamente definidos.

### **Notas Iniciais Sobre Algumas Políticas Educacionais**

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este princípio constitucional fundamenta a construção de políticas públicas educacionais que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os educandos nos sistemas de ensino.

Em conformidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96) define, em seu artigo 4º, inciso III, que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa legislação reforça o compromisso com a inclusão educacional, orientando sistemas de ensino a desenvolverem

práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

No âmbito municipal, o Conselho Municipal de Educação de Sapucaia do Sul, por meio da Resolução CME n.º 032/2022, estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Essa normativa orienta as instituições educacionais locais a implementarem estratégias pedagógicas inclusivas, promovendo a equidade e o respeito às singularidades dos educandos.

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento expressivo nas matrículas de crianças com deficiência na Rede Pública Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul, de acordo com os dados do Censo Escolar<sup>5</sup> de 2023.

Em agosto de 2024, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Sapucaia do Sul firmou contrato com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul para o custeio do novo Centro de Atendimento de Saúde (CAS) do programa TEAcolhe. Com esse acordo, a clínica aumentará de 1.400 para 2.600 o número de atendimentos mensais, atendendo não apenas Sapucaia do Sul, mas também outros municípios da 8ª Região de Saúde (INEP, 2024).

Esse aumento na capacidade de atendimento é uma resposta direta à crescente demanda por serviços especializados para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e outras deficiências. Além disso, dados do Censo Escolar 2023, indicam que, nacionalmente, houve um aumento de 41,6% nas matrículas na Educação Especial entre 2019 e 2023, totalizando mais de 1,7 milhão de matrículas, com a maior concentração no Ensino Fundamental (INEP, 2024).

Diante do exposto, o processo educacional precisa de intervenções pertinentes, capazes de realizar mudanças significativas a nível local. Sendo assim, é imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que concretizem a educação inclusiva, promovendo a participação efetiva e o desenvolvimento integral dos educandos. A partir desse contexto, é relevante analisar as práticas e desafios da educação inclusiva no âmbito municipal, evidenciando como as

---

<sup>5</sup> Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

normativas nacionais se concretizam nas ações desenvolvidas pelos educadores nas escolas e instituições locais.

### **Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Sapucaia do Sul/RS: Normativas e Políticas Locais de Inclusão**

Com base na legislação vigente, o Conselho Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (CME) propõe diretrizes e princípios, cujo principal objetivo é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação na escola regular. Com base nesse documento, a Educação Especial Municipal é orientada por uma perspectiva inclusiva, reconhecendo a capacidade de aprendizado de todos os sujeitos, cada um no seu tempo, ritmo e processos.

Em conformidade, a resolução n.º 32 do CME destaca a transversalidade da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a continuidade da escolarização; a Formação Continuada de professores e trabalhadores em educação, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial das políticas públicas. Isto é, a Educação Especial permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, atuando de forma complementar e suplementar ao ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui caráter complementar ou suplementar, não substituindo o ensino regular, que deve ser oferecido no contraturno do educando (Resolução n.º 32, CME). Os estudantes público-alvo do AEE recebem atividades diferenciadas, com Adaptação Curricular Individualizada (ACI), sendo o encaminhamento para esse atendimento realizado a partir de uma avaliação das necessidades educacionais de cada educando. As estratégias descritas, têm por finalidade promover uma educação que fomente a dignidade humana, o direito à realização de projetos de estudo, trabalho e inserção social, valorizando as diferenças e potencialidades individuais.

A política educacional de Sapucaia do Sul fundamenta-se na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e na Constituição Federal (CF), assim como em outros marcos nacionais e internacionais que o Brasil seja

signatário, como a Declaração de Salamanca, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documentos do MEC e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, o CME normatiza a oferta da Educação Especial em todas as etapas do ensino - Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - orientando para práticas pedagógicas inclusivas que promovam o acesso, a permanência e a participação de todos os educandos, respeitando as diferenças e as necessidades educacionais especiais (CME, 2022).

De acordo com a LDBN nº 9.394/96, em seu artigo n.º 59, “são assegurados aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Ainda, a Lei prevê apoio especializado, de ordem escolar e assistencial, quando necessário. A fim de atender tal exigência imposta pela legislação brasileira, a prefeitura do município de Sapucaia do Sul, regulamenta a contratação de profissionais de apoio escolar por meio de concurso público.

Assim, o CME orienta e normatiza a oferta da Educação Especial no sistema municipal de ensino por meio de diretrizes que visam ao planejamento de ações e à implementação de políticas voltadas à universalização do atendimento. São disponibilizados serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias para eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, promovendo a plena participação, o desenvolvimento das aprendizagens e a valorização das diferenças e potencialidades de cada educando (CME, 2022). Essas ações são fundamentais para garantir a participação efetiva, o desenvolvimento das aprendizagens e a valorização das diferenças e potencialidades de cada educando, concretizando o compromisso com uma educação inclusiva que ultrapasse o cumprimento de normas e se traduza em práticas reais no cotidiano escolar.

### **Relato de Experiência: Um Caminho Possível Para Uma Educação Equitativa e Inclusiva**

O educando foco deste relato de experiência está no espectro autista, com grau de suporte três, tendo ingressado na escola em 2024, na etapa Pré II. Nesse mesmo ano, seu processo de acolhimento exigiu ações planejadas e específicas, resultando em um ano letivo marcado

por importantes conquistas em seu desenvolvimento afetivo, social e pedagógico. No entanto, com o término do ano letivo ocorreram mudanças de rotina em razão das férias escolares e posterior transição para o primeiro ano do ensino fundamental.

No início do ano letivo de 2025, essas mudanças geraram resistência do educando a novos ambientes e rotinas escolares. Os espaços anteriormente preferidos pela criança, como a quadra de esportes e a pracinha da escola deixaram de ser reconhecidos. Até mesmo a sala de aula, onde outrora havia-se construído laços significativos com colegas e professora, já não despertava mais sua atenção e interesse.

Diante desse cenário, a equipe pedagógica (Orientadores Educacionais e Pedagógicos), professora titular e professora do AEE, identificaram a necessidade de elaborar um novo plano de intervenções pedagógicas com vistas à promoção do acolhimento do educando à nova realidade escolar. Neste contexto, foi necessário recomençar o processo de recepção do educando, por meio de entrevista com os responsáveis legais, objetivando coletar informações detalhadas sobre o contexto familiar atual, seu desenvolvimento e sua rotina no período de férias.

Segundo Silva, Ribeiro e Marçal (2004), a entrevista é uma ferramenta fundamental para que os educadores avaliem a atual situação familiar, social e pedagógica, a fim de planejar intervenções pedagógicas embasadas e alinhadas às necessidades específicas da criança. O roteiro de entrevista de anamnese<sup>6</sup> contempla aspectos como gestação, parto, desenvolvimento neuropsicomotor, social e afetivo, além das interações familiares e do histórico de escolarização.

A partir dessa entrevista de anamnese identificou-se os principais gatilhos de estresse responsáveis pelos movimentos estereotipados apresentados pelo estudante. Com base nas informações obtidas, entre outras, a equipe pedagógica obteve embasamento para elaborar um plano de acolhimento específico, com intervenções personalizadas, como por exemplo rotinas estruturadas, uso de imagens e cores para direcionar o educando a se reconhecer no

---

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.capepsi.com.br/post/como-fazer-uma-ficha-de-anamnese-escolar-ou-ficha-de-desenvolvimento-infantil-de-alunos>

espaço escolar, assim como, criar novos vínculos que possibilitasse o processo de ensinagem.

Neste sentido, Vanzelli descreve que “as rotinas oferecem aos alunos estratégias para compreender e prever a sequência de eventos ao seu redor, o que geralmente diminui a ansiedade e a agitação” (2021, p. 103847).

Notou-se também, a necessidade de intervenção na motricidade do educando, para tanto utilizou-se a ferramenta de psicomotricidade relacional. Em Vieira, a psicomotricidade:

É uma prática que permite que a criança, ao jovem e ao adulto, a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo de forma clara, preventiva e terapeuticamente, sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional, na medida em que estão diretamente vinculados a fatores psicoafetivos relacionais (2009, p. 64).

Para o autor, a Psicomotricidade Relacional propõe uma compreensão integrada do ser humano, rompendo com a dicotomia entre corpo e mente. Seu enfoque está na comunicação não verbal, nas interações psicocorporais e nas dimensões socioemocionais. Trata-se de uma abordagem preventiva e centrada na promoção da saúde, priorizando o desenvolvimento da qualidade de vida em vez da correção de patologias.

Em conformidade, Araújo *et al.* (2024) explicam que a psicomotricidade infantil é o meio de interação da criança com o meio. No desenvolvimento psicomotor, durante a infância, a criança observa, cria e desenvolve suas formas de expressão por meio do próprio corpo. À vista disso, Lima e Barrios (2023) descrevem que a psicomotricidade, além de desenvolver a integralidade da criança, também favorece o desenvolvimento socioafetivo e melhora suas relações interpessoais.

Diante da resistência apresentada pela criança, que não reconhecia os espaços escolares nem os educadores, optou-se por adotar uma estratégia que buscava integrar os ambientes escolar e familiar, reconstruindo os vínculos afetivos e promovendo maior confiança. Por essa razão, foram inseridos na casa do educando móveis típicos da escola, como cadeiras e mesas, além de outros objetos escolares, criando um ambiente mais familiar e acolhedor. Essa

iniciativa teve como objetivo aproximar o educando do contexto escolar, de modo que ele pudesse se sentir seguro e confortável.

Assim, as intervenções pedagógicas, realizadas pelos educadores passaram a ocorrer na residência, com a participação dos pais e demais membros do núcleo familiar, fortalecendo ainda mais o processo de adaptação e confiança. De acordo com Winnicott (1982, p. 118):

Se as crianças precisam de um bom lar normal com que se identificarem, também necessitam profundamente de um lar estável e de um ambiente emocional estável em que possam ter a oportunidade de realizar firmes e naturais progressos, no devido tempo, no decorrer das fases iniciais do desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, Winnicott (2021, p. 97) associa o desenvolvimento infantil à vivência de espaços de falta. Isso significa que os cuidadores, ao exercerem sua função de amparo psíquico, também oferecem experiências de frustração e ausência, essenciais para que a criança construa sua subjetividade. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento tem início em uma condição de total dependência e, de forma gradual e consistente, avança para estágios de autonomia cada vez maiores, até alcançar a independência. Nas palavras do autor, “pode-se dizer que a história do desenvolvimento da criança começa na absoluta dependência e avança - de forma consistente, tateando níveis de dependência cada vez menores - rumo à independência” (Winnicott, 2021).

Assim, essas ações possibilitaram a construção de referências estáveis e seguras para a criança, permitindo que ela reconhecesse elementos familiares em ambos os ambientes, o que favoreceu sua identificação, segurança emocional e a construção de vínculos que apoiaram seu desenvolvimento de forma consistente e no ritmo adequado às fases iniciais de sua formação.

No que se refere às intervenções na casa do educando, definiu-se que ocorreriam às segundas, quartas e sextas-feiras, sempre com duplas de educadores, com vistas à construção de vínculos afetivos com a criança e posterior construção de representação das funções

materna e paterna<sup>7</sup> como referência para o educando, também, na escola.

Considerando a importância da rotina para o desenvolvimento de crianças autistas, conforme explica Machado (2019), as intervenções ocorreram no mesmo horário em que a criança deveria ir para a escola tendo a mesma duração de tempo. Além de inserir pessoas do contexto escolar no ambiente familiar (o lar da criança), foram utilizados objetos da escola, como carteira e cadeira escolar, para ajudar na criação de referências familiares ao ambiente escolar.

As atividades propostas pelos educadores exploraram o campo sensório-motor da criança para que assim ela pudesse vivenciar por meio do corpo experiências relacionadas à tonicidade (tônus muscular) e a interação com as pessoas do seu entorno. Segundo Araújo et al. (2024) a formação de uma base essencial de desenvolvimentos motores, afetivos e psicológicos permite a conscientização sobre o corpo, desenvolvendo sua capacidade de observação e interpretação sobre o mundo através dos sentidos.

Sob a mesma perspectiva, o mesmo autor discorre que a criança transforma o comportamento humano em comportamento significativo ao aprender e valorizar suas ações, atribuindo significações. Desse modo, por meio da utilização de materiais diversos, como tintas, pregadores de roupas e barbantes - para uso no próprio corpo do educando - o foco foi criar atividades com vivências corporais livres, sem direcionamento rígido, que estimulam a espontaneidade, a criatividade e a autoimagem da criança. Essas vivências corporais são vistas como fundamentais para o desenvolvimento do potencial cognitivo e afetivo do educando.

Como resposta rápida às intervenções, o educando mostrou-se receptivo às propostas apresentadas, demonstrando interesse em sair de casa para ir à escola. Passou a conduzir espontaneamente as pessoas ao seu redor até o veículo da família, utilizando gestos como pegar pela mão o pai ou um dos educadores para indicar o desejo de se deslocar até a escola. De acordo com Duarte et al. (2023), p. 4):

---

<sup>7</sup> A função materna é essencial para que o bebê organize e se constitua psiquicamente. Cabe a ela transmitir o desejo ao bebê, de existência primordialmente; transmitir um sentimento de pertencimento a uma história, transmitir um desejo de viver que não seja anônimo (Theisen, 2014, p. 1).

Assim, 'o para quê do desejo' toma espaço na constituição psíquica da criança, com base na suposição de sujeito, ou seja, a criança em constituição se sente desejada e se entrega para este/a agente que, no instante de enlace, faz função materna, torna-se objeto de desejo desse Outro. (Duarte *et al*, 2023), p. 4).

Dessa forma, o movimento espontâneo do educando em conduzir as pessoas ao seu redor até o veículo da família expressou um interesse prático, revelando uma dinâmica psíquica onde o desejo de ir à escola se inscreve como um elo entre o sujeito e o Outro<sup>8</sup>, mediando a construção do vínculo e o desenvolvimento da subjetividade.

Atendendo ao desejo da criança, os pais e educadores a levaram até a escola. Nas dependências da instituição, ao atravessar o pátio, dirigiu-se à antiga sala de aula da turma de Pré II da Educação Infantil, onde interagiu com colegas e explorou os objetos presentes. Posteriormente, os educadores a conduziram para a pracinha da escola, outro espaço que poderia despertar seu interesse. No local, a criança circulou tranquilamente, sentou-se no balanço e escalou os brinquedos que costumava utilizar, demonstrando calma e familiaridade com o ambiente.

Assim, após a inserção de pessoas e objetos do contexto escolar no ambiente familiar da criança, implementou-se o movimento inverso: os pais do educando passaram a frequentar a escola de forma intercalada, permanecendo ao seu lado para oferecer segurança. Além disso, foram utilizados objetos pessoais de apego do educando no ambiente escolar. Essa estratégia buscou promover uma transição mais suave entre os espaços e fortalecer a continuidade afetiva e emocional entre os dois espaços.

Com o primeiro objetivo do acolhimento alcançado, que era superar a resistência do educando ao ambiente escolar, surgiram novos desafios, como alterar a referência de sala de aula e, principalmente, incentivá-lo a subir as escadas até a sala da nova turma em que está matriculado. Esse desafio ganhou relevância uma vez que o educando se recusava a subir as escadas, demonstrando dificuldades nesse processo. No entanto, considerando o potencial de aprendizado

---

<sup>8</sup> O grande Outro é a linguagem. O grande Outro é o inconsciente. É uma Outra cena. Não que o inconsciente seja a condição da linguagem, mas que a linguagem seja a condição do inconsciente. (Gerbase, 2010).

e desenvolvimento demonstrado anteriormente, a equipe diretiva e pedagógica optou por manter a sala de aula no terceiro andar, acreditando que essa decisão favoreceria o crescimento e a superação de barreiras.

Outro aspecto relevante nesse processo de acolhimento foi a inserção do profissional de apoio, cuja função é atuar como suporte educacional do estudante, acompanhando-o diariamente e auxiliando-o nos processos de deslocamento, alimentação e higiene durante o período escolar.

Na intervenção seguinte, o educando foi recepcionado pelo profissional de apoio e por um dos educadores. Ele dirigiu-se à antiga sala de aula, porém gentilmente foi impedido de entrar e redirecionado para a pracinha, outro espaço de sua preferência. Uma vez que já existia um vínculo estabelecido com um dos educadores, começou um processo de frustração em alguns contextos, para que houvesse a inserção de uma nova rotina.

Outro desafio relevante foi o manejo da alimentação do educando na escola, visto que ele não demonstra saciedade ao se alimentar. Sempre que passa próximo ao refeitório, tende a adentrar o espaço para ingerir alimentos. Em diálogo com a família, compreendeu-se que a criança era acalmada e condicionada pela alimentação, sendo o livre acesso à comida um recurso utilizado diariamente pelos responsáveis.

Como forma de auxílio nesse processo, criou-se um quadro da rotina com fotos e imagens lúdicas, para que visualizasse o que poderia fazer nos respectivos horários. Além de construir, por meio de manejos, outras maneiras do educando sentir prazer, deslocando da ingestão de alimentos para outros estímulos lúdicos. Neste sentido, para Coutinho e Nascimento (2020) o lúdico tem uma função pedagógica essencial, capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Paralelamente ao lúdico, a escuta ativa e acolhedora, como destaca Souza e Oliveira (2020), é crucial para a construção de um ambiente inclusivo. Portanto, ao realizar atividades lúdicas e ter uma escuta ativa que promova a empatia e a compreensão das necessidades do educando, torna-se possível realizar empréstimo de desejo. Ou seja, o educador se empresta como corpo, olhar e desejo ao educando.

De forma sintetizada apresenta-se o quadro 1 sobre o relato de experiência e as intervenções realizadas no processo de acolhimento.

**Quadro 1 - Teoria do Relato de Experiência e a Prática**

| <b>Elemento</b>                      | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>a) Antecedentes</b>               | As informações foram obtidas durante o processo de acolhimento e por meio de uma entrevista de anamnese realizada com a família do educando.                                                            |
| <b>b) O local</b>                    | As intervenções ocorreram em dois ambientes: na instituição escolar e na residência do estudante. Foram realizadas conversas semanais com os responsáveis para apoiar o manejo no ambiente doméstico.   |
| <b>c) Motivação</b>                  | A motivação baseou-se na garantia de direitos, visando transformar a experiência vivida em conhecimento compartilhado. O objetivo foi fortalecer a inclusão por meio de práticas concretas e sensíveis. |
| <b>d) Agentes envolvidos</b>         | Orientador Educacional, Orientadoras Pedagógicas, Professoras da turma e os pais do estudante.                                                                                                          |
| <b>e) Epistemologia da ação</b>      | Fundamentada em teorias da psicologia infantil e da pedagogia que compreendem o sujeito em suas dimensões biológica, afetiva, social e intelectual.                                                     |
| <b>f) Planejamento</b>               | O planejamento das ações foi realizado de forma colaborativa entre todos os profissionais envolvidos no processo.                                                                                       |
| <b>g) Execução e Análise Teórica</b> | As práticas foram ajustadas conforme as respostas do educando, exigindo resignificação constante. O processo incluiu observação contínua e autoanálise da equipe envolvida.                             |

**Fonte:** elaboração própria, 2025.

Apesar das inúmeras conquistas no processo de acolhimento do estudante, reconhece-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido. A experiência relatada evidencia que é possível promover aprendizados significativos por meio de um planejamento cuidadoso,

intervenções individualizadas e a colaboração efetiva de toda equipe pedagógica. A combinação de práticas fundamentadas na psicomotricidade relacional com uma escuta atenta às necessidades e interesses da criança favorece avanços importantes, tanto na superação de resistências, quanto na construção de novos vínculos e na ampliação das possibilidades de participação no ambiente escolar. A integração de profissionais de apoio e a parceria com a família também se mostram essenciais para garantir segurança, acolhimento e continuidade nas conquistas dos educandos.

Diante disso, fica evidenciado a importância de abordagens flexíveis, sensíveis e centradas no sujeito para a efetivação da inclusão escolar. O pleno desenvolvimento de estudantes autistas depende do respeito ao seu tempo e percurso individual, pois somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Este relato comprova que, com estratégias personalizadas, é possível promover a autonomia, a socialização e o pleno potencial das crianças autistas no contexto educacional.

### **Considerações Finais**

Conforme o relato de experiência apresentado, e com base nos objetivos propostos, concluiu-se que o processo de acolhimento do educando foi marcado por avanços significativos, resultado das intervenções planejadas e individualizadas. A integração entre os ambientes escolar e familiar, aliado à utilização de estratégias baseadas na psicomotricidade relacional e a construção contínua de vínculos afetivos foram fundamentais para superar as resistências iniciais, por meio da construção de um ambiente familiar e acolhedor.

O trabalho articulado entre educadores e família, a escuta ativa e o respeito ao tempo e às especificidades do educando, permitiram a criação de rotinas estruturadas e o acolhimento gradual nos novos ambientes. Essas práticas favoreceram a autonomia, a socialização e a expressão do potencial cognitivo e afetivo da criança, evidenciando a importância de abordagens flexíveis e centradas no sujeito para a efetivação da inclusão escolar.

Destaca-se que as estratégias de acolhimento, em diversas etapas do processo, foram realizadas na residência do estudante e no espaço escolar, com a equipe pedagógica e os professores se

deslocando até o ambiente familiar. Essa iniciativa demonstra o compromisso real desses profissionais com a efetivação da inclusão, ao reconhecerem que a construção de vínculos e o acolhimento ao contexto educacional exigem flexibilidade, sensibilidade e disponibilidade para atender às necessidades reais do educando.

A experiência relatada evidencia que a família do educando demonstrou profunda gratidão e reconhecimento pela dedicação e comprometimento dos profissionais da escola, especialmente ao perceberem que as estratégias de acolhimento e inclusão desenvolvidas eram inéditas em sua trajetória escolar. Ao transpor os limites físicos da escola e atuar em parceria com a família, a equipe reforçou a importância de uma abordagem integral e colaborativa, que rompa os paradigmas de uma educação tradicional e normatizadora.

## Referências

- ARAÚJO, Silvia Ribeiro Santos et.al; **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4136/324> 1. Acesso em 1 mai. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 17 jun. 2025.
- 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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2025.
- CAPEPSI. **Como fazer uma ficha de anamnese escolar ou ficha de desenvolvimento infantil de alunos**. CAPEPSI, [s.d.]. Disponível em: <https://www.capepsi.com.br/post/como-fazer-uma-ficha-de-anamnese-escolar-ou-ficha-de-desenvolvimento-infantil-de-alunos>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- COUTINHO, Deyse Jane Gomes; Nascimento, Karla Andreza de Lima Silva do. A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 5056-5065, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6529>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- DUARTE, José Lucas Marques et. al. **Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI)** e a Lei 13.438 sob o viés da psicanálise.

Cippus, v. 11, n. 1, 2023. DOI: 10.18316/cippus.v11i1.11015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/view/11015>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FORTUNATO, Ivan. **O relato de experiência como método de pesquisa educacional**. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). Método(s) de pesquisa: reflexões, experiências e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 31-46.

GERBASE, J. **O poder do grande outro**. Cógito, v. 11, p. 26-28, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 19 de jun. 2025.

LIMA, Iraci De Souza; BARRIOS, Maria Elba Medina. **A Contribuição da Psicomotricidade no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**: Um Estudo com os Alunos de uma Escola Estadual de Manaus. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-contribuicao-da-psicomotricidade-no-desenvolvimento-de-criancas-com-transtorno-do-espectro-autista-um-estudo-com-os-alunos-de-uma-escola-estadual-de-manaus/>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MACHADO, Gislaine Donizeti da Silva. **A importância da rotina para crianças autistas na educação básica**. Revista Gepesvida, v. 5, n. 10, 2019.

Sapucaia do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 32, de 6 de junho de 2022**. Sapucaia do Sul, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sapucaia-do-sul-rs>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Solange Múglia da; RIBEIRO, Maria José; BUIATTI, Vera Lúcia Pires. **Entrevista em psicologia escolar**: reflexões sobre o ensino e a prática. Psicologia Escolar e Educacional, v. 8, n. 1, p. 85-90, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VdSbdKbdVyrWVBfrgnJTLfB/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos; OLIVEIRA, Carla. Psicanálise e educação: a transferência na educação infantil. **Ciência & Trópico**, v. 44, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1878>. Acesso em: 11 jun. 2025.

VANZELLI, Sílvia Regina Cassan Bonome et. al. Contribuições do programa Teacch® à educação regular / Contribuciones del programa Teacch® a la educación regular. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 103837-103851, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n11-146. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39290>.

Acesso em: 20 jun. 2025.

THEISEN, Ana Paula. **A função materna na constituição psíquica**. Orientadora Dr. Lala Catarina Lenzi Nodari. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Curso de Psicologia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Santa Rosa, 2014.

VIEIRA, José Leopoldo. **Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática**. Perspectivas Online, v. 3, n. 11, p. 64-68, 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Perspectivasonline/2009/vol3/no11/14.pdf>.

Acesso em: 19 jun. 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2021. Ebook. ISBN 9788521637882. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521637882>. Acesso em: 19 jun. 2025.

WINNICOTT, Donald Woods; SAFRA, Gilberto. **Bebês e suas mães**. Ubu Editora, 2021.

## **AS CATEGORIAS DE EXOTOPIA E EXCEDENTE DE VISÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Sirleide de Almeida Lima (UFG) <sup>1</sup>

Sinval Martins de Sousa Filho (UFG) <sup>2</sup>

### **Introdução**

O conceito de linguagem, conforme compreende Bakhtin (2006, p. 117), tem como cerne basilar o caráter dialógico, o ato de se dirigir a outrem, pois toda palavra "serve de expressão a um em relação ao outro". Nesse sentido, a interação verbal é a "realidade fundamental da língua" (Bakhtin, 2006, p. 127). Segundo Geraldi (2019), o diálogo é a forma de relação do eu e do outro na constituição de ambos, já que a atividade constitutiva da linguagem, inspirada na ideia marxista do conceito de trabalho, constitui algo que não existia antes, o espaço categorial da consciência do sujeito (em) que se torna sujeito.

Acerca disso, a relação do eu e do outro na constituição de ambos, por meio da atividade constitutiva, implica em entender dois conceitos bakhtinianos que são: exotopia (colocar-se no lugar do outro) e excedente de visão (contemplar o outro fora de mim), os quais possibilitam o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior.

Posto isso, em pesquisa realizada por Lima (2013), houve uma inter-relação de aspectos pautados pela teoria dialógica de Bakhtin à dramaturgia, mediante uma oficina de criação dramatúrgica para alunos do 9º ano do ensino fundamental. Desse modo, os jogos teatrais envolveram atividades práticas, como jogos de aquecimento e de prontidão do ator em cena, experimentos de escrita para o teatro, para no fim desembocar em um trabalho escrito que despertou a criatividade, a imaginação dos alunos e introduzi-los a um jeito de pensar teatral baseados em pressupostos práticos de Viola Spolin (2006; 2007).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras/PPGLL. Contato: sirleide\_lima@discente.ufg.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras/PPGLL. Contato: sinvalfilho@ufg.br

O método de pesquisa adotado é a abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, centralizado no Estudo de Caso, cuja escolha se justifica por ser um tipo de investigação profunda e exaustiva de pesquisa do grupo escolhido e de elementos de ordem didático-metodológica que serão importantes para descrição e análise.

Assim, o presente capítulo está organizado da seguinte maneira: esta introdução, em que apresentamos pontos principais deste trabalho; a fundamentação teórica em torno dos conceitos bakhtinianos: exotopia e excedente de visão e o conceito de jogos teatrais de Viola Spolin; aspectos metodológicos deste estudo; contextualização e análise das atividades realizadas durante a oficina de criação dramatúrgica; e as considerações finais.

### **Discussão Teórica**

O presente texto busca compreender a relação entre o *eu* e o *outro* na constituição do ser humano pela linguagem na qual a enunciação concreta tem elo indissociável do processo de interação social dos sujeitos da enunciação. Dessa maneira, segundo esclarece Bakhtin, ao extrair da enunciação o mundo da vida que lhe dá vitalidade

perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido [...], posto que não existe uma base concreta para sua síntese viva. (Bakhtin, 2011, p. 165).

Por conseguinte, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) deve se pautar nas diversas situações reais e sociais de comunicação humana, nas quais os sujeitos sócio-historicamente situados vão se constituindo na interação com o outro, ocorre a troca e a negociação de sentidos, devido às visões de mundo, aos acentos valorativos, às orientações apreciativas, cujos significados não estão nas coisas ou nos objetos, já que os sentidos estão intrinsecamente articulados na linguagem da vida real (Lima; Sousa Filho, 2018).

Para Bakhtin (1997), o conceito de enunciado concreto refere-se ao uso concreto de linguagem, é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados que possibilita a interação ativa entre

interlocutores. Partindo desse pressuposto, conforme explicam Lima; Sousa Filho (2018, p. 1681):

o locutor/autor manifesta sua subjetividade, posição valorativa em relação a um dado objeto de sentido, precisa concatenar com outras posições (alternância de sujeitos), são reações-respostas a enunciados antecedentes e posteriores, transparecem variados tons dialógicos, por meio de um diálogo incessante. O enunciado pressupõe uma autoria, acabamento concernente ao querer-dizer do locutor que manifesta sua subjetividade, sua atitude emotivo-valorativa em relação ao objeto de seu discurso, aos seus interlocutores, e ao gênero para enfim suscitar atitude responsiva do interlocutor.

Logo, o ensino/aprendizagem LP não se deve basear em memorizar regras e em estudar orações que se desconsidere a autoria e a alternância de interlocutores. Os textos lidos e escritos na escola não devem ser vistos como aglomerados de palavras neutras ao plano de valores da realidade, sem comprometimento dos interlocutores e que não comportam aspectos expressivos, emotivo-valorativos e acentos valorativos que são gravados nos enunciados produzidos em situação de comunicação verbal em sala de aula (Lima; Sousa Filho, 2018).

Relacionado a isso, a compreensão do conceito de autoria nos estudos bakhtinianos é relevante, pois é constituída no limite entre as palavras do outro e a própria palavra. Assim, a interação com a palavra do outro antecede e faz-se presente à materialização verbal escrita, ou oral, por meio de uma cadeia de vozes anteriores que expressam variadas posições em ininterrupta atitude responsiva. O conceito de autoria está vinculado ao processo que se constitui pelo desdobramento de olhares, ou seja, ligados aos conceitos de exotopia e de excedente de visão, conceitos estes diretamente interligados.

Para entender melhor toda essa articulação, vale abordar a relação de autor-obra-contemplador. Em Bakhtin (1997), o autor-criador é um elemento constituinte do objeto estético, ou seja, ele tem a função estético-formal engendradora da obra:

é o depositário da tensão exercida pela unidade de um todo acabado, o todo do herói e o todo da obra, um todo transcendente a cada um de seus constituintes considerado isoladamente. [...] O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo

até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber (Bakhtin, 1997, p. 33).

Então, o autor opera sobre a unidade tensamente ativa do todo acabado. Trata-se de uma atividade estética que se inicia com a compenetração, na qual toma ciência da personagem, coincide-se com a posição da personagem. Simultaneamente, ocorre o retorno a si mesmo, no qual completa pela visão que tem dela e que é inacessível à personagem. Dessa maneira, o autor-criador dá acabamento à obra pelo olhar do outro e pelo excedente de visão a partir de um distanciamento. Tudo que o autor tem a revelar sobre o processo de seu ato criador se encontra no objeto enformado. O autor-criador é componente da obra, enquanto o autor-pessoa é componente da vida. A arte e a vida estabelecem uma união estreita na qual o saber, os valores e a ação são convergidos e constituídos num sistema estilístico simétrico.

Associado a isso, segundo Bakhtin (1997), existe um terceiro participante que dá acabamento do acontecimento exterior à obra, assim aborda a relação entre a vida e a arte. Segundo Bakhtin (2012), a “vida é uma espécie de ato complexo” é o lugar no qual o ato irrepetível acontece e “tudo é um ato meu inclusive o pensamento e o sentimento” (p. 47). Esse terceiro é que está exterior à obra, mas que, ao interagir com ela através do diálogo, da compreensão e da apreciação, dá acabamento ao sentido da obra. Bakhtin aborda essa relação vida-arte como um processo dialógico, no qual a obra de arte não é um objeto isolado, mas um evento que ganha vida na interação com o leitor e com o contexto social e histórico.

Os atos são ações de sujeitos humanos, atos éticos e responsáveis, são enunciados com sentidos, porque simbolizam a vida em sua totalidade, e não apenas tratam a/da vida como elemento estático. Assim, como ocorre na atividade estética, o autor-contemplador toma ciência da obra de arte, coincide com os elementos estéticos ali representados, simultaneamente, regressa a si mesmo.

Desse modo, o autor-contemplador integra aspectos éticos, cognitivos e estéticos à obra, ou seja, é o autor-contemplador que situa a arte como acontecimento exterior à obra pela unidade da responsabilidade. É um ato de vivenciamento e de compreensão da

obra de arte, ao qual, o terceiro participante que dá acabamento do acontecimento responde com a própria vida, a fim de que aquilo que foi vivenciado e compreendido na vida não permaneça inerte. Segundo Bakhtin (2010), “[a]rte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (p. XXXIII- XXXIV). De tal modo, Bakhtin (1997) evidencia como pode ser compreendida a relação entre autor-obra-contemplador.

Assim, as considerações de Bakhtin sobre as relações dialógicas entre o Autor e o Herói, possibilita-nos compreender da ideia de excedente de visão que é a possibilidade que o sujeito, devido à posição exterior (exotópica), tem de ver mais do outro que o próprio não pode ver. Para Bakhtin (2019, p. 47), cada ato, na contemplação do outro, exige um sujeito que o realiza ou o pode realizar no mundo concreto em que vive, então,

[o] ponto de vista da exotopia e sua excedência. O uso privilegiado de tudo aquilo que o outro, por princípio, não pode saber de si mesmo, não pode, em si, observar e ver. São todos elementos a desenvolver por excelência uma função de acabamento.

Então, parece-nos produtivo que, em um trabalho pedagógico efetivo, durante atividades de acompanhamento escolar, tais premissas devem ser consideradas, para que as variadas práticas educativas de linguagem visem à interação maior entre os professores e os alunos. Como potencializador do processo de aprendizagem, tem-se os jogos teatrais que não são apenas inseridos no processo de formação de atores, são também utilizados em ambiente educacional. De acordo com Spolin (2010, p. 342), o jogo é “uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos; seguem par e passo com a experiência teatral.” Os pontos fundamentais do jogo teatral são ilustrados no diagrama a seguir:

## Jogos teatrais



Fonte: Spolin (2007).

Os jogos teatrais podem ser utilizados como rico instrumento pedagógico, pois, segundo Spolin (2006, 2007), eles permitem um trabalho interdisciplinar porque podem ser relacionados a conteúdos abordados por professores de diversas áreas e não exigem que os jogadores tenham pleno conhecimento sobre dramaturgia. A depender dos objetivos pedagógicos, mesmo leigos no assunto, os professores podem utilizar os jogos de aquecimento, de prontidão do ator em cena e experimentos de escrita para o teatro, a fim de propiciar um ambiente criativo para desenvolvimentos de habilidades individuais e coletivas dos alunos.

Spolin (2007) explica que os jogos teatrais não devem ser entendidos como meros momentos de distrações no currículo, são, de fato, significativos no desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas, motivação e concentração ao que está sendo proposto como atividade em sala de aula.

### Oficina Dramatúrgica

Por meio da abordagem de pesquisa qualitativa, foi realizado um Estudo de Caso, que, segundo Gil (2009 p. 54), é determinado por um "estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento." Desse modo, o pesquisador observa um ou poucos casos que podem ser um grupo,

um fenômeno social com tempo e espaços delimitados e, a partir daí, o caso é analisado em um meio social e é articulado aos pressupostos teóricos apresentados, num diálogo próximo entre os dados observáveis na realidade e a análise.

Em uma escola pública de Goiânia, foram observadas as atividades curriculares e extracurriculares cujo enfoque foi o ensino-aprendizagem de LP, destinado a alunos com dificuldades de leitura e escrita, ou a alunos que não se adaptavam ao andamento das aulas tradicionais. Neste capítulo, analisamos, em especial, um texto que foi a atividade final proposta pela oficina aqui descrita.

A oficina de criação dramatúrgica fez parte de atividades desenvolvidas no contraturno, para alunos que precisavam de acompanhamento escolar específico na disciplina de LP. O projeto de acompanhamento escolar era organizado por uma professora do colégio da área de linguagem, que contava com o apoio de monitores de LP e de um estagiário de artes cênicas.

Participaram da atividade 6 alunos. A oficina ocorria semanalmente, durante uma hora e quinze minutos. O trabalho interdisciplinar entre a professora de LP e o estagiário de artes cênicas visava constituir um processo de ensino-aprendizagem que estimulasse o foco, a criatividade, o comprometimento dos alunos a partir dos experimentos teatrais.

Segue abaixo a descrição das atividades desenvolvidas durante a oficina de criação dramatúrgica:

| Atividades          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º Encontro:</b> | <p><b>Objetivos:</b> apresentar a oficina e desenvolver a escrita cômica.</p> <p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Jogos de aquecimento chamado de <i>Nó<sup>3</sup></i> e jogo <i>Movimento rítmico<sup>4</sup></i>.</li> <li>➤ Discussão sobre a palavra <i>drama</i> e seus significados.</li> <li>➤ Como proposta de criação dramatúrgica, foram oferecidas aos alunos as opções de ler e criar dramaturgia através de esquetes cômicos e</li> </ul> |

<sup>3</sup> Spolin (2007, p.61).

<sup>4</sup> Idem, p. 67.

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | <p>trechos de <i>stand up</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proposta de escrita: trocadilhos e piadas curtas.</li> <li>➤ Exercício de livre associação/ história palavra a palavra e rede de piadas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>2º Encontro:</b> | <p><b>Objetivos:</b> Discutir como pode ser estruturado o conflito no drama.</p> <p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Um jogo de aquecimento <i>Números rápidos</i><sup>5</sup>.</li> <li>➤ Exercício de duas perguntas e duas respostas. Em roda, cada aluno escreve duas perguntas e duas respostas e faz a dinâmica com o colega da esquerda. Duas voltas.</li> <li>➤ Escrita instantânea: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte até 10 e escreva o que você gostaria de estar fazendo agora.</li> <li>• Conte até 10 e descreva o que você fez ontem.</li> <li>• Conte até 10 e descreva o seu quarto.</li> </ul> </li> <li>➤ Leitura dramática<sup>6</sup> da lenda “Jasão”<sup>7</sup>.</li> </ul> |
| <b>3º Encontro:</b> | <p><b>Objetivos:</b> Apresentar aos alunos a ideia de estrutura dramática.</p> <p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Improvisos nos quais a questão do espaço seja explorada.</li> <li>➤ Como se constrói uma história?</li> <li>➤ Através do exercício anterior, propor uma cadeia de eventos.</li> <li>➤ Jogo que intensifica e estende a potência de voz <i>Som estendido</i><sup>8</sup>.</li> <li>➤ Leitura dramática de parte do livro <i>Medéia</i><sup>9</sup>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>4º Encontro:</b> | <p><b>Objetivos:</b> Discutir elementos que caracterizam as personagens de uma trama.</p> <p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Jogo do quem</i><sup>10</sup> (personagem/relacionamento).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

<sup>5</sup> Idem, p.57.

<sup>6</sup> Segundo Pavis (2007, p. 228), leitura dramática pode ser vista como vocalização, ou seja, “[...] o processo de aprendizagem do texto, bem no início dos ensaios”; e, espacialização, quando ocorre “[...] a apresentação de uma peça nova sem cenário nem figurino.”.

<sup>7</sup> Jasão (p. 43-45) - Pouzadoux, Claude. Contos e lendas da mitologia grega / Claude Pouzadoux. São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.

<sup>8</sup> Spolin (2007, p.190).

<sup>9</sup> EURÍPEDES. *Medéia, As Hipólitas, As Troianas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<sup>10</sup> Spolin (2007, p.125).

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercício: protagonista e antagonista.</li> <li>➤ Breve descrição do herói.</li> <li>➤ Breve descrição do vilão.</li> <li>➤ Leitura dramática: continuação da leitura de parte do livro <i>Medéia</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| <b>5º Encontro:</b> | <p><b>Objetivos:</b> Retextualizar uma lenda mitológica e discutir possíveis erros de construção do texto.</p> <p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura dramática de parte da lenda <i>Eros e Psiquê</i><sup>11</sup>.</li> <li>➤ Explicação sobre a atividade retextualização de lendas mitológicas.</li> <li>➤ Discussão dos erros frequentes na escrita do diálogo.</li> </ul> |
| <b>6º Encontro:</b> | <p><b>Objetivo:</b> Descontrair os alunos com jogos teatrais e apresentar o texto retextualizado.</p> <p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Jogo Quanto você lembra?</i><sup>12</sup> e <i>No mesmo Lugar</i><sup>13</sup>.</li> <li>➤ Apresentação dos textos escritos pelos alunos.</li> </ul>                                                                                    |

**Fonte:** Autores.

A título de exemplo, segue o texto escrito por um grupo de alunos que participaram da oficina, eles optaram readaptar a lenda: *A Caixa de Pandora*<sup>14</sup> para uma pequena *peça teatral*.

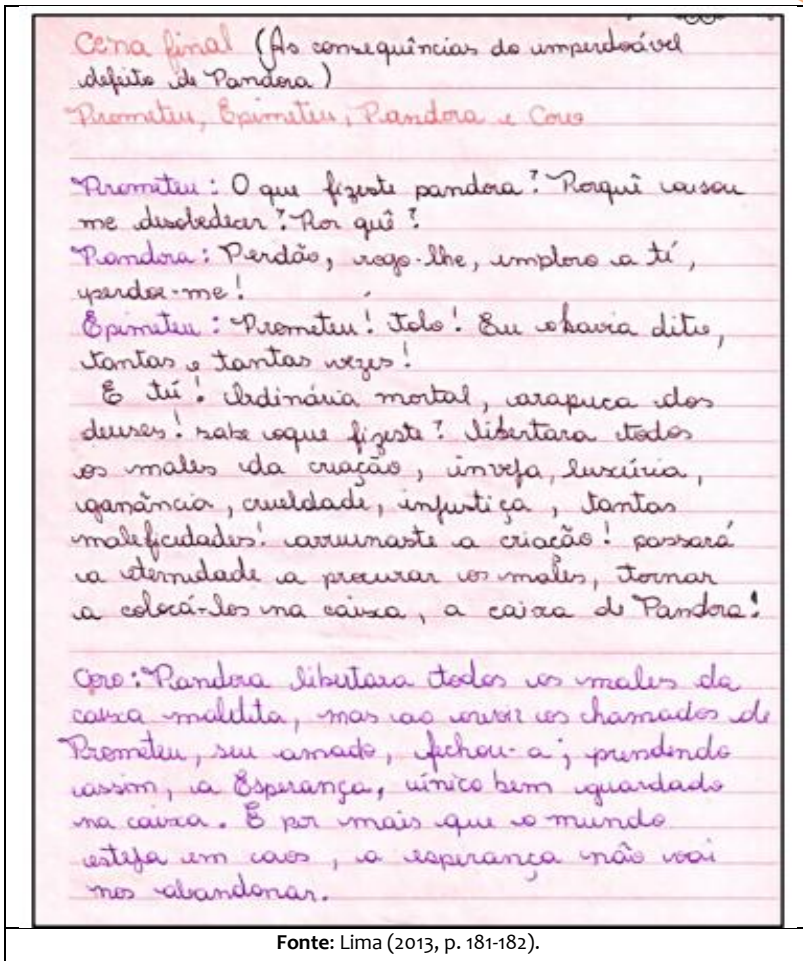
<sup>11</sup> APULEIO, Adriana. *Eros e Psiquê*. São Paulo: FTD, 2009.

<sup>12</sup> Spolin (2007, p. 221).

<sup>13</sup> Idem, p.192.

<sup>14</sup> BERNARDINO, A. *A caixa de Pandora*. São Paulo: FTD, 1996.





Ao refletir sobre as práticas de linguagem desenvolvidas na pesquisa de Lima (2013), percebe-se que o planejamento docente e de todos os parceiros nesse processo mantiveram uma atitude responsiva que se enriqueceu a cada etapa de organização da oficina. Isso resultou no bom desempenho desses alunos na produção escrita. As práticas de leitura, escrita e oralidade, os experimentos teatrais permitiram com que os alunos desenvolvessem formas de autoria.

A tríade autor-obra-leitor em pleno diálogo permite que os alunos possam explorar o movimento exotópico, que, conforme Lima; Sousa Filho (2023, p. 254 ),

[...] é válido quando, provido do olhar do outro, retorno a minha existência, a partir do excedente de visão que o outro me propiciou. Por consequência, ocorre uma atualização na maneira de ver a si próprio e ao mundo. Há, desse modo, uma ampliação de visão e de consciência.

Associado a isso, os jogos teatrais foram um incentivo a mais no processo intersubjetivo porque, na tentativa de serem hábios jogadores dentro de situações improvisadas, quase que, naturalmente, puderam se reinventar para permanecer ativos no jogo. Percebe-se um processo criativo do qual, de acordo com Lima (2013, p. 174-175),

[...] não se explica como sendo uma ação espetacular diante de uma determinada situação, mas, como sendo aquele sujeito que sabendo como são as regras consegue subverter de uma forma lógica e coerente, devido à ativação dos processos de pensamento e imaginação. Na escrita isso é visível por meio das táticas que os alunos utilizam para reconstruir os textos usando de recursos linguísticos e extralinguísticos. Para tanto, existe o momento inicial de instrução do que deverá ser feito, depois o momento da produção escrita, seguidamente, tornar público o que escreveu e, a partir dos comentários, fazer alterações.

Logo, os alunos jogadores e autores de textos podem se projetar no outro e contemplar a obra, contemplar o outro jogador. Ao regressar a sua posição como autor do texto, como sujeito falante, instigado pelo processo ricamente dialógico, pode criar e responder reformulando ideias, estruturas linguísticas. Isso ocorre na retextualização do texto.

### **Considerações Finais (inconclusas, inacabadas...)**

Nesta pesquisa, dentre os conceitos trabalhados por Bakhtin em seus estudos, justifica-se o destaque das categorias de exotopia e de excedente de visão porque o enfoque sobre elas nos auxilia na compreensão de como os sujeitos se veem por meio do desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Isso nos ajuda entender como se dão as relações entre os sujeitos em sala de aula, pois essas duas categorias bakhtinianas são referenciais teóricos

significativos para os estudos sobre a palavra alheia e sobre as relações sociais constituídas entre os sujeitos no mundo da vida.

Em relação a isso, os jogos teatrais trazem vivacidade às práticas de linguagem em sala de aula porque, segundo Spolin (2007, p. 29), os jogos são complementares

“[...] para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. [...]”

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

Logo, atividades como essas exploram um ensino de língua fundamentado no mundo concreto e que possui raízes discursivas, vinculado à atitude semiótica dos seres humanos e à semiotização da vida, mediante a compreensão das relações intersubjetivas dos seres humanos, em seus discursos concretos em contexto escolar. Nesse sentido, refletir sobre os procedimentos didático-metodológicos articulados a um processo de interação verbal nos permite uma constante revisão didático-pedagógica do processo de educação escolar para um significativo ensino/aprendizagem de LP.

## Referências

- APULEIO, Lúcio. **Eros e Psíquê**. Trad. Ferreira Gullar. S. Paulo: FTD, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. XXXIII-XXXIV.
- BERNARDINO, Adriana. **A caixa de Pandora**. São Paulo: FTD, 1996.

- EURÍPEDES. **Medéia, As Hipólitas, As Troianas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. W. **Roda de conversa com João Wanderley Geraldi: “O homem ao espelho” de M. Bakhtin**. Goiânia: UFG/FL, 2019. (Comunicação oral).
- GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de Dados e como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LIMA, Sirleide de Almeida. **Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre o acompanhamento escolar**. Goiânia, 2013, 209f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- LIMA, Sirleide de Almeida; SOUSA FILHO, Sinval Martins. Expressividade na escrita escolar: ensino/aprendizagem da língua viva. Uberlândia: **Domínios de Língu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1662-1698, 21 set. 2018.
- LIMA, Sirleide de Almeida; SOUSA FILHO, Sinval Martins. Entrecruzamento de olhares: atos contemplativos e formas de autoria na escola. In: MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês. **Reflexões sobre a produção escrita no contexto escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 67-86.
- LIMA, Sirleide de Almeida; SOUSA FILHO, Sinval Martins. Tempo-espço discursivo e Círculos de Cultura: um olhar bakhtiniano e freireano sobre as práticas de linguagens na escola. In: Priscila Renata Gimenez, Rubens Damasceno Moraes. (Org.). **Pesquisas em ação: volume 1: estudos linguísticos [E-book]** Volume 1: Estudos Linguísticos. 1ed.Goiânia-GO: Cegraf UFG, 2023, v. I, p. 247-266.
- PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Pouzadoux, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega** / Claude Pouzadoux. São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), instituição subsidiária da pesquisa.

## **ADAPTAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Ana Julya Oliveira de Souza (UFAC) <sup>1</sup>

Navhar Braga Marques Cabral (UFAC) <sup>2</sup>

### **Introdução**

Como parte de componente de ensino de um curso de Licenciatura, e em nosso caso, em Letras Espanhol, a Investigação e Prática Pedagógica corresponde à integração da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem, oportunidade que o professor utiliza a investigação como ferramenta para aprimorar suas práticas e os alunos constroem conhecimento de forma ativa. É uma abordagem pode operar transformando a educação, promovendo o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Assim, este texto atende as demandas de avaliação da disciplina de Investigação e Prática de Ensino da Língua Espanhola III (CELA 227) presente nos componentes curriculares do 3º período do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, no 2º semestre letivo da Universidade Federal do Acre, no ano de 2024. A temática sobre a adaptação de gêneros discursivos como ferramenta de aprendizagem para o ensino de língua espanhola surgiu a partir das atividades realizadas nas disciplinas de Investigação e Prática de Ensino da Língua Espanhola I e II, componentes estudados nos períodos 1ª e 2º, respectivamente, do referido curso.

A partir desse estudo, objetivamos analisar como a adaptação de gêneros discursivos se configura uma estratégia pedagógica para a aprendizagem de língua espanhola, em contextos escolares. Partimos do pressuposto que somos sujeitos em construção social, cultural, política e ideológica, construção essa que se dá a partir da participação social, da relação com o outro, e é assim que são formados indivíduos

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Contato: ana.julya@sou.ufac.br

<sup>2</sup> Graduando em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Contato: navhar.cabral@sou.ufac.br

capazes de pensar racional, crítica e filosoficamente, razão pela qual acreditamos que a aprendizagem pode variar de uma pessoa para outra. Nesse pressuposto, cabe ao docente, adaptar-se à turma na qual está ministrando a aula, atentando para as diferenças intelectuais e pessoais, corroborando para que o ensino seja efetivo e significativo na vida do alunado. Nesse contexto, elencamos como objetivos específicos a) compreender como os docentes fazem essa adaptação; b) analisar em quais situações os docentes se utilizam dessa estratégia; c) Problematicar os resultados obtidos a partir dessas adaptações.

Consoante aos interesses e ao nível de compreensão dos alunos, o professor pode tanto dar continuidade ao tema trabalhado quanto reformular suas estratégias didáticas, buscando abordagens alternativas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. A adaptação de gêneros discursivos se revela, portanto, uma prática capaz de ampliar a competência comunicativa dos estudantes ao aproximá-los de textos autênticos e contextualizados, facilitando a compreensão e produção textual em língua espanhola.

As discussões teóricas deste artigo estão ancoradas nos conceitos de gêneros discursivos de Bakhtin (2010), abordando a riqueza e versatilidades presentes nos diversos gêneros, que vão desde interações e diálogos estabelecidos no dia a dia, a obras mais complexas como os textos literários, artigos acadêmicos, dentre outros. Também nos estribamos nas reflexões de Moita Lopes (2006) acerca de uma linguística aplicada transgressiva e (in)disciplinar, na qual estamos em constante processo de desconstrução e construção. E, também, nos estudos de Rojo (2015), que aborda os gêneros do discurso a partir de uma perspectiva atual, os quais, fundamentam a proposta metodológica aqui descrita.

Este estudo adotou a abordagem qualitativa como fundamentação metodológica, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal técnica de investigação, a partir da qual onde nos ocupamos compreender com mais profundidade sobre o uso de objeto de estudo em sala de aula, e a entrevista se tornou um instrumento eficiente, pois facilitou a compreensão detalhada dos pensamentos, atitudes e valores que atravessavam a prática docente dos professores entrevistados.

Essa opção metodológica justifica-se pela natureza da pesquisa, que busca compreender os processos educativos em sua complexidade e contextualização, indo além de meras quantificações, por meio de atividades contextualizadas e significativas em que também se ampara na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Assim, o estudo pretende problematizar uma contribuição teórica e prática para professores de língua espanhola, promovendo reflexões acerca da prática docente e do papel dos gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem.

### **Primeiras Palavras**

Para Bakhtin (2010) os gêneros discursivos são categorias de enunciados que compartilham características comuns, como estrutura, estilo e propósito comunicativo. Originado de suas teorias, o conceito de gêneros do discurso enfatiza a diversidade de formas de comunicação, seja ela direta por meio de diálogos estabelecidos em situações do dia a dia ou pelo uso de textos

Efetivamente, a relevância dos gêneros discursivos para o estudo da linguagem reside na sua capacidade de revelar como a língua funciona em situações reais de comunicação. Logo, ao analisar os gêneros, pode-se compreender melhor as relações entre forma, função e contexto, além de identificar as expectativas e normas que guiam a produção textual em diferentes esferas sociais, circunstância que permite uma abordagem mais prática e contextualizada do ensino de línguas, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades comunicativas eficazes.

De acordo com Alves & Gonçalves (2023), uma das principais contribuições da teoria bakhtiniana para a compreensão da linguagem é o de conceber o gênero discursivo como uma forma socialmente reconhecida de utilização da linguagem, que engloba não apenas as formas literárias tradicionais, mas, também, as formas cotidianas de comunicação, como as conversas informais, os e-mails, os textos jurídicos, os discursos políticos, entre outros.

Vale destacar que, o estudo dos gêneros discursivos é fundamental para a análise crítica dos discursos, pois nos permite questionar e desafiar os padrões estabelecidos, entendendo como eles refletem e reforçam certas ideologias e relações de poder. Ao

desenvolver a consciência sobre os gêneros discursivos, ganhamos ferramentas para interpretar e produzir textos de maneira mais consciente e crítica, promovendo uma comunicação mais ética e informada, ao tempo que demarca nossos posicionamentos políticos e ideológicos (Bakhtin, 2010).

Dessa forma, a abordagem destes gêneros revela-se não apenas como uma ferramenta teórica para a compreensão da linguagem em suas diversas manifestações, mas como um instrumento prático e essencial para a análise crítica dos discursos estabelecidos a partir de enunciados proferidos no ato da comunicação formal e informal. Compreender os enunciados e os discursos presentes neles é crucial no processo formativo de futuros professores e, também alunos da rede de ensino, pois lhes permite analisar criticamente a linguagem, identificar as intenções por trás das mensagens e desenvolver habilidades de comunicação eficazes, e isso inclui reconhecer como a linguagem molda a realidade, influencia a percepção dos sujeitos sociais e constrói identidades de sujeitos que irão atuar na sociedade.

Essas são algumas das razões pelas quais acreditamos que os gêneros discursivos são relevantes, especialmente quando entendemos que eles nos ajudam a entender como os textos são construídos, seus propósitos comunicativos, promovem o letramento, pois permite que os alunos compreendam e produzam textos em diferentes situações, promovem à interação social e diálogos entre sujeitos social e historicamente situados (Volóchinov, 2018), e, no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) se configuram ferramentas pedagógicas valiosas, pois permitem desenvolver atividades de compreensão e expressão oral e escrita de forma contextualizada.

### **Adaptações do Gênero Discursivo no Processo de Ensino e Aprendizagem de LEM na Educação Básica**

O ensino de LEM na Educação Básica requer estratégias pedagógicas que consideram a interação social e a função comunicativa da linguagem. Nesse contexto os gêneros discursivos desempenham um papel fundamental, pois estruturam a comunicação em diferentes contextos e permitem uma abordagem significativa da língua. De acordo com Bakhtin (2010) todo enunciado é

necessariamente produzido dentro de um determinado gênero discursivo e, por isso, o ensino de uma língua deve considerar a diversidade desses gêneros para favorecer o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Entretanto, para que os gêneros discursivos sejam efetivos no ensino de LEM, por vezes é necessário adaptá-los tanto às necessidades dos aprendizes quanto ao seu nível de proficiência, para assim, atender as demandas sociais que chegam até a sala de aula. Em nossa perspectiva, uma adaptação comum no ensino de LEM envolve a simplificação de textos pertencentes a gêneros mais complexos. Para Dolz e Schneuwly (2004) é essencial graduar a complexidade textual de acordo com o desenvolvimento do aluno, por exemplo um conto pode ser transformado em roteiro, uma música em história ou peça teatral, permitindo que os alunos explorem os aspectos da oralidade e da entonação no novo gênero.

Essa adaptação dos enunciados possibilita aos alunos não apenas compreenderem melhor o conteúdo linguístico, mas também vivenciarem a língua de forma mais dinâmica e contextualizada. Ao trabalhar com diferentes gêneros, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências discursivas, como a coesão, a coerência, a organização textual e a adequação ao interlocutor e à situação comunicativa. Além disso, a diversidade de gêneros oferece um espaço para práticas significativas de leitura, escrita, escuta e fala, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e favorecendo o engajamento dos alunos.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de os gêneros discursivos permitirem a articulação entre a língua estrangeira estudada e temas transversais, ampliando o repertório sociocultural dos alunos e promovendo uma educação mais crítica e reflexiva. Por meio de atividades como dramatizações, produção de vídeos, criação de *podcasts*, entrevistas e simulações de situações reais, os aprendizes podem usar a língua estrangeira para expressar opiniões, resolver problemas, negociar sentidos e interagir com o outro, fortalecendo assim a função comunicativa da linguagem, além de destacar posturas políticas dos interlocutores por meio da palavra.

Com efeito, ao considerarmos que “a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (Volóchinov, 2018[1929], p. 100), iremos depreender que os gêneros discursivos

mencionados, não serão escritos ou produzidos ao acaso, isto é, levarão consigo marcas que evidenciam os posicionamentos político e ideológico de quem os compôs, e, posteriormente, de quem os utiliza dentro ou fora de uma sala de aula.

Portanto, o trabalho com gêneros discursivos no ensino de LEM na educação básica contribui significativamente para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de atuar em diferentes esferas sociais. Por conseguinte, cabe ao professor selecionar e adaptar os gêneros de forma criteriosa, considerando os objetivos pedagógicos, o nível dos alunos e as possibilidades que cada gênero oferece de professor e aluno trabalharem assuntos referentes aos aspectos linguísticos e cultural. Dessa forma, o ensino de línguas torna-se mais significativo, colaborativo e conectado com as práticas reais de uso da linguagem.

É válido destacar que, compreender as estratégias para o ensino de línguas estrangeiras, nos leva inevitavelmente a refletir sobre o papel de quem as coloca em prática: o professor. Muito além de aplicar métodos e adaptar conteúdos, ser professor envolve uma construção identitária marcada por desafios, responsabilidades e significados próprios. Nesse sentido, é essencial discutir o que significa ser professor no contexto atual, compreendendo as dimensões éticas, afetivas e formativas que atravessam essa escolha profissional.

De acordo com Pimenta & Lima (2006) a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na comunidade e realidade social por meio da educação das instituições de ensino. Exercer a função de educador envolve constantes tomadas de decisões baseadas em critérios individuais, porém sempre alinhadas às normas estabelecidas por órgãos colegiados ou regulamentos internos, o que caracteriza a profissão docente como uma prática social.

O professor não deve ser visto apenas como um técnico, mas sim como um sujeito inserido na sociedade e consciente de seu papel na mesma. Nesse sentido, defendemos que ser professor implica, acima de tudo, ser capaz de utilizar seus conhecimentos e experiências para se aprimorar em diferentes contextos educacionais já existentes. Isso nos leva a enxergar o professor como um sujeito que atua como um intelectual, promovendo a discussão e a criação de novos métodos

de formação, assim como o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos necessários para esse novo profissional.

Em nosso estudo, corroboramos Ferreira (2003), ao afirmar que o professor se torna um profissional reflexivo quando ele é capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias e desenvolver metodologias eficientes. Sua formação se fundamenta a partir das contribuições dos praticantes e dos pesquisadores. A intenção é fazer com que o professor desenvolva uma abordagem em situações do tipo AÇÃO – CONHECIMENTO – PROBLEMA, utilizando a prática e teoria para construir capacidades de análise de suas práticas e de monitorar e autorregular os processos cognitivos.

Tomando como base o ensino de LEM, ressaltamos que os gêneros textuais são essenciais, porquanto trabalhar com texto não tem um limite superior ou inferior para a exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria texto se incluem tanto os de formas orais como os escritos. Assim há uma grande variedade de situações em que o professor pode trabalhar, como: As questões do desenvolvimento histórico da língua, a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado, as relações entre fala e escrita no uso real da língua, a organização fonológica da língua, o treinamento do raciocínio e da argumentação, os estudos sociais e culturais, entre outros.

### **Situações nas Quais os Docentes Empregam o Uso do Gênero Discurso Adaptado**

A adaptação de gêneros discursivos no ensino de língua espanhola surge, na maioria dos casos, como uma necessidade prática diante das realidades enfrentadas pelos professores da rede pública. Um dos principais fatores que leva à essa adaptação é o nível de compreensão dos alunos. Diante de textos complexos, os docentes simplificam a linguagem ou transformam o gênero, tornando-o mais acessível sem perder o conteúdo essencial. Um conto pode virar roteiro, uma música pode ser adaptada como base para leitura e interpretação, ou ainda textos informativos podem ser resumidos com linguagem mais simples.

Outro fator recorrente é a carga horária reduzida. Com apenas uma aula semanal, os professores precisam otimizar o tempo e garantir que os alunos compreendam todo o conteúdo proposto para aquele determinado dia. Nesses casos, adaptar os gêneros colabora na oferta de uma aula dinâmica e significativa, especialmente quando os estudantes apresentam dificuldades de concentração ou baixa motivação, como geralmente ocorre no final do ano letivo.

As adaptações constantes exigidas pela diversidade entre turmas, a necessidade de ajustar o conteúdo para diferentes realidades e a ausência de recursos tecnológicos que levam à preferência por materiais impressos e atividades manuais, demonstram a capacidade de professores e alunos de se adaptar e criar formas de interação com o saber. Esse movimento corrobora a perspectiva de Bakhtin (2008) quando afirma que:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade. (Bakhtin, 2008 [1929], p. 340, grifos nosso).

A partir do que propõe o teórico, é possível perceber como um gênero pode se reconstituir a partir de outros gêneros, sofrer alterações influenciadas pelo objetivo do professor que realiza ajustes e se reorganiza para atender as demandas de estudantes com níveis intelectuais distintos, no que tange à estágios de conhecimentos, habilidades e ritmos de aprendizagem.

É válido destacar que, a adaptação também é empregada em situações que exigem maior foco na oralidade e no vocabulário. Gêneros como tirinhas, músicas, contos e textos curtos são utilizados de forma adaptada para facilitar a aprendizagem de palavras e expressões básicas, promovendo um contato mais significativo com a língua espanhola. Assim, a prática da adaptação se mostra presente em várias situações cotidianas do ensino e evidencia o esforço dos docentes em tornar o processo de aprendizagem mais eficaz e sensível

à realidade dos alunos, o que reafirma o papel relevante dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem de LEM, como iremos perceber na seção seguinte.

### **Transcrição e Análise de Entrevistas**

Nesta seção, iremos nos dedicar a descrever os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, com foco nas entrevistas realizadas com professores de espanhol. O objetivo foi compreender suas práticas de ensino e as perspectivas sobre o tema abordado nesta pesquisa.

As entrevistas com os professores foram estruturadas, com perguntas elaboradas previamente, abordando aspectos específicos de sua prática de ensino de espanhol. O formulário com as perguntas foi direcionado a professores de escolas e anos de formação distintos, para termos perspectivas diferentes referentes ao tema. Na entrevista 1, foi enviado um arquivo em word com as perguntas ao professor, por meio do WhatsApp em meados de outubro de 2024, no qual, ele nos devolveu no mesmo mês, contendo as respostas que constam neste texto.

Já a entrevista 2 foi registrada em forma de gravação de áudio, a qual nos dirigimos a escola em que o entrevistado atuava, em março de 2024. Ambas as entrevistas, foram transcritas e inseridas no artigo tal qual recebemos dos informantes, sem alterarmos as escolhas gramaticais adotadas por eles.

#### **Entrevistado 1**

|                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pergunta 1:</b><br/>Qual é a sua concepção teórica sobre o ensino de línguas?</p>         | <p><i>“O ensino de Língua vai para além de aquisição de habilidades gramaticais, é um ensino que precisa ser compreendido pelo aluno como também pelo professor como significativo, para que todos os envolvidos no processo de ensino saber da importância do ensino de idiomas, neste caso, o espanhol.</i></p> |
| <p><b>Pergunta 2:</b><br/>Quais são as principais estratégias que você utiliza para ensinar</p> | <p><i>“Uso de gêneros textuais diversos principalmente tirinhas, contos e textos</i></p>                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| vocabulário básico em espanhol para crianças?                                                                                          | <i>informativos que remetem a compreensão do ensino intercultural.”</i>                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Pergunta 3:</b><br>Você usa recursos visuais ou tecnológicos nas aulas de espanhol? Se sim, quais têm sido mais eficazes?           | <i>“O uso de recursos visuais é feito em formato impresso, pois com a carga horária de 1 (uma) hora semanal em cada turma, fica inviável o uso de recursos “tecnológicos” como datashow. Utilizo sempre apostilas elaboradas para o bimestre e equipamentos de som para reprodução de músicas em espanhol.”</i> |
| <b>Pergunta 4:</b><br>Que tipos de atividades você utiliza para incentivar a prática oral da língua?                                   | <i>“A leitura compartilhada dos gêneros estudados para a inserção dos conteúdos.”</i>                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Pergunta 5:</b><br>Como você avalia o progresso dos alunos no aprendizado de espanhol? Quais métodos de avaliação funcionam melhor? | <i>“A avaliação ocorre de forma contínua, observando a participação nas aulas (como responder as informações solicitadas) e resolução de atividades. É também ocorre as avaliações bimestrais que compostas de duas partes uma objetiva e outra discursiva.”</i>                                                |
| <b>Pergunta:</b><br>Como você torna o aprendizado de espanhol mais divertido e engajador para alunos do ensino fundamental?            | <i>“Com a inserção de atividades diversificadas como: sopa de letras, produção textual em língua espanhola, análise de textos, atividade de compreensão auditiva por meio de canções, utilização de jogos de cartas sobre as profissões em espanhol, dentre outros.”</i>                                        |

**Comentário:** As respostas que recebemos continham informações que não tivemos a oportunidade de contemplar, como por exemplo, das atividades de produção escrita por parte dos alunos, e atividades de compreensão auditiva, mas, sim tiraram nossas dúvidas, e contestaram perfeitamente as perguntas que formulamos, por mais que tivéssemos preferido respostas maiores, com maiores níveis de detalhes para fim de inseri los neste documento.

## **Entrevistado 2**

O entrevistado relata como consegue adequar o conteúdo com a metodologia de ensino e destaca as dificuldades enfrentadas, já que na instituição onde trabalha exista discrepância entre teoria e prática no que diz respeito ao que é pregado pela equipe gestora e professores, e como de fato ocorrem as atividades de docência.

Ao ser questionado sobre **a padronização das metodologias de ensino de espanhol entre turmas e anos de formação**, o professor afirma que a adaptação constante é fundamental, pois cada turma e até mesmo cada aluno possui necessidades e ritmos de aprendizagem únicos, como podemos perceber em sua fala: *“Por isso tem essa investigação, mas nunca é igual. A gente tenta adaptar de acordo com os alunos. A gente vê o que é melhor aqui nessa sala, mas não é melhor na outra sala, nunca vai ser, às vezes, nem na mesma sala! 50% alunos conseguem e 50% não conseguem”*.

A partir de seu depoimento, percebemos que o professor tenta se adaptar para cada turma levando em consideração ao quantitativo de alunos, isto é, se a sala possui 80% de alunos compreendendo o conteúdo, este quantitativo irá balizar a sequência da aula, posto que não há possibilidade de trabalhar dois conteúdos diferentes para a mesma turma, e segundo ele não tem como fazer um trabalho para cada aluno da sala de aula, já que seria muito conteúdo, então ele adapta da melhor forma possível. Em seguida, o professor entrevistado relata que depois de todas essas metodologias, os resultados ainda continuam com lacunas no ponto no que concerne à aprendizagem efetiva dos alunos.

Sobre a pergunta **como lida com os alunos que não participam ou não entregam as atividades?** ele é bem claro. Em relação aos alunos que não são participativos em sala e nem entregam as atividades, o professor tenta investigar o motivo e ajudá-los. Também informa que no 4º bimestre os alunos estão muito cansados e então ele passa algo mais leve como por exemplo uma música, por que segundo ele, também já está cansado nesta época.

Já ao ser questionado sobre **"Como é feito o planejamento das aulas de espanhol?"**, o professor explica o processo. De acordo com ele, as aulas são planejadas bimestralmente. Fazendo uso do plano sequencial junto a coordenadora, o qual, observam o que pode ser

adaptado. Criam a sequência e mandam para aprovação. Embora haja professores que planejam a cada 15 dias, ele prefere fazer o bimestre todo de uma vez para preparar todo o material e enviar para a gráfica, assim tudo fica pronto para usar em sala de aula.

Ao ser questionado sobre: **Qual estratégias ele se utiliza para aplicar os conteúdos mais difíceis?** O informante responde: “A gente tenta dar a gramática, porque como é uma hora só, você tem que ser bem rápido. A gramática é enorme, então você tem que pegar aquilo um pouquinho, taca uma atividade. Eu faço assim, pego a gramática, dou pra eles, passo uma atividade, passo um trabalho e tento trazer alguma coisa, lúdico, que transmita aquele conteúdo também ou um jogo, ou uma música, ou uma sopa de letra, algo que interaja entre eles, pra ver se eles fixam na cabeça deles”.

**Comentário:** A entrevista revela os desafios cotidianos enfrentados por professores de línguas, como as estratégias para adequar o ensino às necessidades individuais dos alunos dentro de uma estrutura escolar rígida. O professor demonstra esforço para adaptar suas metodologias, utilizando recursos lúdicos e buscando equilibrar o ensino gramatical com atividades mais dinâmicas. No entanto, reconhece as limitações, especialmente em turmas grandes e com diferentes níveis de aprendizagem, onde fica impossível atender a todos de forma igualitária.

O relato também evidencia uma contradição entre o que é proposto pela instituição e a realidade vivida em sala de aula, mostrando como as políticas educacionais muitas vezes não consideram as particularidades do trabalho docente. Apesar de planejar suas aulas cuidadosamente e buscar estratégias variadas, o professor enfrenta obstáculos estruturais que limitam sua eficácia.

## Resultados e Reflexões

Os resultados obtidos nesta investigação, desenvolvida a partir de entrevistas com dois professores da rede pública estadual do Acre, permitiu o levantamento de hipóteses e reflexões relevantes sobre o potencial pedagógico da adaptação de gêneros discursivos no ensino de língua espanhola. Embora o número de participantes seja reduzido, os diálogos estabelecidos foram densos e revelaram percepções ricas

que contribuem para a compreensão das práticas docentes e das possibilidades didáticas no contexto escolar.

Os dados coletados, organizados em categorias analíticas, indicam que a adaptação de gêneros discursivos pode estar associada a mudanças significativas no engajamento dos estudantes. Ambos os professores relataram que, ao incorporar gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos — como bilhetes, postagens em redes sociais, músicas e vídeos —, houve uma percepção de maior interesse e participação dos discentes nas atividades propostas. Ainda que não se possa generalizar tais observações, elas apontam para a possibilidade de que a familiaridade com os gêneros favoreça o envolvimento dos alunos com a língua-alvo.

Outro ponto observado nas entrevistas refere-se à produção textual dos estudantes. Os professores sugeriram que, ao trabalhar com gêneros já conhecidos em língua portuguesa, os alunos conseguiam estabelecer paralelos linguísticos e discursivos, o que poderia facilitar a aprendizagem do espanhol. Essa aproximação, segundo os entrevistados, parece ter contribuído para produções mais coerentes e contextualizadas, embora esse ganho de desempenho ainda necessite de estudos mais sistemáticos para ser confirmado.

Os relatos também sugerem que o uso de gêneros discursivos autênticos pode ter promovido uma ampliação da percepção crítica dos alunos sobre o uso da língua espanhola em diferentes contextos comunicativos. Os professores observaram que os estudantes demonstraram curiosidade em compreender não apenas a estrutura linguística dos textos, mas também seus propósitos e variações culturais, o que pode indicar um início de desenvolvimento de habilidades interpretativas mais refinadas.

A dimensão cultural da língua espanhola também foi ressaltada nos depoimentos. Os docentes relataram que os alunos se mostraram mais abertos e receptivos ao contato com elementos da cultura hispânica quando trabalhavam com gêneros oriundos de países de fala espanhola. Essa abertura pode estar relacionada ao caráter mais concreto e contextualizado dos textos utilizados, embora essa relação ainda careça de maior aprofundamento investigativo.

Por fim, um aspecto que emergiu com força nos discursos dos professores foi a influência que a experiência de adaptação dos gêneros exerceu sobre suas próprias práticas pedagógicas. Ambos

indicaram que passaram a refletir mais criticamente sobre seus métodos de ensino, buscando estratégias mais próximas da realidade dos alunos e valorizando o caráter interativo da sala de aula. O processo também parece ter incentivado uma atitude mais investigativa por parte dos docentes, com interesse pela formação continuada e pelo compartilhamento de experiências com colegas.

Os dados desta pesquisa, ainda que limitados em escopo, revelam que a adaptação de gêneros discursivos no ensino de espanhol pode configurar uma prática promissora para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. As contribuições dos dois professores entrevistados oferecem indícios valiosos que merecem ser considerados em investigações futuras, de maior abrangência, que possam aprofundar e validar essas percepções iniciais.

### **Considerações Finais**

O estudo nos levou a concluir que a adaptação de gêneros discursivos como ferramenta de aprendizagem para o ensino de língua espanhola com base nas entrevistas e na análise teórica, ficou evidente que é uma prática necessária no ensino de língua espanhola, especialmente em escolas públicas. Os professores precisam lidar com turmas diversas, com diferentes níveis de aprendizagem e poucos recursos. Por isso, adaptar os gêneros aos contextos reais dos alunos torna as aulas mais acessíveis e significativas.

Percebe-se que, mesmo diante dos desafios, os docentes buscam estratégias criativas para aproximar os estudantes da língua espanhola, utilizando músicas, tirinhas, contos e outras formas de linguagem que dialogam com a realidade dos alunos. Assim, concluímos que a adaptação de gêneros discursivos contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e para uma aprendizagem mais contextualizada e participativa.

Dessa forma, reafirma-se que a adaptação dos gêneros discursivos não apenas facilita o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, como também promove um ensino mais inclusivo e sensível às realidades socioculturais dos estudantes. Tal prática, ancorada em uma abordagem dialógica e significativa da linguagem, permite que os discentes se reconheçam nos textos trabalhados, desenvolvendo não apenas competências linguísticas e culturais, mas

também senso crítico e protagonismo em sua formação. Portanto, recomenda-se que a adaptação de gêneros discursivos seja incorporada de maneira sistemática nos currículos escolares e nas formações docentes, a fim de consolidar práticas pedagógicas mais equitativas, criativas e eficazes no ensino de línguas estrangeiras, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Ericles & GONÇALVES, Fabiola. **Os gêneros discursivos como ferramentas para desenvolver a competência leitora crítica**. Revista Porto das Letras, Tocantins, v. 9, p. (184-200), dez, 2023. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/16852/21966/80869>>. Acesso em: 01 de jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2016 [1929].
- FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2025
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- Schneuwly, B. (2004). **Ensino e aprendizagem da língua oral e escrita: uma perspectiva histórico-cultural**. In: Geraldini, J. W.; Zilberman, R.; Rocha, C. P. (Orgs.). Língua portuguesa. São Paulo: Ática. Acesso em: 01 de jul. 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinasestagio.pdf#:~:text=A%20profiss%C3%A3o%20docente%20%C3%A9%20uma%20pr%C3%A1tica%20social%2C,atividade%20docente%20como%20pr%C3%A1tica%20e%20como%20a%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 01 de jul. 2025.
- VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

## **A PRÁTICA DE ESTÁGIO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Júnior Alves Feitoza (UERN)<sup>1</sup>

Danielyson Yure de Queiroz Valentim (UERN)<sup>2</sup>

### **Considerações Iniciais**

O ingresso na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, um sonho compartilhado por muitos no processo formativo, representa também um momento de angústia, na medida em que se exige uma produção cujos caminhos nem sempre estão claros. Em muitos programas de pós-graduação, dentre os requisitos exigidos, como a conclusão de disciplinas e a publicação de artigos, está o Estágio Docente (ou de Docência), uma atividade em que a obrigatoriedade depende das especificidades e modalidades dos PPGs.

Além disso, por meio da Portaria nº 76/2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) determinou que a realização do estágio de docência é de caráter obrigatório a todos os bolsistas da demanda social e o estagiário deve desenvolver suas atividades pelo período mínimo de um semestre e máximo de dois semestres, no caso de mestrado, e no mínimo dois semestres e no máximo três semestres, para doutorandos. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 33) afirmam que o estágio docente “é unidade de teoria e prática”, um momento em que o discente busca articular saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos aos desafios da docência no ensino superior, enquanto constrói a própria identidade docente.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Contato: [alvesjunior338@gmail.com](mailto:alvesjunior338@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6685360222415424>.

<sup>2</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Docência no Ensino de Letras/Inglês (Instituto IMES). Contato: [danielysonvalentim@gmail.com](mailto:danielysonvalentim@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1116465728353628>.

Diante disso, refletimos sobre a importância do estágio na formação do professor-pesquisador, concebendo a alteridade como parte constitutiva do processo de formação docente. Para tanto, tomamos como embasamento teórico-metodológico os pressupostos de Bakhtin e do círculo (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev) discutimos, a partir das vivências experienciadas no estágio docência realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na disciplina de Filosofia da Linguagem ofertada no curso de Graduação em Letras/Espanhol.

Ao longo do estágio foram desenvolvidas com a turma habilidades teóricas, relativas ao processo de leituras, e práticas, relacionadas às atividades e exercícios desenvolvidos no decorrer da disciplina. Consideramos que independente de o professor ser estagiário ou não, o fato de ser professor o torna um sujeito em constante estado de construção, de vir a ser, de tornar-se. E é exatamente nessa dinâmica que o outro, por meio das relações dialógicas (Bakhtin, 2016), passa a desempenhar um papel formativo, moldando tanto a sua compreensão pedagógica quanto a sua identidade docente.

O eu (professor) sempre está marcado por um tu (aluno), no caso do estagiário essa relação de alteridade se desdobra entre o eu (estagiário), o tu (professor) e o tu (aluno), mas também de todos os eu (teóricos), ou seja, os outros que vão corroborando à prática desse sujeito em construção. Nesse processo de interação é preciso reconhecer a importância da “pesquisa do eu” para posteriormente passar à “pesquisa do nós” (Fazenda, 2012), pois é nessa relação que se dá pelo diálogo que “o discurso do outro tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso”, Bakhtin (2016, p. 60), nesse caso, o discurso pedagógico da experiência, do olhar, da sensibilidade, do sentir e do rigor teórico do professor que entra na vida do aluno, o permeia e o muda na sua relação com os outros.

### **O Contexto do Estágio Docência no PPGL/UERN**

O estágio de docência no contexto do Programa de Pós-graduação em Letras tem o objetivo de ampliar a prática formativa dos

sujeitos envolvidos nesse processo. Mais do que uma atividade a ser realizada pelo estagiário em conformidade com as exigências do programa e supervisionada pelo seu orientador, visa proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ensino e à pesquisa para atuarem como agentes de suas práticas na construção da sua identidade docente.

Esse sujeito-professor em formação necessita de habilidades que contemplem tanto a construção do seu próprio conhecimento quanto a ação compartilhada e conjunta de saberes essenciais tanto para ele como para os discentes da turma na qual realiza o estágio. Assim, o estágio constitui um momento de construção e partilha coletiva de conhecimentos, ancorado nos pilares que fundamentam o seu funcionamento e nas atividades inerentes ao seu desenvolvimento. No artigo 59, o regimento apresenta as atribuições do estagiário em colaboração com o docente orientador, que deve atuar:

- a) em atividades complementares necessárias ao seu bom andamento;
- b) no desenvolvimento de seminários, na divulgação de pesquisa ou outras atividades que objetivem acréscimos aos conhecimentos trabalhados em aula;
- c) na confecção e apresentação de material didático e busca de bibliografia necessária ao bom funcionamento da disciplina;
- d) no atendimento especial em relação à orientação de trabalhos de alunos regularmente matriculados nessa disciplina;
- e) em atividades de pesquisa relacionadas diretamente à investigação do cotidiano da disciplina em que é realizado o estágio. (Regimento Interno - PPGL/UERN, 2023, p. 16)

O estágio docente na pós-graduação surge, portanto, como um espaço formativo eminentemente coletivo, constituindo-se nas relações de parceria e nas práticas de investigação compartilhadas e colaborativas entre alunas, orientadores e grupos de investigação. E, conforme sugerem Santos (2019), Manso (2021), Genoveze (2022) e Kosloski (2021) é, efetivamente, nesse diálogo que os futuros investigadores irão se familiarizar com as estratégias retóricas, as convenções discursivas, as práticas de letramento e as negociações discursivas típicas do discurso científico. O desenvolvimento da autoria (Brilhante, 2023; Lemos, 2022), assim, não é apenas o resultado de um

exercício de individualização, mas um processo coletivo, na melhor das tradições do diálogo, do compartilhamento, da reflexão e da intervenção pedagógica, sendo um elemento fundamental tanto para a formação do professor quanto para a sua inserção nas práticas científicas.

Ressaltamos que o estágio se configura, ainda, como uma prática para o desenvolvimento de um conjunto de atividades, seminários e materiais que proporcionem a aquisição de habilidades e competências relacionadas ao ensino e à pesquisa (Martins; Santos, 2023). Por essa razão, ele se revela não apenas como uma oportunidade para a primeira experiência de muitos estagiários como docentes no ensino superior, mas, para além disso, como um espaço de produção de conhecimentos, fruto da interação com o orientador, os discentes e com as experiências compartilhadas que emergem desse encontro de vozes diversas e plurais.

### **Um Profissional Sempre em Construção: Formar-se no/para o Grande Diálogo**

Vamos iniciar o diálogo com duas perguntas que não são inéditas e que talvez possam parecer triviais, no entanto consideramos que todo professor em formação ou no exercício da docência deveriam se fazer pelo menos uma vez, são elas: Que professor eu sou? Que professor quero me tornar? Com essas indagações, convidamos você, leitor, a fazer parte desse diálogo com sua palavra.

Ser professor no século XXI é sem dúvidas entrar em reflexões consigo mesmo e com os outros sobre a formação, e mais que isso, acerca de uma boa atuação nos espaços formativos nos quais atuamos, desde a educação básica até o ensino superior. Muitas vezes é preciso pensar no que o professor realmente necessita saber neste mundo no qual temos a percepção de que as coisas estão em constante estado de mudança e que não conseguimos acompanhar. Com isso, surgem muitas inquietações e dúvidas, sobretudo para o profissional em formação, tendo em vista uma sociedade cada vez mais plural e multifacetada.

Uma constante na vida desse profissional da educação neste novo século é o processo permanente de atualização e, conseqüentemente, de mudança, sendo ele um profissional voltado

para a pesquisa, que precisa constantemente rever conceitos, revisitar teorias e, assim, estar preparado para enfrentar os desafios que se apresentam neste cenário de incertezas que a educação lhe impõe, desenvolvendo uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 2022). Para Bortoni (2008, p. 46):

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Um professor-pesquisador, nesse sentido, é aquele que, a partir de sua atuação e dos percalços que dela decorrem, busca problematizações que não apenas contribuam para a superação de determinadas questões, mas que também possibilitem a produção de novos conhecimentos capazes de fortalecer sua prática pedagógica e a de seus pares, em outras palavras, aprender com eles. Contudo, esse movimento só se concretiza mediante a reflexão sobre a própria prática, considerando os frutos que esse exercício reflexivo pode gerar para sua formação. Ao transformar a reflexão em um espaço para identificar os desafios que atravessam o seu fazer docente, o professor passa a se perceber como um sujeito inacabado, tornando-se consciente tanto de seu papel quanto do papel do outro na construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 39) realça que:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nas reflexões de Tardif (2014, p. 39), o professor ideal é aquele que apresenta uma gama de saberes necessários à interação no espaço pedagógico no qual se dá a mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, os saberes disciplinares provenientes das disciplinas ofertadas nas universidades, os saberes curriculares

que emanam dos objetivos e métodos utilizados na instituição escolar, e os saberes experienciais que brotam da prática do professor, tornam-se a partir das suas habilidades um modus de “saber-fazer e saber-ser”, (Tardif, 2014).

É nessa dialogia da multiplicidade de saberes necessários à prática docente que o professor vai se constituindo profissional responsável e responsivo, na interação com os educandos e o meio social, estabelecendo com eles relações dialógicas marcadas por tensões que emanam na teia discursiva com base nos pontos de vista e posicionamentos valorativos de cada sujeito envolvido no processo educacional. Assim sendo, ele vai tornando-se consciente de “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47).

O professor, pela sua palavra vai ao encontro do outro, da palavra do outro, pelo seu discurso que é por essência dialógico, mergulha no ser discursivo do outro, que o afoga como num mar revolto de ondas furiosas de querer-saber. É nessa dialogia que o professor se faz presente e não indiferente ao outro e às possibilidades que emergem do encontro entre ambos. Nesse sentido, o professor deve ser consciente de sua postura, sua prática, pois passa a ser para o outro como um reflexo que o guia na sua busca pelo saber, por ser mais. Assim, Freire (2022, p. 64) nos diz:

O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Nenhum professor passa pelo exercício da docência sem marcar positivo ou negativamente seus alunos, uma vez que trabalhamos com a linguagem e, para além das palavras, nossos gestos e expressões, vestimentas, modo de agir e ser no mundo constroem sentidos a partir da interação com o(s) outro(s) em sociedade.

Assim, conscientes de que deixamos marcas nos nossos alunos, resta-nos questionar se queremos ser lembrados como o professor com uma postura ética e humanizadora, comprometido para um processo de ensino crítico no qual o aluno seja capaz de refletir sobre sua realidade e seu agir diante dela e do mundo, ou se queremos ser

lembrados como o professor “mediocre”, o professor “tanto faz”. Consideramos pertinentes essas reflexões por acreditar que o professor nunca está pronto, mas em um constante vir a ser teórico, metodológico, pedagógico, curricular e humano.

### **A sala de Aula como Arena Discursiva: A Alteridade na Formação do Professor-Pesquisador**

A linguagem, como ferramenta fundamental de trabalho docente, é, por natureza, dialógica, o estágio docente, portanto, revela-se como um processo resultante das relações compartilhadas, das trocas de saberes e experiências pedagógicas vividas entre as comunidades envolvidas nesse processo. É na linguagem e através dela que se constrói o grande diálogo que atravessa o processo de ensino e aprendizagem — não apenas dos alunos, mas também do próprio professor, que segue aprendendo no cotidiano de sua prática pedagógica. Dessa forma, a sala de aula vai se configurando como uma verdadeira “arena de encontro” (Bakhtin, 2015), um espaço marcado pelo diálogo e pela ideologia, onde se manifestam as mais diversas opiniões e perspectivas, expressando os posicionamentos dos sujeitos diante da vida, da realidade e da história.

Tomando a sala de aula como espaço dialógico e ideológico durante o período de estágio na disciplina de Filosofia da Linguagem, compreendemos que toda a realidade que a permeia do ponto de vista dos conteúdos e temas vai construindo enunciados por meio de um viés pedagógico, que se reflete no modo de ensinar e também o refrata. O professor ao iniciar sua aula, não participa apenas com palavras e pela linguagem verbal, mas tudo o que há nele comunica, uma vez que o enunciado é formado por uma parte verbal e outra extraverbal (Volóchinov, 2019), seus gestos, seu modo de falar, sua forma de andar, torna-se expressão do próprio fazer pedagógico, do ser professor.

Nesse sentido, o discurso pedagógico do professor em sala é essencialmente dialógico, pois “todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível” (Volóchinov, 2019, p. 280). Assim sendo, o discurso do professor orienta-se para o aluno, seu interlocutor, com quem interage e estabelece relações dialógicas, porque o aluno traz do ambiente no

qual está inserido e das experiências sociais que o permeiam, contribuições para a aprendizagem da turma e do professor. É exatamente nesse momento que ocorre o processo de compreensão ativa da palavra, conforme Volóchinov (2019), pois a compreensão não se dá na cabeça dos alunos nem na cabeça do professor, mas no encontro das palavras de ambos. É assim que o fundo de apercepção dos estudantes entra em contato com as palavras do professor, permitindo que a compreensão se efetive.

A aula torna-se espaço de saber e de saber-fazer, pois é momento de construir coletivamente um percurso de ensino e estudo dialógicos a partir da alteridade constitutiva, professor-aluno-conhecimento. Os textos escolhidos para discussão durante a disciplina oportunizaram aos alunos e estagiários momentos de reflexão sobre os estudos filosóficos da linguagem do Círculo de Bakhtin, explorando a abordagem teórico-metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Ao longo dos encontros, foram discutidos textos teóricos que o professor intercalou com enunciados concretos para a discussão na turma. Essa iniciativa marca a importância de se refletir sobre “a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2022, p. 207), ou seja, a língua que está em uso no dia a dia, os enunciados que são produzidos em sociedade nas mais variadas situações e esferas de atividade humana.

Ao longo das discussões, observamos como cada um trazia seus pontos de vista sobre as temáticas abordadas nos enunciados, posicionando-se a favor ou contra, concordando, discordando ou refutando determinado enunciado, o que marca a linguagem e o sujeito que dela se vale como ideológicos. Essa constatação vai ao encontro do que Medviédev (2018, p. 48-49) observa, para o autor:

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado.

Percebemos a importância da linguagem como meio de comunicação, pois nos possibilita agir sobre o mundo e as pessoas

através da palavra. Nesse sentido, a palavra como signo é sempre reveladora das ideologias dos sujeitos, dos seus gostos, das suas escolhas, das suas crenças etc. Nossas palavras nunca são soltas, isoladas, neutras, mas revelam o lugar do qual falamos e a relação que estabelecemos com nosso outro, nosso interlocutor. Assim, do mesmo modo que os enunciados selecionados pelo professor marcam seus posicionamentos valorativos, a contrapalavra dos alunos ao produzir novos enunciados a partir daqueles, revelam suas concepções de mundo.

Nesse diálogo mostram-se os embates ideológicos das crenças políticas e religiosas, do gosto pelo futebol, dos preconceitos e das escolhas morais de cada sujeito. É nessa construção coletiva de pontos de vista, de concordância, discordância, crítica, que os sujeitos participam por inteiro e agem no mundo. As escolhas de cada um, de cada palavra evidenciam o peso do lugar que ocupam na produção dos seus enunciados. Assim sendo, “Ao dizer que certas palavras são verdadeiras ou falsas, justas ou tendenciosas, sensatas ou insensatas, profundas ou superficiais, fazemos juízo não em relação às próprias palavras, mas à *realidade*, que é refletida e refratada nas palavras-signos.” (Volóchinov, 2019, p. 316, grifo do autor)

É nesse contexto de sala de aula, de palavras minhas e palavras do outro que vai se construindo o processo formativo pela interação de sujeitos que orientam sua palavra à palavra de outrem, estabelecendo um diálogo que vai moldando o sujeito professor em formação. Assim, entendemos que a prática docente exige muito além do que transmissão de conteúdos, mas do cumprimento de um compromisso ético e social que reverbera em uma escuta e um diálogo diante dos sujeitos em formação.

A experiência do estágio docência, vivenciada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras mostra-se como um momento decisivo para a constituição do professor-pesquisador. Ao estar em sala de aula, não estamos somente em um espaço de ensino e aprendizagem, mas em um espaço que permite uma reflexão crítica sobre a formação do professor pesquisador.

Ancorar-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, principalmente no entendimento da linguagem como dialógica, permite enxergar a construção da identidade docente como um contínuo movimento que não se limita em falar sobre linguagem, mas

perpassa a constituição enquanto sujeito por meio dela. As interações estabelecidas em sala, como debates e seminários, as trocas com o professor colocam o sujeito diante do outro, cujas vozes atravessam nossa formação e o modo como significamos e nos posicionamos diante das questões propostas. Tais questões evidenciam a formação do professor-pesquisador em situação de interação dos enunciados concretos que tensionam sentidos e valores.

No espaço formativo do estágio docência, a palavra emerge como meio privilegiado para refletir e refratar a realidade social no processo de constituição de cada sujeito. A linguagem, compreendida na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, não é neutra: ela se constitui como signo ideológico e, portanto, carrega valores, posicionamentos e visões de mundo. Como afirma Volóchinov (2021, p. 93), “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”.

Nesse cenário, a sala de aula se apresenta como arena de encontro de discursos, um lugar em que professores e alunos se constroem mutuamente como sujeitos de sua formação. A escolha das temáticas para os seminários, por exemplo, foi atravessada pelas realidades vividas pelos discentes, possibilitando que as discussões partissem de enunciados concretos e de experiências socialmente situadas. A palavra, nesse contexto, torna-se lugar de embate, de negociação de sentidos e de tensão entre diferentes ideologias.

Ao longo do estágio, foi possível observar como o professor introduz o diálogo com cada aluno, do mais experiente ao menos experiente, abrindo espaço para que todos participem da construção coletiva do conhecimento. Ele fala, mas também ouve; conduz, mas também se deixa afetar. O professor passa a palavra ao outro, seu aluno, que, permeado pela ideologia do cotidiano, elabora sentidos próprios no decorrer de seu processo formativo. Nesse gesto, o professor não apenas ensina, mas também se forma, numa relação de alteridade em que o outro é constitutivo do eu.

As opiniões divergentes, os embates de ideias, as diferentes compreensões sobre os textos e sobre os temas abordados evidenciam que não há neutralidade na sala de aula. Ao contrário, há ideologias em movimento, que se confrontam, se cruzam, se

reconhecem e se rebatem. Cada palavra proferida, seja pelo professor, seja pelos alunos, está carregada de ecos, de vozes alheias, de discursos que atravessam o sujeito e o colocam em posição ativa na construção dos sentidos.

Formar-se professor, portanto, não é um processo solitário, linear ou individual. É, antes, um percurso dialógico, no qual os alunos, com suas perguntas, silêncios, resistências e colaborações, também contribuem para a construção do docente em formação. São eles que, com suas vozes, seus olhares e seus posicionamentos, me fazem ser quem sou e, ao mesmo tempo, me lançam ao desafio de me tornar quem desejo ser.

Assim, consideramos a vivência do estágio de docência, para além de uma exigência curricular, um lugar de encontro de múltiplas vozes em dimensão ética, política e, principalmente, dialógica. Esse diálogo, portanto, atua no processo de formação do professor-pesquisador que se dá na escuta, no diálogo e em constante reconstrução de si.

### **Considerações Finais**

Nosso estudo buscou refletir sobre a importância do Estágio de Docência na formação do professor-pesquisador, entendendo esse processo como um lugar perpassado pela alteridade e pela linguagem, no que diz respeito a sua dimensão dialógica. As experiências aqui relatadas permitiram compreender que o professor não se constitui como tal sozinho, mas em uma contínua relação com os outros, nesse contexto, o professor supervisor, os alunos da graduação, os textos e teorias que circulam dentro da sala de aula.

A formação docente, nesse sentido, vai além da apropriação de conteúdo ou de técnicas pedagógicas. Ela se dá na escuta ativa, na abertura ao diálogo e na disposição de se deixar afetar pelas vozes que nos atravessam. Como discutimos com base nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, o professor se constitui no e pelo discurso, marcado por valores, crenças e ideologias que se manifestam em cada gesto, palavra ou silêncio em sala de aula. A linguagem, enquanto signo ideológico, reflete e refrata a realidade social (Volóchinov, 2021), e é nela que reside a potência da formação: na possibilidade de ver o

mundo por diferentes pontos de vista e de (re)significar nossas práticas em movimento.

O estágio de docência, portanto, não é apenas uma exigência institucional. É uma travessia formativa, uma oportunidade de viver o processo pedagógico desde dentro, refletindo sobre o próprio fazer e deixando-se marcar pelas relações construídas no percurso. Como nos alerta Freire (2022), ensinar é um ato de responsabilidade e presença, de compromisso com o outro e com a transformação de si mesmo. Ser professor-pesquisador é assumir essa condição inacabada, curiosa e inquieta diante do saber, buscando compreender o mundo para, então, poder transformá-lo com os outros.

Em suma, reafirmamos que o estágio docente contribui de forma significativa para a constituição de uma identidade docente autoral, responsiva e comprometida. Ele nos ensina que formar-se professor é, antes de tudo, formar-se com o outro, em diálogo, em conflito, em escuta, porque, como toda palavra viva, o professor também carrega as marcas das vozes que o habitam.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRILHANTE, S. K. R. **Engajamento autoral em dissertações de mestrado: uma análise à luz do sistema de avaliatividade proposta pela linguística sistêmico-funcional**. (Dissertação) Mestrado em Letras – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 47-55.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

GENOVEZE, E. C. **Letramento acadêmico na pós-graduação: oficinas de práticas acadêmicas.** (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Cidade de São Paulo, 2022.

OSLOSKI, E. R. **As formas de presença do autor e do outro em práticas de letramento com artigo científico em escola de altos estudos.** (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

LEMONS, P. S. **A fundação da autoria no processo de produção de dissertação de mestrado: o autor (inter)mediado.** (Tese) Doutorado em Linguística – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

MANSO, G. B. **O Processo de Escrita na Pós-graduação: o Academicismo Como Prática de dessubjetivação.** (Tese) Doutorado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

MEDVÍDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradutoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, N. W. K. **Análise de escrita científica na formação de pesquisadores.** (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2019.

REGIMENTO INTERNO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS – PPGL/UERN. **Resolução N° 05/2023** – CPPG/CONSEPE, publicada no Jouern em 22 de agosto de 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021.

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE O ERRO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Luzia de Oliveira Marques (UESPI)<sup>1</sup>

Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI)<sup>2</sup>

Maria Ozita de Araújo Albuquerque (UESPI)<sup>3</sup>

### **Introdução**

Este trabalho visa discutir a avaliação da aprendizagem como ferramenta pedagógica que trabalha o erro como aliado, destacando sua importância no processo educacional e sua influência no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse enfoque, aponta-se a avaliação escolar como prática importante no processo educativo, como meio para reflexão e melhoria do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a compreensão de avaliação apresentada neste trabalho está ancorada na visão de Luckesi (1997, 2011), Hoffmann (2014), entre outros. Esses pesquisadores defendem o fortalecimento da prática avaliativa humanizada e reflexiva.

A relevância deste estudo justifica-se na necessidade de repensar as práticas avaliativas adotadas nas escolas, de modo a promover uma avaliação que valorize o percurso da aprendizagem dos estudantes, em vez de apenas classificá-los com notas ou conceitos. Com base na literatura acadêmica sobre esse tema, discute-se que a avaliação precisa ser um meio de diagnóstico e de intervenção pedagógica.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba - PI). Contato: luziadeoliveiram@aluno.uespi.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4503961261462832>.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Profº. Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Contato: afraniofmn@phb.uespi.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2740870752674287>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI Teresina - PI). Profª. da Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba - PI). Contato: mariaozita@phb.uespi.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7417249756381352>.

Espera-se que estas discussões contribuam para ampliar a compreensão sobre o papel da avaliação na aprendizagem, incentivando educadores a adotarem práticas avaliativas com consciência elevada, realçando um olhar sobre o erro como parte integrante do processo de aprendizagem no contexto educativo.

### **Aspectos Metodológicos Envolvidos**

Esta seção apresenta a metodologia executada na investigação empreendida. Metodologicamente, com base em Ludke; André (1986), Gil (2002), dentre outros, constitui-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, com o objetivo de analisar a avaliação da aprendizagem com foco no papel do erro no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da abordagem qualitativa, considerou-se aspectos subjetivos e contextuais. Essa abordagem considera uma análise detalhada do ambiente educacional, enfatizando a interpretação dos processos e relações envolvidos, pois “a pesquisa qualitativa não pretende quantificar dados, mas sim compreender os significados e a dinâmica das situações estudadas” (Ludke; André, 1986, p. 12). Dessa forma, a pesquisa efetivada focalizou a compreensão do papel do erro na avaliação da aprendizagem.

Como pesquisa bibliográfica, o levantamento de estudos científicos forneceu subsídios para reflexões sobre o tema em foco, contribuindo para a construção de novos olhares a partir de saberes já consolidados. Para Gil (2002, p. 44), “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, destacando que essa abordagem não apenas complementa, mas também sustenta uma investigação científica.

Os procedimentos da investigação seguiram três etapas: levantamento bibliográfico sobre avaliação da aprendizagem; seleção das fontes com base na relevância acadêmica; e sistematização das produções teóricas dos autores supracitados.

Nessa organização, as teorias foram analisadas a partir das ações da reflexão crítica, propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Para essa autora, o descrever permite a percepção da prática realizada, o conhecimento de detalhes,

levando em conta as atividades efetivadas; o informar garante uma análise dos fundamentos teóricos que embasam a prática e/ou se a prática é guiada em experiências sem ligação científica; o confrontar possibilita colocar experiências e conhecimento em diálogo e tensão, a fim de promover reflexão e transformação; o reconstruir, busca novos entendimentos, novas práticas e sentidos para o conhecimento e a prática.

A adesão a essas ações criou possibilidades metodológicas de análises e interpretação dos aportes teóricos sobre o ato de avaliar, permitindo apresentar e organizar os conceitos, mas também promover uma reflexão crítica sobre as diferentes perspectivas do papel do erro na avaliação educacional.

### **Avaliação da Aprendizagem: Tipos e Papel do Erro**

Nesta seção, apresentam-se discussões acerca dos tipos e funções da avaliação da aprendizagem. Foram exploradas as contribuições de Mediano (1987), Luckesi (1997; 2011), Hoffmann (2014), dentre outros, que defendem a avaliação como um instrumento capaz de promover desenvolvimento, considerando o erro como parte essencial desse processo.

A avaliação da aprendizagem é um dos temas pedagógicos que evidencia a complexidade do processo educativo e a necessidade de aprimoramento constante por parte dos educadores. Segundo Esteban (1999, p. 19), “a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico”, especialmente pelo uso frequente de procedimentos e instrumentos que não correspondem às reais necessidades dos estudantes. Em muitas escolas, ainda prevalece uma visão de avaliação voltada apenas à mensuração de resultados finais, o que desconsidera o caráter formativo do ensino.

A avaliação da aprendizagem tem sido compreendida de diferentes formas (Luckesi, 2011). Tradicionalmente, segundo esse autor, ela esteve atrelada a um caráter classificatório, com o objetivo de atribuir uma nota, denotando uma prática educativa que precisa ser superada no contexto escolar.

Essa prática tradicional, conforme Mediano (1987), distorce o propósito da avaliação e compromete a eficácia do ensino no contexto escolar. Dessa forma, o uso autoritário da avaliação pode prejudicar a

relação entre estudantes e professores, pois a avaliação punitiva, ao invés de ser um instrumento para apoiar a construção do conhecimento, ela perde seu valor pedagógico. Portanto, para que a avaliação cumpra seu papel educativo, é fundamental seu uso de maneira justa e construtiva.

Em uma perspectiva humanística, avaliar envolve o uso de instrumentos capazes de mostrar que está ocorrendo aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 37) argumenta que “avaliar não é simplesmente atribuir notas, mas acompanhar o aprendizado, identificar dificuldades e propor caminhos para superá-las”. Essa posição fortalece a ideia de que a avaliação deve estar em função da aprendizagem, promovendo reflexões e possíveis ajustes no processo ensino-aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Hoffmann (2014, p. 72) enfatiza que “a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo de interação e reflexão, [...]”. Dessa forma, para a autora avaliar é criar cenários de aprendizagem e não de controle. Contudo, a avaliação da aprendizagem é indispensável no processo educativo, e deve desempenhar um papel crucial na identificação dos progressos e dificuldades dos estudantes.

Nessa perspectiva, os estudos sobre avaliação da aprendizagem apontam alguns tipos e funções de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Para Luckesi (2011): a) a avaliação diagnóstica visa compreender o estágio atual da aprendizagem do estudante, identificando dificuldades, potências e necessidades formativas; b) a avaliação formativa tem a função de acompanhar o processo de aprendizagem de forma contínua, para promoção do desenvolvimento do estudante, por meio de ações corretivas e aprimoramentos durante todo o percurso de estudos; c) a avaliação somativa se estruturou com a função de exigir que ao final de cada bimestre letivo os estudantes tenham uma apreciação quantitativa. Esse tipo de avaliação ocorre para verificar o que foi aprendido, em que o professor atribui notas ou conceitos.

Nesse contexto, os tipos de avaliação, com foco diagnóstico, formativo e somativo, são centrais e interdependentes, pois identificam a situação atual de aprendizagem do estudante, os seus progressos e os erros que precisam ser vistos com uma perspectiva

positiva para uma intervenção que viabilize um aprender contínuo (Luckesi, 2011).

Para Hoffmann (2014) a avaliação deve considerar não apenas o desempenho final, mas também as tentativas, os avanços e as dificuldades ao longo do processo ensino-aprendizagem. Essa compreensão, fortalece as ideias de que o erro faz parte do desenvolvimento cognitivo e deve ser tratado com naturalidade no ambiente escolar. Essa visão reforça a necessidade de transformar a abordagem da avaliação que, muitas vezes, desestimula o estudante quando associa o erro à incapacidade.

Entender a função da avaliação é considerar o erro como parte do processo educacional (Teixeira e Nunes, 2008), pois, historicamente, o erro foi tratado como símbolo de fracasso e ignorância, reforçando práticas excludentes que classificam os estudantes e os afastam do processo de aprendizagem. No entanto, em uma perspectiva inclusiva, o erro deve ser compreendido como uma oportunidade de mediação pedagógica.

Isso indica que “o castigo que emerge do erro [...], marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, [...]” (Luckesi, 2011, p. 50). Essa denúncia demanda um repensar sobre práticas avaliativas excludentes que geram tensão e insegurança cognitiva.

Em uma abordagem inclusiva, o erro é visto como um momento de aprendizagem, permitindo que o professor, ao invés de punir, ofereça retorno construtivo, como defende Luckesi (1997). Para o referido autor, “uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva” (1997, p. 48), pois reconhece-o como oportunidade para o aluno desenvolver autonomia intelectual e refletir sobre a necessidade de avançar nos estudos.

Nessa ótica, entende-se que a avaliação da aprendizagem, precisa ser repensada como prática de valorização da aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Teixeira e Nunes (2008, p. 88) defendem que “[...] ninguém sabe tudo a ponto de nunca errar. E se o professor trabalhar o erro do aluno, poderá convertê-lo em uma aprendizagem efetiva”. Essa visão mostra a necessidade de superar modelos que estigmatizam estudantes.

A partir dessa perspectiva, o erro deve ser integrado à prática pedagógica como oportunidade para o estímulo do pensamento crítico no processo formativo, desafiando a visão tradicional de sucesso escolar, ao propor uma educação que valorize a construção do conhecimento em sua totalidade, respeitando o ritmo e a trajetória de cada aprendiz.

## Resultados e Discussões

Nesta seção, apresenta-se a análise e discussão da produção científica sobre avaliação da aprendizagem. Para isso, foram selecionados cinco teóricos da pesquisa desenvolvida, a saber: Mediano (1987), Luckesi (1997), Vasconcellos (2003), Esteban (2009) e Hoffmann (2014). No processo de análise, foram utilizadas as categorias: descrever, informar, confrontar e reconstruir (Liberali, 2008):

- Descrever: qual a base teórica sobre avaliação da aprendizagem?

Na etapa do descrever, aponta-se os significados sobre a avaliação da aprendizagem, conforme quadro explicativo abaixo:

**Quadro 1-** Significados centrais sobre avaliação da aprendizagem

| Referencial Teórico        | Tipos de Avaliação    | Características                                                                         |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mediano (1987)</b>      | Avaliação Punitiva    | Uso inadequado da avaliação como instrumento de controle disciplinar.                   |
| <b>Luckesi (1997)</b>      | Avaliação Formativa   | Processo contínuo, acompanha o aprendizado, identifica dificuldades e propõe melhorias. |
| <b>Vasconcellos (2003)</b> | Avaliação Dialógica   | Promove a interação entre professor e aluno, respeitando a individualidade.             |
| <b>Esteban (2009)</b>      | Avaliação Diagnóstica | Busca compreender o conhecimento prévio do aluno, permitindo ajustes pedagógicos.       |

|                        |                      |                                                                                     |
|------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hoffmann (2014)</b> | Avaliação Processual | Contínua e interativa, valoriza o percurso do aluno e não apenas o resultado final. |
|------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** Dados da pesquisa empreendida, 2025.

No aporte teórico estudado, é possível apontar diferentes tipos de avaliação da aprendizagem e suas implicações no ensino, bem como identificar abordagens avaliativas que promovam uma aprendizagem mais reflexiva, contudo eles se alinham aos tipos de avaliação que a literatura pedagógica já produziu historicamente.

Nesse contexto, três significados de avaliação estão presentes no quadro acima: I) Avaliação como processo de ensino-aprendizagem: envolve a avaliação diagnóstica, processual, qualitativa e contínua; II) Avaliação com foco na abordagem e na interação: contempla a avaliação dialógica; e III) Avaliação com foco na mensuração e impacto: engloba avaliação punitiva.

Compreende-se diante disso, que os significados I e II apontam para o tipo de avaliação formativa e diagnóstica, como destacado por Luckesi (2011, p. 82), ao defender uma cultura avaliativa que seja “diagnóstica e formativa, permitindo que os estudantes compreendam suas dificuldades e avancem no aprendizado”.

O significado III, focalizando a avaliação punitiva, parece alinhar-se ao tipo de avaliação denominado por Luckesi (2011) como somativa e por Mediano (1987), como punitiva, voltada para mensuração e para impacto quantitativo na atribuição de notas.

A avaliação somativa tem sido repensada justamente por seu caráter excludente e pouco sensível às particularidades do processo de aprendizagem. Ao priorizar a mensuração de desempenho do aluno, ela tende a desconsiderar os caminhos percorridos, os avanços individuais e as diferentes formas de aprender.

Diante disso, ao olhar para os diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, em geral, a maioria dos significados apontados se alinham. Esse posicionamento evidencia a necessidade de se repensar práticas avaliativas tradicionais que reforçam a punição em vez da formação do aprendiz. Isso se configura como um desafio na ampliação do uso de avaliações diagnósticas e formativas na escola.

Mediano (1987) critica o uso da avaliação com fins punitivos, pois pode se tornar um mecanismo de repressão em vez de instrumento de

aprendizagem. Nessa ótica, os significados construídos sugerem que é preciso assumir a prática avaliativa de forma mais humanizada, reflexiva e inclusiva.

- Informar: o que dizem os teóricos estudados sobre o papel do erro na avaliação?

Na etapa do informar, foram selecionados alguns fragmentos teóricos situados na pesquisa efetivada, destacando os argumentos sobre o papel, as ameaças e oportunidades do erro no contexto da avaliação da aprendizagem, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 2-** O erro na avaliação da aprendizagem: oportunidades e ameaças

| Referencial Teórico        | Percepção do Erro                                                                                                    | Oportunidades                                                                                          | Ameaças                                                                                            |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mediano (1987)</b>      | O erro torna-se símbolo de indisciplina, distorcendo seu papel pedagógico.                                           | Recuperar o sentido pedagógico do erro no contexto avaliativo.                                         | Uso autoritário da avaliação, sem olhar para o erro.                                               |
| <b>Luckesi (1997)</b>      | Reconhecer a origem e a constituição de um erro, leva a superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. | O erro pode ser utilizado como um recurso pedagógico para promover reflexão e melhoria no aprendizado. | O erro ainda é frequentemente tratado como algo negativo, gerando tensão e insegurança nos alunos. |
| <b>Esteban (2003)</b>      | O erro é um elemento constitutivo da aprendizagem e não uma simples falha a ser corrigida.                           | Permite que o erro seja um momento de mediação pedagógica, favorecendo a reestruturação do pensamento. | Professores podem ter dificuldades em mudar a concepção tradicional do erro como falha.            |
| <b>Vasconcellos (2003)</b> | Avaliar significa compreender o                                                                                      | Estimula a avaliação                                                                                   | A prática avaliativa pode                                                                          |

|                        |                                                                                                                                                                       |                                                                                         |                                                                                |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
|                        | processo educativo como um todo, identificando dificuldades e propondo alternativas para a aprendizagem.                                                              | dialógica, promovendo um ensino mais justo e inclusivo.                                 | ser limitada por estruturas educacionais engessadas.                           |
| <b>Hoffmann (2014)</b> | A avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo de interação e reflexão, no qual o erro é um componente essencial para a reelaboração do conhecimento. | Oportunidade para o aluno compreender seu processo de aprendizagem de forma interativa. | Se a avaliação for vista apenas como controle, perde-se a interação reflexiva. |

**Fonte:** Dados da pesquisa empreendida, 2025.

O quadro 2 aponta diferentes posições dos teóricos em relação ao papel do erro no contexto da avaliação, bem como destaca-se as oportunidades e ameaças sobre o papel do erro, visto como ferramenta de aprendizagem e não como fracasso. Para Luckesi (1997), Esteban (2003), Vasconcellos (2003) e Hoffmann (2014), a valorização positiva do erro permite que o aprendiz reelabore novas ideias, avançando no conhecimento científico. Por isso, olhar para o papel do erro como ferramenta de aprendizagem e não como fracasso transforma a avaliação em um instrumento pedagógico.

No âmbito das ameaças, os teóricos apontaram para os seguintes significados: I) A avaliação como instrumento de controle e punição; II) A avaliação como enfoque tradicional e classificatório; e III) Ansiedade, indisciplina e medo associado à avaliação.

O primeiro significado, a avaliação como instrumento de controle e punição, aparece como uma crítica: é usar a avaliação como ferramenta disciplinadora e autoritária. Essa situação desvirtua o propósito da avaliação, levando os alunos a encará-la como uma ameaça, em vez de um momento para se aprender.

O segundo significado, enfoque tradicional e classificatório, tem-se a compreensão que esse tipo de perspectiva se constitui uma ameaça, porque o uso da avaliação baseada apenas em notas e aprovações dificulta uma abordagem mais processual e significativa.

O terceiro significado, ansiedade, indisciplina e medo associado à avaliação, tem em Luckesi (1997) e Mediano (1987) o entendimento que práticas avaliativas punitivas geram sentimento de culpa, indisciplina e insegurança nos alunos, prejudicando sua motivação e desempenho. Um ambiente de pressão excessiva pode resultar em bloqueios emocionais e dificuldade de aprendizado, afastando os estudantes do processo educativo.

Sendo assim, a avaliação pode ser um poderoso instrumento pedagógico quando utilizada de forma formativa, contínua e inclusiva, constitui-se uma oportunidade. No entanto, ainda existem desafios e/ou ameaças como a cultura do medo e da punição, que precisam ser superados para que o processo avaliativo seja mais humanizado.

- Confrontar: de que forma o erro influencia a reorganização da avaliação da aprendizagem?

Na etapa de confrontação, diferentes perspectivas sobre o erro foram comparadas, identificando concordâncias e contrapontos na percepção do erro, conforme os estudos dos autores referenciados. Para isso, foi produzido o quadro 3, realçando essa discussão.

**Quadro 3-** Visão do erro na avaliação: concordâncias e contrapontos.

| Referencial teórico   | Visão do erro                                                                                | Concordâncias                                                 | Contrapontos                                                  |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>Mediano (1987)</b> | O erro torna-se símbolo de indisciplina, distorcendo seu papel pedagógico.                   | Critica os efeitos negativos do uso autoritário da avaliação. | (Não se aplica)                                               |
| <b>Luckesi (1997)</b> | O erro é parte natural da aprendizagem. Deve ser tratado com sensibilidade pedagógica e como | Concorda com a abordagem formativa e não punitiva do erro.    | Destaca com ênfase o impacto emocional negativo (culpa, medo, |

|                            |                                                                                                                                          |                                                                    |                                                                                      |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                            | oportunidade de reflexão, superação e desenvolvimento do aluno.                                                                          |                                                                    | ansiedade) gerado pela avaliação punitiva.                                           |
| <b>Esteban (2003)</b>      | O erro revela o processo de construção do conhecimento e deve ser compreendido pelo professor para auxiliar no desenvolvimento do aluno. | Enxerga o erro como constitutivo da aprendizagem.                  | Não menciona explicitamente os aspectos afetivos ou emocionais relacionados ao erro. |
| <b>Hoffmann (2014)</b>     | O erro é essencial na reelaboração do conhecimento. Deve ser acolhido dentro de um processo avaliativo contínuo e reflexivo.             | Valoriza o erro como possibilidade pedagógica e prática dialógica. | (Não se aplica)                                                                      |
| <b>Vasconcellos (2003)</b> | Avaliação deve ser um processo de reflexão. O erro deve orientar alternativas para a aprendizagem e não ser um mecanismo de exclusão.    | Defende uma prática dialógica.                                     | Enfatiza o papel da avaliação como reflexão do processo, não como fim em si mesmo.   |

**Fonte:** Dados da pesquisa empreendida, 2025.

O quadro acima, aponta concordâncias e contrapontos nos significados atribuídos pelos teóricos sobre o erro na reorganização da avaliação da aprendizagem. As principais concordâncias identificadas foram: I) O erro como parte do processo de aprendizagem: os teóricos criticam a visão tradicional do erro como falha e reforçam seu papel construtivo; II) Rejeição à avaliação punitiva: existe consenso de que o uso autoritário e classificatório da avaliação prejudica o processo ensino-aprendizagem; e III) Valorização da avaliação formativa e

diagnóstica: os autores defendem a avaliação contínua, dialógica e reflexiva como percurso cujo erro é instrumento pedagógico.

Quanto aos contrapontos identificados, os principais foram: ênfase emocional versus técnica. Luckesi (1997) e Mediano (1987) ressaltam os efeitos afetivos do erro (medo, indisciplina e ansiedade). Esses autores destacam a tensão entre a ênfase emocional e técnica, demonstrando que o erro na avaliação impacta a autoconfiança dos estudantes, por isso precisa ser utilizado para a reorientação da aprendizagem.

Nessa configuração, os teóricos apresentam posições científicas que ampliam o debate sobre o uso do erro na avaliação da aprendizagem. Dessa forma, compreender essas convergências e contrapontos apontados no quadro 3, não é apenas reconhecer diferentes pontos de vista, mas fortalecer a avaliação da aprendizagem.

- Reconstruir: como o pedagogo pode ressignificar o papel do erro no contexto avaliativo?

No que tange a fase da reconstrução, buscou-se articular os achados teóricos e as possíveis implicações e contribuições pedagógicas para uma abordagem mais reflexiva e formativa da avaliação da aprendizagem na escola, como mostra o quadro 4 a seguir:

**Quadro 4-** Implicações e contribuições pedagógicas do uso positivo do erro por pedagogos no processo avaliativo escolar

| Eixo de discussão                        | Implicações pedagógicas                                            | Contribuições do uso do erro                                                       | Referências                         |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Avaliação como processo formativo</b> | Avaliar vai além de medir; deve apoiar o desenvolvimento contínuo. | O erro torna-se oportunidade de identificar dificuldades e promover aprendizagens. | Luckesi (2011); Hoffmann (2014);    |
| <b>Cultura escolar do medo do erro</b>   | Ambientes escolares frequentemente                                 | Superar essa cultura promove ambientes mais abertos à                              | Luckesi (1997); Vasconcellos (2003) |

|                                |                                                                                       |                                                                           |                |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------|
|                                | associam erro a fracasso.                                                             | aprendizagem significativa.                                               |                |
| <b>Ressignificação do erro</b> | Necessidade de transformar o erro em etapa do processo de aprender, e não em punição. | Promove o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia dos estudantes. | Hoffman (2014) |

**Fonte:** Dados da pesquisa empreendida, 2025.

O quadro 4, apresenta elementos que colaboram para pensar o papel do pedagogo no processo de avaliação da aprendizagem. Para agir de forma diferente no uso do erro nesse contexto, o pedagogo precisa, primeiramente, ressignificar sua compreensão sobre o erro. Isso implica abandoná-lo como um indicador exclusivo de fracasso e reconhecê-lo como parte fundamental do processo de aprender, como defende Hoffmann (2014).

Segundo o quadro acima, uma das transformações necessárias é criar um ambiente emocionalmente seguro, onde o erro seja acolhido e discutido, e não punido. Isso requer uma postura de escuta ativa e de abertura ao diálogo com o estudante (Hoffmann, 2014). Considerando isso, acrescenta-se que o pedagogo precisa também romper com a lógica classificatória e excludente que ainda predomina em muitas práticas escolares.

Para Luckesi (1997) e Hoffmann (2014), é necessário compreender que a avaliação deve ser um instrumento de emancipação e inclusão, e não de julgamento. O erro, nesse contexto, torna-se um degrau para o avanço cognitivo, emocional e social do aluno. Para esses pesquisadores, a avaliação constitui-se mediadora, ou seja, um processo no qual o professor compreenda as dificuldades dos estudantes e os ajude a superar suas limitações.

Ao analisar as diferentes perspectivas teóricas, principalmente com foco no quadro 4, fica evidente que a avaliação precisa ser reformulada para atender às necessidades dos estudantes. Sendo assim, constata-se que a mudança na prática avaliativa exige uma transformação na mentalidade dos educadores e das instituições de ensino.

## Considerações Finais

Este texto objetivou apresentar uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta que valoriza o papel do erro e o utiliza como ponto de partida para o processo de construção do conhecimento. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível analisar concepções teóricas que superam a lógica punitiva da avaliação tradicional e defendem uma abordagem mais formativa, dialógica e humana.

Pesquisadores como Luckesi (2011), Hoffmann (2014), entre outros, contribuíram significativamente para o debate ao evidenciarem que o erro, quando compreendido como parte integrante da aprendizagem, pode se transformar em uma oportunidade de reflexão, intervenção pedagógica e avanço do estudante.

Por mais que ainda haja uma cultura avaliativa voltada para a classificação, existem movimentos pedagógicos importantes que buscam ressignificar a prática avaliativa na escola, especialmente quando essa se alinha a uma concepção de ensino-aprendizagem mais acolhedora e crítica. Entende-se que o trabalho do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele (re)pensar suas práticas, construir instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos de aprendizagem e, principalmente, adotar uma postura ética, reflexiva e sensível diante de trajetórias singulares dos estudantes.

Enfim, avaliar é, sobretudo, um ato de escuta, diálogo e cuidado. Portanto, a avaliação da aprendizagem quando compreendida e praticada sob uma perspectiva humanizada e transformadora pode contribuir para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significativa para todos os envolvidos no processo educativo.

## Referências

- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: entre o controle e a emancipação**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 48, p. 18-27, dez. 1999.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: tensões entre a exclusão e a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté – SP: Cabral editora e Livraria Universitária, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MEDIANO, Zélia D. **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau**. São Paulo: Cortez, 1987. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2622/2573>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação da aprendizagem: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak ed. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: prática mediadora, participativa e democrática**. 6. Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

## **CENAS E TEXTOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA EESTRANGEIRA (PLE)**

Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES)<sup>1</sup>

Santinho Ferreira de Souza (UFES)<sup>2</sup>

### **Introdução**

O curso de Português como língua estrangeira (PLE), instituído na Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de 2020, como ação extensionista, está inscrito no Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), com vistas a oferecer a um grupo de estudantes estrangeiros estudos preparatórios à realização de curso de graduação em uma das instituições conveniadas, em conformidade com o Programa Estudantes Convênio — PEC:

ferramenta de política externa e de apoio à internacionalização em casa das instituições de educação superior participantes, destinado a ampliar o horizonte cultural dos brasileiros e a fomentar as relações bilaterais com os países com os quais a República Federativa do Brasil tenha firmado acordo de cooperação educacional, cultural ou científico e tecnológico.

Nesse contexto, concretiza-se a iniciativa brasileira em favor da internacionalização da universidade e da língua portuguesa pela modalidade de oferta de cursos gratuitos de português a estudantes estrangeiros interessados em participar do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e, nesse mesmo sentido, destaca-se a disposição da Ufes em aliar-se ao esforço conjunto das IES brasileiras. Observados os princípios relativos à documentação de cada estudante relativa à vaga de graduação, uma das exigências recai na obrigatoriedade de protocolo, no ato da submissão do pedido de matrícula, da Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), obtida como resultado de, no máximo, duas oportunidades de submissão ao referido exame, considerados, no

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: carmelita.amorim@ufes.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: santinhosouza@myyahoo.com.br

entanto, os critérios estabelecidos pela unidade universitária conveniada.

A administração acadêmica físico-virtual do curso de extensão de Português como língua estrangeira (PLE) se organiza e desenvolve como resultado de parceria entre o Departamento de Línguas e Letras/CCHN<sup>3</sup> e a Secretaria de Relações Internacionais (SRI). As vagas são 18 (dezoito), e não há exigência de que o curso de graduação escolhido seja realizado na Ufes. O calendário acadêmico é próprio, com início em fevereiro e finalização em dezembro, com a compreensão de que é fundamental que o cronograma não tenha sua data de conclusão associada ao exame Celpe-Bras. Como resultado dessa decisão, definiu-se, a partir de 2024, como conteúdo do curso preparatório, o acréscimo do conteúdo práticas acadêmicas relativas à graduação.

É oportuno observar que a oferta do curso decorre do interesse acadêmico em três movimentos sincronizados: fortalece o desenvolvimento da extensão sob olhar da pesquisa regular; desenvolve, de maneira diferenciada, o cumprimento do conteúdo e da metodologia da disciplina optativa Português, língua estrangeira — 60h, componente curricular da estrutura acadêmica da graduação em Letras; contribui para o aprofundamento de dois grupos de estudos: 1) os Reletores, projeto de extensão, com envolvimento de estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras (neolatinas), um de cujos papéis é orientar a reescrita dos textos produzidos como resultado da aplicação simulada de duas edições do exame Celpe-Bras<sup>4</sup>, conforme procedimentos adotados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); 2) o Grupo de Trabalho Português do Brasil, língua estrangeira (GTPbLE), organizado com estudantes das Licenciaturas e profissionais com formação nas áreas de Letras, os quais simulam a aplicação do exame oral, considerados os Elementos Provocadores de referência em cada exame. Registre-se que, em 2016, o Núcleo de Línguas da Ufes foi instituído Posto Aplicador do Celpe-Bras.

---

<sup>3</sup> A Ufes tem sua organização administrativa constituída de unidades departamentais e centros de ensino. O Departamento de Línguas e Letras – DLL compõe o organograma do Centro de Ciências Humanas de Naturais – CCHN.

<sup>4</sup> As edições do Celpe-Bras estão disponibilizadas em endereço abrigado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>

Cumprida a intenção introdutória, tem-se como dever a apresentação de resultados alcançados com a oferta de 2024 no que diz respeito à produção de conteúdo, embasada em textos autênticos, configurados pelo uso efetivo da língua portuguesa, com os quais se fundamentam o conteúdo trabalhado e a visão de metodologia aplicada durante a ministração do curso preparatório de Português como língua estrangeira (PLE).

### **Textos e Contextos**

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989).

Nesse contexto, Freire (1989, p. 9) afirma que ninguém ignora tudo, tampouco alguém sabe por completo sobre o que o afeta ou nos toca. Nessa relação entre o saber e a ignorância, o fato é que a aprendizagem é constante, e ler o mundo, para dizer sobre o mundo, é essencial para a posterior compreensão da linguagem manifestada.

Para GERALDI (1991, p. 160), qualquer manifestação discursiva — oral ou escrita — exige do enunciador "um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto". Assim, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo e para tanto, à produção escrita devem anteceder atividades prévias, oferecidas aos/as estudantes sob forma de sugestões, como, por exemplo, assistir a um determinado filme, a uma peça de teatro, a um programa de televisão, realizar a leitura e a discussão de textos de autores distintos sobre um mesmo tema, a fim de despertar o senso crítico nos/as alunos/as. Para que as produções textuais sejam significativas, é preciso considerar que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldí, 1991, p. 160).

Freire (2000) trata o ensino de língua como um processo dialógico e crítico, enfatizando a importância da leitura do mundo antes da leitura da palavra, ou seja, a compreensão do contexto social

e cultural em que o indivíduo está inserido é fundamental para a aprendizagem do exercício da leitura e da escrita. O autor destaca ainda a necessidade de uma prática pedagógica que considere a realidade e a experiência dos/as estudantes com o uso de palavras-chave e temas significativos como foco inicial para o processo de ensino-aprendizagem. Para Freire, a linguagem é uma ferramenta de ação e transformação social, e o professor é um mediador do conhecimento, que estimula a participação ativa dos/das estudantes e promove a reflexão crítica sobre a linguagem e o mundo.

Nos termos de Antunes (2003), a importância do ensino de língua portuguesa reside principalmente na prática alinhada aos usos reais da língua, compreendida como uma atividade funcional, comunicativa e interativa, que inclui aspectos históricos e discursivos. Nessa perspectiva, a aula de português é entendida como “um encontro, no qual se possa descobrir o fascínio e os mistérios da grande e histórica interação possibilitada pela linguagem humana” (Antunes, 2003, p. 7). A autora destaca que “é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o estudo da língua — que apenas se dá em textos — que deve ser o objeto — digo bem, o objeto — de estudo da língua” (Antunes, 2003, p. 111, grifos da autora).

Marcuschi (2008, p. 94) complementa o pensamento de Antunes, acima mencionado, ao afirmar que “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Nesse sentido, o contexto em que a produção textual se realiza deve ser familiar tanto para o falante/escritor quanto para o ouvinte/leitor. Os aspectos externos que influenciam a comunicação humana devem ser considerados enquanto práticas interacionais, uma vez que o meio exerce influência singular sobre as ações internas e externas dos indivíduos.

## Traçados e cenas

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la

ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (Rancière, 2007, p. 11).

A propósito dessa observação de Rancière, estudos apontam que a aprendizagem de qualquer língua se realiza em situações de interlocução, isto é, em que os falantes estejam em real disposição de estabelecerem contato de aproximação de desejos e anseios.

Embora haja quem defenda a importância e a necessidade de um esquemático plano de ensino, com certa quantidade de incursões em textos variados que serão propostos aos estudantes, durante o curso, o trabalho com o ensino de português como língua estrangeira precisa considerar a diferenciada origem da clientela tanto do ponto de vista geográfico quanto cultural, e, nesse sentido, as línguas e as culturas se aproximam e se distanciam. Desse modo, o trabalho se faz com sugestões de acesso a diversos textos autênticos representativos dos gêneros textuais em suas variadas formas de arranjo de uso da língua portuguesa. Em todos os lugares em que circula o ser humano, há manifestação de linguagem: placas de trânsito, anúncios, capas de revista, editoriais, vídeos, curtas-metragens; nos ambientes familiares, nas livrarias, nos restaurantes, enfim, nos lugares e espaços em que exista manifestação humana.

Nessa perspectiva, o curso de Português como língua estrangeira (PLE) não pressupõe, desde sua primeira edição — 2020, livro didático impresso ou eletrônico. A oferta dessa modalidade de curso e de outros formatos de curso de português, língua estrangeira, tem como base, por princípio e concepção, que teoria e prática se associam, a partir da análise crítica da utilização da teoria linguística ou teoria de qualquer outra área de conhecimento e da prática de uso de seus pressupostos teóricos em que o profissional educador embasa seu desempenho na relação, individual e/ou coletiva, com o grupo de estudantes.

Seguem-se exemplos de conteúdo trabalhados e avaliados, conforme critérios do exame Celpe-Bras. Cada nível de certificação reflete, de forma global, o desempenho do candidato. Nesse contexto, o texto produzido reflete o nível de proficiência de uso da que se tem da língua em pauta, e o exame (teste escrito e teste

oral) é a referência para efeito de certificação. Esse tópico será abordado mais adiante na seção Percurso: partida e chegada.

Exemplos de conteúdo trabalhados e avaliados

### Conteúdo 1: Apresentação pessoal

| As perguntas abaixo podem ajudar você.                                                                                          |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| • Qual é (o) seu nome? Qual é seu nome? Seu nome, qual é? Meu nome é... Sou... Eu me chamo...                                   |  |
| • De qual país você é? / vem? De onde você vem? De que lugar você vem?<br>Eu sou de/da/do / Eu venho de                         |  |
| • Qual é a data de seu nascimento?<br>Minha data de nascimento é                                                                |  |
| • Em que bairro você mora? Você mora em casa ou apartamento?<br>Moro no Bairro / Moro em                                        |  |
| • Em qual horário você dorme? A que horas você acorda?<br>Eu durmo cedo, às _h / _h / Eu durmo tarde, às _h / _h. Acordo às _h. |  |
| • O que você faz, ao se levantar?                                                                                               |  |
| • O que faz durante a manhã? Com que se ocupa no período da manhã?                                                              |  |
| • Fale de sua rotina durante a semana. E, nos finais de semana, o que você faz?                                                 |  |
| • O que gosta de fazer no final de semana?                                                                                      |  |
| • Qual é o curso que pretende fazer no Brasil? Em que universidade vai fazer seu curso?                                         |  |

A importância desse conteúdo recai no fato de que alguém é convidado a falar de si próprio e de referências básicas: seu nome, de onde vem, seu documento de identificação, por que está no lugar em que se encontra. Os verbos a serem utilizados, estarão no presente do indicativo, o vocabulário poderá ser alcançado por intermédio do aplicativo tradutor automático, caso as várias tentativas de compreensão não tenham trazido resultado. Nesse percurso de aprendizagem, ainda que o conhecimento de português seja estreito, a tendência é que, ao ouvir colegas falarem ou ao falar de si próprio especialmente sobre referências que constam em documentos de uso diário, ao usar o tradutor automático ou receber ajuda de colegas de

sala de aula, a tendência é a internalização das estruturas da língua a ser aprendida. Uma observação que consideramos pertinente: o uso de uma língua intermediária na interlocução deve ser evitado ao máximo, ou seja, usar a língua do outro, para que aprenda o português é erro metodológico, uma vez que essa prática concorre para a preguiça mental de seu interlocutor, e um dos exemplos que vimos observando é que essa pergunta é frequente: por que em português é assim, se na língua que domino é diferente? Em resumo: aprende-se língua em estado de imersão, em contato diário; reduzido o tempo, não importa, mas todos os dias, ouvindo e lendo, especialmente, e falando e escrevendo nos momentos em que se espera que haja manifestação nessas duas modalidades.

## Conteúdo 2: Postais do Espírito Santo

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1 - PALÁCIO ANCHIETA</b><br/>         Palácio Anchieta é a sede do poder executivo do estado do Espírito Santo, Brasil. O palácio localiza-se exatamente à frente do Porto de Vitória, na entrada da Cidade Alta, um dos bairros mais antigos da cidade de Vitória.<br/>         Endereço: Praça João Clímaco, s/n – Centro, Vitória/ES<br/>         Horário de funcionamento: de terça a sexta, das 9h às 17h; sábados, domingos e feriados, das 9h às 16h.<br/>         Outras informações estão disponibilizadas neste ambiente virtual:<br/>         Encontre, na área geográfica correspondente ao Palácio Anchieta, onde está localizada a escultura Dona Domingas. Tenha curiosidade: quem foi Dona Domingas? Aqui está indicado um dos caminhos:<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nqVn7hyBhCM">https://www.youtube.com/watch?v=nqVn7hyBhCM</a>. <b>Conte essa história por escrito.</b></p> | <p><b>2 - BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL ADELPHO POLI MONJARDIM</b><br/>         A Biblioteca Municipal Adolpho Poli Monjardim está localizada no Centro Histórico de Vitória. É um espaço cultural, que, além de difundir a literatura, abriga a história do povo capixaba. Seu acervo de mais de 20 mil obras é referência para todo o estado do Espírito Santo.<br/>         Endereço: Praça João Clímaco, s/n – Centro, Vitória/ES<br/>         Horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 8h às 17h.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Nota:** observe que o endereço é o mesmo para as duas referências. O que mais pode ser visto nesse mesmo endereço? Tenha papel e caneta à mão. Anote. A curiosidade por aprender precisa estar à flor da pele.

Faça um comentário sobre seu deslocamento ao local de visitação: a que horas acordou, o que fez no que se refere à higiene corporal e   alimentação, o meio de locomoção que utilizou e outras informações ou observações que considere adequadas.

Relate o que ocorreu no trajeto, o que viu de interessante, quais dificuldades ou facilidades encontrou.

**Está no local de visita?**

Tenha curiosidade, converse com quem for conveniente ter contato, pergunte, leia quadros de orientação, tenha atenção aos avisos, respeite os alertas, enfim, informe-se e anote o máximo que puder, para que possa organizar seu relato, contando o que fez.

**Encerrou sua visita?** Está de retorno, não  ? **Faça seu relato**, acrescentando seu nome completo e sua assinatura.

Mas há uma pergunta a ser feita: sabe o que é um relato? Mesmo que saiba, faça uma busca, em um ambiente virtual, sobre o que é um relato ou como se faz um relato.   outra oportunidade de estar em contato com a língua portuguesa no sentido de que   possível encontrar estruturas frasais diferentes. Não se esqueça de registrar seu nome completo e sua assinatura.

O conteúdo 2 pode ser classificado como unidade que exige melhor desempenho de uso da língua. Convém que as frases não sejam organizadas com orações simples. Se o registro contiver frases simples, necessariamente o texto merecerá ser observado do ponto de vista de sua retextualização. Trata-se de tarefa com maior volume de informações, distantes da realidade de vários estudantes, e com expectativa de uso de frases complexas, encadeadas pelos princípios da coordenação e subordinação. A complexidade se alinha ao nível de dificuldade encontrada no Conteúdo 3. Ambas devem ser apresentadas para desenvolvimento, passados, no mínimo, três meses de permanência no Brasil.

### Conteúdo 3: Países do mundo

Os países do mundo são multivariados, e as raízes culturais de cada um revelam sua história. A Itália é o país de referência no texto, com tradução apresentada a lado.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Texto extraído do livro <i>L'italiano all'università 1</i>, 2013, p. 84.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p style="text-align: center;"><b>INFORMAÇÃO<br/>OFICIAL</b></p> <p>Todos conhecemos as cidades italianas por sua história e por sua arte, mas as cidades da Itália são famosas por outros motivos. Por exemplo: Veneza é famosa por seu carnaval. Milão é famosa pelos desfiles de moda. Torino é a cidade da juventude. Gênova tem o maior porto da Itália. Rimini é conhecida por sua vida noturna. Bolonha é a cidade das tortas e doces. Nápoles é a cidade natal da pizza. Catânia tem o Etna, o maior vulcão da Europa.</p> |
| <p><b>Alternativa (1)</b></p> <p>Leia o texto Informação Oficial e escreva sobre o país em que você nasceu, produzindo o primeiro texto em sua língua materna e o segundo em português.</p> <p><b>Meu país de origem</b></p> <p>Eu sou de/da/do. No meu país fica localizado no continente ...</p> <p>Examinar o globo terrestre, ler matérias em português sobre o país de origem e estimular a curiosidade sobre o lugar em que se encontra, são caminhos promissores em favor da aprendizagem. Nessa linha de ação, recomenda-se, num primeiro movimento, acessar a Wikipédia, ambiente virtual de natureza enciclopédica, e aprender sobre o tema.</p> <p><b>Alternativa (2)</b></p> <p>Você é o responsável, em sua cidade, pelo caderno de turismo de um jornal impresso de baixa circulação e venda. Escreva uma nota a sua equipe de trabalho sobre a necessidade de empenho, apontando alternativas de procedimento, a fim de que a expectativa de melhores resultados manifestada pela direção do jornal seja atingida.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

**Alternativa (3)**

Imagine a situação em que, ao fazer a leitura de um jornal, tenha preferência pela coluna “Carta do leitor” e observe que os assuntos recaiam principalmente em política, saúde, sustentabilidade, turismo.

Escreva uma carta à direção do periódico, fazendo considerações sobre a importância da aprendizagem de línguas, especialmente quanto à influência na aproximação com outras culturas, no aprofundamento de associações cognitivas diferenciadas e na ampliação das oportunidades de emprego.

Observado o Conteúdo 3, à luz do comentário alinhavado sobre o Conteúdo 2, sua complexidade pode ganhar contorno, mesmo que o tema esteja estreitamente relacionado à origem do estudante estrangeiro, pois é esperado que saiba discorrer com profundidade sobre seu país. Ressalte-se, no entanto, que, ainda que vivamos anos e anos num mesmo lugar, a maioria das vezes sabemos superficialmente sobre esse lugar. É o momento de compreender que a leitura, especialmente o exercício da leitura como fazer diário e permanente, é fundamental à compreensão do que nos acontece. Ainda cabe observar que ler se fortalece no curso da escrita e da expressão oral do pensamento. São procedimentos que, adotados em sala de aula, dando lugar ao estudante, para falar e escrever sobre o que sabe, é caminho singular à aprendizagem das línguas naturais.

**Percurso: Partida e Chegada**

A metodologia que perpassa todo o desenvolvimento do curso se constitui na organização de cenários naturais e envolvimento participativo do/a aprendiz, observada sua competência comunicativa em ambientes diversos. Nessa perspectiva, a avaliação é contínua e permanente, considerado o resultado do processo de ensino aprendizagem, especialmente no que se refere ao desempenho do estudante: 1) avaliação do professor, conduzida sem atribuição de nota, sob a compreensão de que é bastante o texto, produzido (em sentido lato) pelo estudante, pois o contorno e a forma das atividades surgem no dia a dia como resultado do envolvimento e desempenho do estudante nos diversos ambientes de trabalho mencionados, especialmente pela sua participação nos encontros e nas devolutivas de trabalhos realizados, pela reescrita de texto (especialmente em

parceria com o projeto de extensão Releitores), encontros temáticos (palestras previstas com a colaboração de profissionais de áreas diferentes), projeto de Iniciação Científica, trilhas de conhecimento; 2) autoavaliação, insistentemente relembra pelo princípio de que ninguém ensina ninguém, o indivíduo é que aprende.

Há quem possa ressaltar a necessidade de indicação de conteúdos de Língua Portuguesa específicos a serem abordados, bem como critérios de avaliação e indicação de frequência mínima para aprovação do/a estudante, apontando, assim, um plano a ser seguido com o passo a passo previamente definido, limitando a metodologia a um conjunto de etapas para se perfazer um processo. É necessário considerar, entretanto, que sendo a interação o espaço de construção de sujeitos e da própria linguagem, e o trabalho com a língua organizado, especialmente, na negociação de sentidos entre os/as estudantes (Geraldi, 1991; Freire, 2000; Antunes, 2003; Marcuschi, 2008, entre outros), a metodologia se constitui e processa pela compreensão de que se aprende língua pelo e no seu uso efetivo em cenários variados, seja nos ambientes escolares, seja nos ambientes extraclasse, conjugadas as cinco habilidades linguísticas: escutar, falar, ler, escrever, traduzir, e definido o texto do estudante como referência de destaque para o desenvolvimento da aprendizagem. Mas, enfim, o que e como se faz? A diretriz são os textos que o/a estudante produz, isto é, o resultado expresso de e por quem lê o que lê, por quem ouve, fala, escreve e traduz, e como, por que, onde, quando articula essas cinco habilidades linguístico-discursivas. Diz-se assim: o texto do estudante é o ponto de partida e o ponto de chegada, em busca de sua retextualização.

Desse modo, não há conteúdos previamente estabelecidos para a execução do curso preparatório sob análise, e, nesse contexto de não existência de conteúdos antecipadamente definidos, não há livro didático impresso ou *e-book*, com unidades supostamente encadeadas, que resultam do entendimento de que os indivíduos aprendem uma língua no compasso de sequenciação de conteúdos. Os cenários de interlocução, portanto, não são previsíveis; ao contrário, acontecem na complexidade de relações entre os seres humanos.

O desenvolvimento do curso, portanto, não se limita ao tempo de encontro com o professor e os colegas de turma. Aprende-se uma língua nos cenários em que é utilizada, isto é, em contextos de

interlocução. Uns leem, outros tateiam. Quando o/a estudante se manifesta pela fala ou na escrita ou pela leitura em voz alta, a estrutura de linguagem de suporte a essas três ordens se aproxima ou se distancia do português. E a diversidade linguística se instala, conduzindo o professor ao desafio de sempre observar o desempenho de cada estudante e formular atividades que deem respostas de perto à expectativa do coletivo. Esse é o ponto de partida e o ponto de chegada.

Nesse sentido, um plano de estudos, à forma de um livro didático ou de outro material semelhante, vai de encontro às necessidades do/a estudante, ainda que muitas das vezes esse/a estudante tenha dúvida sobre a efetividade desse processo de aprendizagem das línguas. Em resumo: o/a aluno/a ouve, lê, fala, escreve, traduz, a seu modo e de acordo com seu interesse, e reage e responde ao que lhe é apresentado no dia a dia. O/A professor/a propõe? Sem dúvida. Mas o que oferece tem que ter sido pensado e tem de ser realizado na perspectiva de encontro, ou seja, precisa ir ao compasso do que lhe é apresentado pelo/a estudante num dos cenários de contato anterior e nas pistas que cada estudante lhe apresenta no ato da interlocução.

É esperado, portanto, que o estudante queira aprender, e a aprendizagem de língua portuguesa se realiza na produção de texto e pela retextualização de texto. Outro aspecto: o curso é preparatório à submissão ao exame Celpe-Brasil. São quatro níveis de certificação: Intermediário, Intermediário Avançado, Avançado, Avançado Superior. Não há seriação preestabelecida, isto é, o candidato não se submete a uma prova de nível intermediário ou de qualquer outro nível. A submissão se dá a um teste de dupla face, escrita e oral; o teste é composto de prova escrita de três horas, com quatro questões discursivas, e de prova oral, caracterizada como interlocução, de vinte minutos de duração, com base em três elementos provocadores. O desempenho é avaliado de forma global, em ambas as partes do exame, isto é, a nota final não reflete a soma das notas obtidas em cada parte do exame. É conveniente insistir nesse modelo de avaliação. Entenda-se que o Certificado de Intermediário não é resultado da soma das notas da parte escrita e das notas da parte oral no sentido de que uma nota de nível bom corrija uma nota de nível ruim de outra face do teste.

### **(In)conclusões**

Não se fez referência até o momento sobre o ensino da gramática. (In)conclusões, portanto, é um tópico apropriado para se falar sobre o tema, afinal, é frequente o pedido de estudantes quanto aos exercícios gramaticais, ainda que sejam várias as atividades em que se desenvolve o emprego dos verbos, das conjunções e dos arcabouços terminológicos pertinentes ao tema.

Ensinar gramática significa compreender que, ao fazermos uso do português brasileiro ou da língua brasileira de sinais ou de qualquer outra língua natural, estamos processando informações, fazendo associações, analisando o que nos afeta. Nesse contexto, gramática é o conjunto de elementos recorrentes no uso da língua disponíveis para a produção e organização de discurso coerente, que exhibe padrões mais ou menos regulares e formas alternativas em processo de mudança motivada por fatores cognitivo-interacionais.

Convém retomar o sentido corrente de uso nos espaços escolares e nos ambientes em que se conversa sobre saber ou não saber falar ou escrever em determinada língua de cultura. O entendimento da escola brasileira, em sentido geral, é que falar adequadamente em português é empregar as unidades linguísticas em conformidade com as gramáticas normativas ou com as orientações dos manuais de bem falar e bem escrever. É necessário considerar que as gramáticas normativas se constituem manuais prescritivos, que, embora tenham seu valor, não refletem o uso efetivo da língua. Nesse sentido, um dos tropeços de orientação recai na ausência de reflexão crítica sobre as gramáticas normativas e os manuais de escrita, e na dificuldade de compreensão da escola de se valer adequadamente dos registros aí existentes.

No que se refere ao desempenho dos/as estudantes, há aqueles/as que conseguem fazer uso adequado da língua portuguesa em diferentes situações, enquanto outros/as apresentam consideráveis dificuldades na aquisição de vocabulário e na pronúncia, o que gera problemas de construção frasal e consequente reação negativa à execução das tarefas propostas. O que se observa também é uma dificuldade de conscientização de que a assimilação da língua estrangeira ocorre em ambientes diversos, não apenas em sala de aula.

Considerando a discussão empreendida ao longo deste texto, destaca-se, especialmente, o fato de que o texto – escrito ou oral – do/a estudante deve ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. Com esse critério de análise, é possível a produção de conteúdo para o trabalho com língua portuguesa em meio à diversidade linguística e as diferenças culturais em circulação nos diversos ambientes de aprendizagem. Com essa compreensão, é oportuno sempre considerar o que o/a estudante escreve e fala, seu envolvimento e compromisso no cumprimento das tarefas indicadas, a partir da escuta e da escrita de textos autênticos.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## ORIENTAÇÃO COLETIVA – A CRIAÇÃO PARTILHADA DO TRABALHO ACADÊMICO

Ticyane Madeira Cavalcanti (UFF) <sup>5</sup>

Toda escrita começa com um risco; nem sempre um risco no papel \_ muito embora fazê-lo seja sempre arriscado \_ mas sempre com um risco ético e estético. Riscar o papel com palavras é começar um movimento de pensar sobre nosso próprio pensamento, experimentá-lo em outra temporalidade, não mais cronológica, mas outra.

(...)

Escrever é descobrir. É como perceber-se cego ou cega e tatear, esticar as mãos para frente e com elas riscar o ar. Arriscar. (Mello, 2017, p. 7)

Gosto do risco. Me desloco de bicicleta pelas ruas de tráfego intenso da cidade em que moro. Tenho uma moto. Gosto do vento no meu rosto e despenteando os meus cabelos, quando os tenho, pois já estive sem eles, na quimioterapia. Nessa época o vento roçava a minha cabeça ericando os sonhos! Sou conhecida pelos meus por ser uma mulher corajosa, mas também tenho medo. A folha em branco do Word as vezes apavora. Durante a pandemia, não me parecia possível escrever nada, imersos no caos que nos encontrávamos. Mas a necessidade de produzir, até para não paralisar, existia. Minha orientadora então me reconduz a narrativa, porque gosto demais de contar, como um meio de me fazer trabalhar um pouco mais, mas neste trabalho de alguns anos, que não podíamos desperdiçar.

Ela me conhece bem. Temos uma relação de afeto que envolve muito cuidado. Eu sou meio destrambelhada e muitas vezes me arrisco por caminhos que não devo tomar, a despeito da sua diligente orientação. Mas está ali sempre, atenta e acolhedora, como as minhas colegas e meus colegas de grupo de pesquisa. Assim, vamos nos arriscando em nossos projetos. Descobrimos, conscientes da nossa cegueira, que podemos nos aventurar nessa missão, amparados uns pelos outros.

---

<sup>5</sup>Bacharel em Serviço Social, Pedagoga, Especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social, Educação Infantil e Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Contato: ticyanemadeira@gmail.com

Nas narrativas, mais do que acrescentar um ponto ao conto, nos perdemos nele, nos reencontramos, buscamos memórias. Esse movimento é um movimento no tempo, por espaços diversos que habitamos nesses momentos distintos. A narrativa permite essa viagem. Penso que escrever narrativas é mergulhar bem fundo na gente, onde a luz já não permite que vejamos direito o que encontramos. E vamos até uma profundidade ou outra, de acordo com o tempo disponível, o desejo, a intuição, a disposição ou a quantidade de gás no cilindro.

Assim encontro com minhas memórias. Entre o momento que vivo essa experiência que trago para narrativa e o que narro, me transformo. Não vejo as coisas como veria naquele momento, possivelmente não representassem um *acontecimento* para mim e é possível que ao olhar essas narrativas, e porque não dizer da minha tese, daqui a alguns anos ela não tenha o mesmo sentido de importância que lhe dou hoje. Essa é umas das muitas questões da narrativa com o tempo.

Vivemos num tempo acelerado. As famílias com renda um pouquinho maior matriculam seus filhos na maior quantidade de cursos e atividades que possam pagar. Há uma ideologia de competição e meritocracia que os impele a isso e um mercado ávido por consumidores. Parte das crianças tem seu tempo cronometrado como o nosso, o ócio não é lucrativo. Durante a pandemia, coitadas, ficaram presas ao computador como nós. Algumas outras, as que me interessam e que trago para minha vida, não têm acesso a esse mundo de cursos, menos ainda do digital. Não ficaram confinadas e o tempo para dedicar aquilo que quisessem, aumentou.

Quando penso sobre esse tempo, ainda fico confusa. Parece que passou muito rápido. Parece que não passou. Parece que foi há muito. Parece que foi ontem mesmo. Quando compartilho essa percepção com outras pessoas e elas dizem que se sentem da mesma forma me sinto menos deslocada.

No dia que voltei para casa após a minha qualificação de doutorado, lembro de um dos últimos livros do Freire que adquiri, o Caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social. Ele estava lá na minha estante esperando um momento que pudesse ser lido, porque na correria da vida é muito difícil poder nos darmos o luxo tão necessário de ler algo que esteja fora da bibliografia

que pretendemos utilizar em nosso trabalho. Mas peguei o livro para comprar pelo autor e pelo título e agora para ler pela palavra: Caminho. Caminho se faz caminhando. Voilà!

Freire, que eu nunca tinha tido contato até iniciar meu curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense é uma das coisas que mais me prende ao Cotidiano. Me encanta, sou capturada por sua filosofia da qual todas tentamos nos aproximar e Teresa<sup>6</sup> e Fabiana<sup>7</sup> esmiúçam tão bem e levam muito a sério com suas vidas quase sempre tão coerentes com esse modo de ver, viver, lutar. O quase sempre é só porque a incoerência é própria do humano vez ou outra, mas sinceramente só admiração pelo *trabalhovida* de ambas.

Mas voltando ao Caminho de Freire... Um livro para degustação, é o que é. São dois grandes nomes que se encontraram em algumas palestras e conferências pelo mundo, mas nunca tiveram a oportunidade de se conhecerem. Freire, enlutado, propõe esse momento ao qual Horton cede com uma gargalhada. Nesse momento em que um vive o luto o outro luta contra um câncer e o encontro é revigorante para ambos. É um encontro de busca de força, revigorante. Freire diz que nesse momento de encontro e trabalho, na escola de Myles é que volta a ler e escrever após a perda da companheira.

O livro é o que Freire nomeia como um livro falado, que traz a transcrição de conversas que eles têm e as quais depois revisam e publicam. Um “Diálogo, que, entretanto, embora denso e tenso sobre as injustiças, exala cumplicidade, amorosidade e respeito pelos seres humanos.” (p. 9). E nós nos sentamos numa confortável poltrona numa sala com vista para as montanhas para os assistir. É uma experiência imersiva, mesmo. Esse livro falado me lembra o que tenho feito nos últimos dias. Ouvir a gravação das nossas reuniões, digitar, ler, reler, organizar no texto. No prefácio somos informadas que o principal ponto comum aos grandes nomes é que “Subjacente à filosofia dos dois está a ideia de que o conhecimento se origina da experiência social e é um reflexo dessa experiência. (p. 20)”, aquilo

---

<sup>6</sup>Minha orientadora no mestrado e no doutorado.

<sup>7</sup>Colega de grupo de pesquisa desde o mestrado, uma amiga querida. Hoje vice coordenadora do mesmo e professora da UFF.

que tentamos viver em nossas *vidas pesquisas com prática teórica/prática*, não?

E foi ao ler esse livro, embora tenha relido recentemente a *Pedagogia do Oprimido* e também o Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica, do Koan, foi aqui no Caminho de Myles e Paulo, como eles se chamam, com intimidade, que essas duas músicas passam a ter um sentido maior. Quando Freire diz “Lá tive a possibilidade de sentir fome. E digo possibilidade porque acho que essa experiência me foi muito útil. (p. 22)” eu lembro do Rei do Baião que cantando que há “Coisas qui, pra mode vê / O cristão tem que andá a pé. E que nesse caminho às vezes com calçado “inadequado” no chão de terra batida vamos “molhando os pés no riacho”, fazendo “um feliz caminhar” como sugere Zélia Duncan<sup>8</sup>.

Mas ao dizer que o Caminho, belo ou feio em um momento ou outro, aprazível ou não, também considerando o tempo, não dizem os artistas, autores, que podemos fazer o caminho caminhando sem uma direção que seja. Há pedras e flores no Caminho, mas é preciso considerar que ao trazê-lo para o texto ele precisa dialogar com a teoria e ter um sentido para quem o lê e para os objetivos a que se propõe. No dizer dos autores:

Paulo : A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes do nosso processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem vai nos ler. (...) Mas não me preocupo agora em ter uma lista de questões, porque acho que elas irão surgindo da própria conversa. (p. 38).

Myles: Eu vejo a conversa como algo que irá se desdobrando à medida que vamos prosseguindo. E não vejo nada de errado nisso. Concorro com Paulo; é a maneira natural de se fazer a coisa. É o cresce daquilo que fazemos. Tudo vem do passado e segue adiante. Estabeleceremos as raízes da conversa e apenas seguiremos em frente. Acho que o tempo vai acabar antes que as ideias acabem. (p. 38)

É de uma boniteza essa obra... Gosto demais de simplicidade, de quem escreve para ser compreendido e creio que quem de fato quer transformar não pode escrever de uma outra forma. A conversa, com sua naturalidade e fluidez não empobrece de conteúdo o escrito, pelo contrário, o enriquece. E é por isso que me arrisco a seguir por um

---

<sup>8</sup><https://www.letras.mus.br/zelia-duncan/feliz-caminhar-part-moska/>  
<https://www.letras.mus.br/renato-teixeira/473310/>

Caminho que costumamos, aqui no Cotidiano, evitar. Trago algumas citações umas pouco longas, em que reproduzo alguns trechos desse diálogo que considero importante para nossos trabalhos. Myles diz que *“Um livro não deve ser um mistério. Não deve ser essa história de separar os livros da vida em vez de fazer com que eles reflitam a vida.”* (p.39). Conversando os sujeitos falam um maravilhoso livro, que nos impele a conversar sobre ele.

Myles diz:

Minhas primeiras memórias daquilo que hoje conheço como pobreza \_naquela época não sabia que o que vivíamos era pobreza, eu achava que era apenas a maneira como as pessoas viviam foi quando estávamos tentando plantar algodão no oeste de Tennessee onde havia muita terra plana (p. 44-45)

Paulo: Sempre nos falaram que a beleza na escrita é uma questão para a literatura, não é certo? O cientista não é obrigado a perceber o momento estético da linguagem. Quanto mais o cientista escrever bonito, menos cientista ele ou ela é. Para mim, isso não é verdade. Isso é um erro. Para mim o cientista que não é capaz de escrever de uma forma bonita minimiza sua ciência e cai numa mentira ideológica, segundo a qual os cientistas têm que escapar da beleza.

Digamos que a beleza e a simplicidade não são virtudes a serem cultivadas exclusivamente por literatos, mas também por cientistas. O cientista não é obrigado, pelo simples fato de ser cientista a escrever mal. Essa é a razão pela qual eu sempre insisto em dizer aos meus alunos e às minhas alunas que escrever bem não significa fraqueza científica. Ao contrário, é uma espécie de obrigação que temos. Escritores e escritoras, sejam eles e elas cientistas ou filósofos, tem que facilitar a compreensão. (p. 59)

O que Freire descreve como ato de coragem e mesmo uma obrigação comunicativa que se relaciona diretamente com nosso compromisso político é o que Regina Leite Garcia propõe que façamos, mesmo que para isso deem ou tenhamos que dar outro nome!

Há, assim, uma outra escritura que vem sendo aprendida: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de sabores, em que a imaginação não é impedida de criar, em que a sensibilidade se mostra *sem vergonha*, em que a intuição é convidada a se manifestar) e que, talvez, alguns considerem não possa mais ser chamada escrita (pois então lhe daremos outro nome!). Será aquela que não obedeçam à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte

mais que dê repostas; aquela que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (Garcia; Alves, 2012, p.273)

Logo adiante, e vocês estão seguindo em leitura comigo, Myles traz uma importante narrativa de como ele chega um método para solução de problemas que surgem no seu fazer pedagógico. E ele tem tudo a ver com alguns trechos do que venho escrevendo até aqui, do que já escrevi na outra parte do trabalho que entreguei e no que estamos sempre discutindo em nossa amada sala ou nas reuniões remotas que ainda se fazem necessárias vez por outra. A Conversa! Acabrunhado pensando em como solucionar sua questão, um dos colegas judeus com quem divide uma casa lhe pergunta o que se passa e, sequer trabalhando com o que ele trabalha se sugerem uma “*meia dúzia de opções para solução*”.

E desde então, ele passa a adotar essa prática como método:

Myles: Quando eu não podia descobrir uma boa maneira de fazer alguma coisa, eu envolvia a primeira pessoa que via em uma conversa sobre o problema, ou conseguia que algumas pessoas falassem sobre o assunto, porque descobri que podia aprender com outras pessoas coisas que antes e até aquele momento eu achava que tinha que descobrir sozinho. (p. 71)

Me lembra a música Cabeça Feita<sup>9</sup>, da qual extraio a estrofe a seguir:

Sou cabeça feita  
Não jogo  
Conversa fora  
Se o papo é legal  
Eu fico  
Se não serve  
Vou-me embora

Myles pega para si um “*papo que serve*” e fica (ou fixa) essa conversa que resolve o problema imediato. A música diz: “*se não serve, vou embora*”. E não é mesmo isso que vamos fazendo em nossas

<sup>9</sup> Cabeça Feita (disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/1698195/>)

orientações, reuniões de grupo, conversas para escrevermos juntos trabalhos de algum evento e também as tantas conversas que vamos tendo uns com os outros em lugares e por meios diversos em função da convergência dos temas das nossas pesquisas e por afinidades pessoais? Eu lembro do texto Regina por ela mesma, lido recentemente. A escola onde ela “vai parar”, quando tem que escolher escola é definida pelas relações de afeto que tem por duas colegas. A escola é escolhida em função de poder receber as três, que tendo cultivado laços de afeto durante toda a formação teimavam em seguir juntas.

Talvez ali vá se desenhando esse trabalhar com o outro que ela vai aprofundar na sua seguinte escola, onde passa a participar de reuniões pedagógicas. E sobre elas, ela nos diz:

Eu defendo, com todas as forças que eu tenho, a importância da reunião pedagógica. Não acredito em uma boa escola que não tenha reunião pedagógica. Porque foi ali que eu comecei a ser professora. Foi ali que eu comecei a aprender a importância de ser professora. Foi ali que eu aprendi que é no coletivo que a gente aprende, que a gente produz conhecimentos, que a gente cresce. (Garcia, 2016, p. 341)

No artigo que escreve com Nilda Alves, *A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano \_ duas experiências*, as autoras discorrem sobre a necessidade do olhar do outro, de acordo com o que von Foester defende a respeito da necessidade deste olhar para que enxerguemos os pontos cegos nos nossos Caminhos. (Garcia; Alves, 2012, p. 256).

E isso é necessário porque a pesquisa no Cotidiano busca compreender nossas realidades e nelas intervir. Para isso precisamos da ajuda uns dos outros para de um outro modo \_já que a ciência tradicional, de molde positivista, que prega a distância sujeito/objeto, a quantificação e a reprodução “fiel” da realidade não dá conta do que pretendemos desenvolver em nossos espaços de *prácticapesquisa*. O Cotidiano

(...) exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto do nosso

caminho diário e aprender a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais nos dá (Garcia; Alves, 2012, p.261)

## E porque

Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, essa luminosidade ou obscuridade, não é fácil. Como também não é viver com os sentimentos que aí são vividos. Mas é possível compreender o que aí se passa sem estar lá? Se continuamos apenas “olhado do alto” vamos compreendê-lo muito limitadamente, como hoje sabemos que o fazíamos. (Garcia; Alves, 2012, p.262)

Como já havia dito anteriormente, ter um grupo composto de sujeitos das classes populares facilita em muito o nosso trabalho. Embora tenhamos conseguido (muito através de programas de acesso e permanência) ingressar na Universidade e desenvolver pesquisas, não somos os “sujeitos desse lugar” de prestígio, a pós-graduação. Somos os que inicialmente chegamos tímidos, com medo de falar bobagem na frente dos doutores, somos aqueles que fomos a escola com o uniforme bagunçado, que chegamos atrasados porque tínhamos que dar almoço aos irmãos menores antes de sair. É um diferencial, mas não nos exime de ter que fazer um combate permanente a todo preconceito, mas também hábitos de ansiedade, cansaço, que por vezes parece (ou mesmo é) preguiça para concluir nossos cursos e seguir desenvolvendo nossos trabalhos.

Isso só é possível coletivamente, desenvolvendo múltiplas redes, que funcionem *Entre nós e os problemas específicos que pretendemos enfrentar, entre nós e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre nós, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constróem espaçostempos cotidianos.* (Garcia; Alves, 2012, p. 264).

Para fazer isso é preciso coragem e humildade, aceitar o outro como *legítimo outro na convivência*, para sermos capazes de *nos aceitar com todas as nossas fraquezas, limites e equívocos como nos ensinam Maturana e Varela.* (Garcia; Alves, 2012, p. 265). É essa postura, que faz com possamos

revoltar em nós o que está pronto e acabado, ganhando força (*prácticateoriaprática*) para organizar os argumentos de apoio a vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que devemos travar, tentando superar cada vez mais tão difícil cotidianidade que leva tantos

a “entregarem os pontos” porque “nada mais se pode fazer”. Percebendo e vivendo acontecimentos nos múltiplos cotidianos nos quais vivemos, ser capaz de aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor permitam compreender o cotidiano que se vive nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender (Garcia; Alves, 2012, p. 266-267)

O que faz emergir o novo, dos nossos lugares, é para além de todos os procedimentos próprios ao nosso fazer, a leitura, o debate etc., a escuta atenta dos parceiros de caminhada. Por isso trago aqui a epígrafe que trago. Essa parceria coletiva e as parcerias individuais que conseguimos criar são uma ferramenta de trabalho fundamental aos nossos trabalhos, parte da nossa metodologia.

E daí retomo a questão do afeto, pois é preciso o aconchego que sinto na conversa entre Myles e Freire, para se colocar. Entre camaradas, palavra que Renato usa bastante e me soa tão bem (gosto demais dessa criatura), somos capazes de nos despir *E ter coragem de falar, sempre, exibindo sobretudo nossas dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas e por formar é que podemos aprender ensinar o que de novo for aparecendo.* (Garcia; Alves, 2012, p. 268)

Os colegas são ordinariamente chamados em nosso socorro para

ajudar a pensar e interrogar os dados que vamos reunindo e as dúvidas que surgem em cada momento do trabalho; fazemos trocas e leituras críticas de dados empíricos, reunidos por cada um e por todos, procurando pistas para além das evidências, identificando atalhos que fujam ao caminho já conhecido e que possam nos revelar o até então desconhecido. (Garcia; Alves, 2012, p. 283)

As autoras trazem mais uma vez von Foster para reforçar que:

*é conveniente lembrar dessas coisas.* Tudo isso porque é indispensável após tantas histórias que nos lembremos que precisamos colocar sobre suspeita aquilo que descobrimos/inventamos, o que nos leva, portanto, a termos de nos observar. Nosso autor vai dizer, então, que isso é muito, muito difícil e dá uma sugestão: a única maneira de vermos a nós mesmos que posso sugerir é vermo-nos através dos olhos dos demais (Garcia; Alves, 2012, p.112).

É após discutir oralmente tudo que aqui escrevo, após passar meus loucos pensamentos expostos e discutidos com meu grupo, que lhes escrevo. *Sem essa ajuda, fica impossível prosseguir nossa trajetória. (...) E a mudança ou correção de rota ocorre.* (Garcia; Alves, 2012, p. 112), através do olhar da minha orientadora tenho a resposta a essa minha questão de ser ou não parte do metodologia esse processo. Ela me indica o Caminho que me leva a confirmação de que o *olhar do outro* é componente indispensável do processo de trabalho (Garcia; Alves, 2012, p. 283) e então eu desloco essa discussão para uma outra parte do meu trabalho, que é feito de retalhos, que vou costurando.

Joana<sup>10</sup> me chama atenção que o problema que passamos a discutir não é apenas a nova relação com o tempo, dos tempos lento e rápido e sim o fato de que essa nova relação com o tempo nos coloca em uma outra relação conosco e isso nos assusta. Acrescento: essa mudança nos coloca numa outra relação conosco, uns com os outros e nos transforma.

O Fabiano<sup>11</sup> me chama atenção para o fato de que sempre tendo dito ser arriscado realizar atividades com as crianças na minha casa no Morro, ter sido possível a realização de tantas durante a pandemia. Quando alguém sugeria que convertesse meu local de moradia em local de pesquisa ou militância sempre fui taxativa: não, pode pôr em risco a minha filha. E isso é realmente inegociável para mim. E o que quer que se faça (e eu não serei capaz de fazer pesquisa ou militância por fazer) pode ser lido como um avanço em normas não necessariamente descritas e delimitadas. Mas durante a pandemia eu realizo.

O mesmo Fabiano aponta numa reunião e vai além, ele me diz que é o meu sentir que me impele a ação. Vejam bem, a segurança dos meus não deixa de ser prioritária, mas as relações ali estabelecidas permitiam que as atividades fossem realizadas. Assim como as relações e os sentimentos por elas provocados permitem a realização das atividades são também eles que as justificam.

E Renato<sup>12</sup> que não sei onde arranja tanto tempo para ler e memória para acumular tantos conhecimentos, lembra que leu numa matéria, não lembra exatamente onde, que a raiz do conhecimento se

---

<sup>10</sup> Colega do grupo de pesquisa.

<sup>11</sup> Colega do grupo de pesquisa.

<sup>12</sup> Colega do grupo de pesquisa.

relaciona com o sentimento. Que a facilidade que temos para processar informações, nos mobilizar em torno delas tem a ver com o quanto elas coincidem com nossos valores. E que boniteza é encontrar a Regina<sup>13</sup> confirmando essa informação quando fala de como aprende a ser professora: No começo, nem eu nem as minhas colegas sabíamos o que fazer e tínhamos essa diretora que mal aparecia na escola. Aí eu fui descobrindo na relação com os meus alunos que eu gostava deles. A primeira coisa que eu descobri foi essa. (Garcia, 2016, p. 390). É o afeto que sente por eles e o afeto que recebe do seu rigorosíssimo pai, como ela diz, que a leva a tanto pesquisar e tornar-se a figura tão importante para Educação que se tornou.

E quando o mesmo colega me pergunta: para quem escrevo? Para que? Contra quem escrevo as minhas histórias? Respondo que desse lugar, que me dá a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que não só não desqualifica, como valoriza o sentir, que escrevo primeiro para mim. Leio. Escrevo porque é algo que gosto de fazer, em que me realizo. Escrevo para Teresa, porque sinto acolhida em sua leitura sempre atenta e respeitosa. Escrevo para os meus colegas, porque eles são fermento das minhas linhas e parágrafos, e eu sou maníaca por páginas, eu conto letras. Escrevo para que as pessoas me leiam e tento seduzi-las com minha escrita, porque nela boto o meu mundo e quero partilhar. Porque quero enredá-los, no sentido de construir redes que ampliem a partilha e nos possibilitem mudanças no mundo. Escrevo para registrar e para espalhar ideias dos outros que li, coisas que vi e pensei, associações algumas vezes pertinentes entre ambas e outras muito pouco, mas quero espalhar. Para gastar o equipamento comprado a duras penas, ou fazer a alfabetização a que tive acesso, quando tantos outros não tiveram a mesma sorte, por isso talvez. Por um tanto de outras coisas daqui a pouco, certamente. Por acreditar na possibilidade de um mundo justo e belo e contra todas as tantas injustiças e adversidades desse mundo.

O modo de vida permitido ao trabalhador no sistema capitalista não me deu o direito de gastar muito tempo brincando com minha filha, precisei/preciso trabalhar, estudar, organizar a casa, como a maioria das mulheres da minha classe. Quando a Alice era pequena tive

---

<sup>13</sup>Aqui me refiro a Regina Leite Garcia com a intimidade que Teresa sempre se refere a ela em nossas reuniões.

que garantir as nossas condições materiais de existência. O mergulho nas minhas memórias onde vejo a Ticyane menina que trago para a superfície e busco imprimir no texto é possível por causa desse tempo que se quebra, se altera, revolve, durante a pandemia. Mas não faço esse mergulho sozinha. Em vez do escafandro, reúno umas crianças muito inteligentes e sapecas e parto com elas em meu submarino.

Assim, uma narrativa que se liga ao Cotidiano e a um trabalho de grupo que ao longo do processo de pesquisa, desde o seu início até a sua conclusão, se debruça sobre o material coletado, sobre o texto em seu processo de produção e vai colocando perguntas, fazendo aportes teóricos, sugerindo instrumentos/procedimentos de modo que o trabalho vai incorporando os sujeitos desse coletivo. Ao finalizar o trabalho quase sempre agradecemos, citamos a sempre generosa contribuição dos colegas, no entanto me ocorreu pensar, num desses encontros o quanto percebo que este proceder deveria se inscrever na metodologia ou como chamemos o item que verse sobre esta temática, pois mesmo que façamos opção por esta ou aquela metodologia, como no meu caso, a narrativa, a esta se combina este trabalho do grupo em suas reuniões de Grupo de Pesquisa, de Orientação Coletiva e também a contribuições individuais dos membros do grupo quando solicitamos por e-mail ou WhatsApp que “passem o olho em um texto” e nos deem sua opinião ou quando conversamos sobre a pesquisa ou as referências que estamos utilizando para realizá-la enquanto tomamos um café em um dos quiosques espalhados pelo campus.

As narrativas que apresento em minha tese estão impregnadas desses sujeitos que trilharam e trilham um percurso acadêmico (alguns um percurso de *lutavida*) comigo. O que ganha destaque, aquilo que escolho contar, não é apenas o que meus olhos veem, mas o que vejo, apresento e aquilo que o outro vai destacando ao longo de um processo. Muitas vezes recebo de outrem uma pista que sozinha não consegui identificar por não ter vivido experiências, feito leituras etc. que me possibilitasse reconhecer. Também sou levada por essas considerações a revirar mais memórias, olhar de outro modo, mergulhar mais profundamente.

Quando discutimos minha metodologia sou instada a descrever como as minhas narrativas foram produzidas. E eu digo como foram, porque me comprometo com toda a verdade possível em meu

trabalho! Apenas as escrevi. Fui ao meu quarto, abri o meu computador e as digitei. De maneira emocional, de uma só vez. Mais uma vez fui questionada. Mas como assim? Pode parecer um momento tenso, mas não é. Não mais do que esse momento que transformo em texto agora. É a reflexão sobre o produzido, na coletividade, a partir das experiências, do entender e não entender do outro que possibilita que possamos melhor explicar ao nosso leitor aquilo que queremos comunicar. Algo que para nós é comum, é natural, é como se faz. No contraste com a opinião do outro é que descobrimos ser esse modo só nosso, particular. Ele diz que não psicografo, não pode ser! Mas meio que assim é. Quando algum acontecimento me atravessa, me perturba, me marca, escrevo. Numa torrente. Depois aparo, corto, descarto, penso sobre. Ele faz o contrário. Elabora muito antes de começar a rascunhar suas ideias, se não me falha a memória. Na minha tese, fiz opção por um “tamanho”. Talvez pelo momento (in)tenso que vivia e minha falta de paciência. Resolvi escrever textos curtos, para serem lidos de um folego só, como penso que os tempos que vivemos quase sempre pedem. Trazem um mundo de acontecimentos de tempos distintos num curto espaço e tempo. Como o que temos vivido, de certo modo refletem como percebo a realidade. E as coloquei no meio de um poema que tem métrica. De frases curtas, intenso, triste, belo. Assumo esse poema no que ele tem a ver com minha história de imigrante. Trago as minhas experiências infantis na minha terra natal até o meu texto. Represento com ele o nordeste criança que aparece franzino no Morte e vida Severina e o Nordeste que muitas vezes nem se assume como tal que resiste aqui no morro que moro. Eu moro na entrada de uma favela na região metropolitana do Rio de Janeiro.

E narro para manter vivas essas histórias, meus/nossos sentimentos, de uma gente aguerrida, sofrida, bela e complexa, que vem do Nordeste, que mora na favela, que sobrevive não só a doenças como o câncer, mas todas as doenças das quais o mundo padece. É nesse “balaio” de histórias guardadas de tempo fluído, que com as minhas companheiras e companheiros de jornada, vou buscar alguns fios através dos quais na minha tese de doutorado problematizo a compreensão hegemônica de infância a partir do pensamento decolonial. Fica o convite a leitura da tese e, também, a reflexão sobre

uma produção acadêmica mais amorosa (no sentido Freireano, sempre!) e coletiva.

### Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). **A Bússola do Escrever** – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez Editora, 2012, p. 264-303.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos. Pedro e João Editores, 2017. 207p.

## ORGANIZAÇÃO, BUROCRACIA E PODER: O COMÉRCIO EXTERIOR NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Clayton Alexandre Zocarato (FUNDEPE/UNESP)<sup>1</sup>

### Introdução

#### Entre Tarifas e Tratados, as Marcas do Poder Global

A intensificação das trocas internacionais de bens, serviços e capitais tem contribuído para a redefinição das fronteiras do poder.

O comércio exterior não apenas influencia o crescimento econômico das nações, como também serve de instrumento de diplomacia estratégica, no qual acordos bilaterais e multilaterais se tornam peças centrais do jogo político internacional.

Como afirmou Susan Strange (1996), ***“o poder não reside apenas nas instituições políticas, mas nos mercados e no controle da economia global”***.

Neste contexto, a burocracia adquire um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que garante regras claras e segurança jurídica para os atores envolvidos, pode se tornar um obstáculo à fluidez dos processos comerciais, com impactos diretos na balança comercial, na geração de empregos e na soberania produtiva de uma nação.

#### A Burocracia Weberiana e os Interesses Econômicos Brasileiros

Max Weber, em sua análise sobre a racionalização da vida social moderna, entende a burocracia como uma forma ideal de organização baseada na eficiência, previsibilidade e impessoalidade.

No entanto, como destaca Zygmunt Bauman (1989), ***“a racionalidade pode tornar-se irracional quando separada dos valores sociais”***.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em História pelo Unicep - São Carlos - SP (2005) com ênfase em Filosofia-Política e Formação e Consolidação de Governos Totalitários. Graduado em Filosofia pelo Ceucar - Campus de São José do Rio Preto - SP (2016). Especialista em Ensino de Filosofia, pela Ufscar - SP (2015), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Fundepe - Unesp, Marília - SP (2017). Contato: claytonalexandrezoocarato@yahoo.com.br

No comércio internacional, a burocracia pode ser tanto catalisadora quanto um entrave.

A multiplicação de barreiras não tarifárias, exigências técnicas e normativas, embora fundamentadas em padrões de qualidade e segurança, muitas vezes camuflam políticas protecionistas, que acabam por dificultar a entrada de produtos estrangeiros. Isso evidencia a relação entre poder estatal e mercado, como também propõe Foucault ao tratar do biopoder e do controle da economia como forma de governança. No comércio exterior, os processos burocráticos muitas vezes se tornam obstáculos que travam a dinâmica produtiva e comercial, afetando negativamente as exportações, importações e a competitividade nacional.

Nesse sentido, Ernest Gellner oferece um complemento essencial à visão de Weber ao argumentar que a modernidade não é apenas uma racionalização técnica, mas também uma imposição de homogeneidade cultural que favorece o surgimento de nações industriais.

O comércio exterior, sob essa ótica, não opera apenas com números e mercadorias, mas com identidades, normas e valores.

Gellner (1983) aponta que a modernidade e a industrialização exigem sistemas unificados e padronizados – inclusive nos costumes comerciais — o que amplia a importância da burocracia como mediadora entre o local e o global.

No Brasil, a burocracia estatal representa um dos principais entraves ao desempenho do comércio exterior.

Segundo dados do Banco Mundial (2023), o tempo médio para exportar um contêiner no Brasil supera 13 dias, enquanto em países da OCDE esse tempo é inferior a 5.

A complexidade fiscal, as exigências documentais e os entraves alfandegários impedem maior competitividade, afetando pequenos e médios exportadores. Um exemplo emblemático é o Sistema Integrado de Comércio Exterior (Siscomex), criado para unificar informações sobre exportações e importações.

Embora modernizador, tornou-se símbolo de rigidez burocrática, com constantes atrasos, lentidão no processamento de dados e exigência de intermediários especializados.

Esse cenário confirma a leitura de Weber: o ideal racional da burocracia nem sempre se traduz em eficiência prática, sobretudo em contextos em que o formalismo supera o pragmatismo.

O Brasil é historicamente receptor de investimentos estrangeiros diretos (IED), sobretudo no setor automobilístico, agronegócio, farmacêutico e de mineração. Empresas como Volkswagen, Nestlé, Bayer, moldam não apenas o perfil da produção industrial brasileira, mas também o comportamento do país nas negociações comerciais internacionais.

Por exemplo, o agronegócio brasileiro, fortemente voltado à exportação, depende da atuação de multinacionais como Cargill e Bunge, que controlam grande parte da logística e da comercialização internacional de soja, milho e carnes.

Isso reforça a tese de Gellner sobre a padronização industrial e cultural: essas empresas operam com lógicas globais, impactando diretamente o meio ambiente, a cultura alimentar e a estrutura fundiária no país.

Além disso, quando os interesses dessas corporações entram em conflito com políticas ambientais — como no caso das pressões internacionais sobre o desmatamento na Amazônia — o Brasil enfrenta dilemas diplomáticos.

O episódio de congelamento de acordos comerciais, como o Acordo Mercosul-União Europeia, revela como fatores comerciais e ambientais se entrelaçam. O Brasil tem buscado consolidar sua influência por meio de tratados bilaterais e da atuação em blocos como o Mercosul, BRICS e OMC.

A diplomacia econômica brasileira, especialmente nos governos de Lula (2003–2010 e pós-2023), adotou a estratégia de **“Sul-Sul”**, promovendo acordos com países africanos, árabes e latino-americanos como forma de diversificar parcerias e reduzir a dependência de EUA e UE. Um exemplo é o acordo comercial assinado com a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), que visa ampliar a exportação de alimentos e produtos industrializados brasileiros.

Outro destaque é a reativação da Unasul e CELAC, que retomam a ideia de integração regional como mecanismo de fortalecimento do comércio e da diplomacia.

Contudo, o Brasil também enfrenta contradições internas: enquanto defende maior protagonismo internacional, sua infraestrutura logística (portos, estradas e ferrovias) e entraves alfandegários continuam a limitar sua competitividade.

Isso reafirma a leitura de Aron: o poder internacional de um Estado não reside apenas em sua retórica diplomática, mas na sua capacidade de converter recursos econômicos em influência estratégica. Durante a pandemia de COVID-19, o Brasil sofreu com a escassez de insumos hospitalares e farmacêuticos importados, como respiradores e componentes para vacinas.

A dependência de insumos da China e da Índia evidenciou a fragilidade da política industrial nacional.

O governo teve de negociar diretamente com empresas estrangeiras e governos para garantir abastecimento, o que envolveu diplomacia comercial e geopolítica ativa.

Outro exemplo recente é o impacto do conflito Rússia-Ucrânia no fornecimento de fertilizantes — insumo essencial para o agronegócio nacional. Com cerca de 85% dos fertilizantes utilizados no país sendo importados, a crise levou o Brasil a buscar diversificação de fornecedores e estimular produção nacional, resgatando o debate sobre segurança econômica e soberania produtiva.

O Brasil vive um paradoxo: é uma potência exportadora (principalmente de commodities), mas mantém estruturas burocráticas, logísticas e políticas que limitam sua atuação mais robusta no comércio exterior.

Superar esses desafios exige mais do que reformas econômicas: exige uma visão estratégica de longo prazo, com investimentos em infraestrutura, digitalização do comércio e ampliação das capacidades diplomáticas. Raymond Aron e Ernest Gellner nos lembram que o comércio não é neutro.

Ele expressa poder, cultura e identidade.

O Brasil, se quiser ampliar sua voz no cenário global, precisa não apenas vender mais — mas vender com inteligência, com propósito e com soberania. O comércio exterior deve ser ferramenta de desenvolvimento inclusivo, não apenas de crescimento concentrado.

As principais teorias das Relações Internacionais oferecem leituras distintas do papel do comércio exterior.

Para o realismo, conforme defendido por Raymond Aron, a política internacional é estruturada pelo poder e não pela moral; o comércio é uma extensão do conflito em tempos de paz.

Já os liberais, como Keohane e Nye, argumentam que a interdependência econômica pode mitigar conflitos armados e gerar estabilidade.

Os construtivistas, por sua vez, analisam como as práticas comerciais moldam identidades e normas internacionais.

A esse panorama se soma a análise histórica-estrutural de Paul Kennedy, que argumenta que a ascensão e queda das grandes potências ao longo da história estiveram sempre relacionadas à sua capacidade de equilibrar poder econômico e poder militar. Para Kennedy (1987), o esgotamento econômico, provocado por gastos militares excessivos ou pela incapacidade de manter uma base produtiva moderna e competitiva, leva inevitavelmente à perda de status internacional.

Em suas palavras: ***“A vitória militar pode ser efêmera se não for sustentada por uma base econômica sólida.”***

Aplicando essa perspectiva ao Brasil, observa-se uma dissonância crônica entre sua dimensão territorial, potencial produtivo e sua capacidade efetiva de projeção internacional.

Embora o país seja uma das maiores economias do mundo em termos de PIB, sua dependência de exportações primárias (como soja, minério de ferro e petróleo) e a falta de uma política industrial robusta e sustentada colocam em risco sua autonomia estratégica no médio e longo prazo.

Um exemplo claro disso está na baixa participação do Brasil nas cadeias globais de valor de alta tecnologia.

Enquanto países asiáticos investem fortemente em inovação e manufatura avançada, o Brasil enfrenta desindustrialização precoce e dificuldades para exportar bens com maior valor agregado.

Esse cenário corrobora a advertência de Kennedy: sem base produtiva moderna, não há poder duradouro.

Ao mesmo tempo, o Brasil mantém baixos investimentos em defesa e infraestrutura estratégica de comércio (como portos, ferrovias e digitalização aduaneira), o que limita sua capacidade de consolidar influência regional e global — apesar da abundância de recursos naturais e posição geopolítica privilegiada.

Isso torna o país vulnerável tanto a choques externos (como guerras, pandemias ou sanções) quanto a pressões de atores globais (multinacionais, potências estrangeiras).

Portanto, inspirando-se em Paul Kennedy, é possível afirmar que a fragilidade da estratégia de comércio exterior do Brasil compromete não apenas sua competitividade econômica, mas sua própria projeção geopolítica.

### **O Discurso do Comércio: Bakhtin e o Embate de Vozes Globais**

Mikhail Bakhtin, ao analisar o discurso como um fenômeno dialógico, nos oferece um instrumental teórico útil para compreender como o comércio exterior é também um campo simbólico de disputa de sentidos.

Cada tratado, cada sanção econômica ou abertura de mercado representa um enunciado político que carrega consigo os interesses de nações, blocos econômicos, empresas multinacionais e organismos supranacionais.

O discurso globalista, muitas vezes apresentado como inevitável, oculta assimetrias históricas e interesses hegemônicos.

É nesse ponto que o comércio se torna arena de confrontos ideológicos entre soberania nacional, liberalismo econômico e políticas neocoloniais mascaradas sob o manto da integração internacional.

O comércio não é neutro: ele é impregnado de linguagem política.

Como lembra Raymond Aron, *"a política internacional é uma permanente competição entre poderes, sob aparência de negociações e contratos"* (Paz e Guerra entre as Nações, 1962).

Ou seja, o discurso comercial é sempre permeado por jogos de influência, hegemonias discursivas e disputas por legitimidade.

### **Liberalismo Econômico e Multinacionais: A Mão Invisível que se Torna Visível**

Adam Smith, em A Riqueza das Nações (1776), defendia que a busca individual pelo lucro resultaria, inadvertidamente, em benefícios coletivos, guiados por uma *"mão invisível"*.

No entanto, o século XXI mostra que essa mão tem nome, CNPJ e sede em paraísos fiscais.

As corporações transnacionais tornaram-se agentes com poder de influência maior que o de muitos Estados nacionais.

Como destaca Giovanni Arrighi (1994), “**o sistema-mundo**” capitalista promove ciclos de acumulação em que o comércio é instrumentalizado para garantir hegemonia econômica e política.

Multinacionais moldam acordos comerciais, regulamentos e até políticas externas, exercendo influência direta sobre empregos, padrões de consumo e soberania produtiva dos países menos industrializados.

A visão liberal clássica de Adam Smith, que supunha que o livre mercado promovia benefícios mútuos, entra em colisão com a realidade contemporânea dominada por corporações transnacionais.

Estas entidades, muitas vezes maiores que Estados nacionais em capacidade financeira, operam globalmente com forte influência sobre decisões políticas, trabalhistas e até ambientais.

Nesse sentido, Ernest Gellner nos lembra, que o capitalismo globalizado não apenas reorganiza os meios de produção, mas também os padrões culturais e normativos das sociedades.

A globalização do comércio está intrinsecamente ligada à globalização de uma cultura empresarial que padroniza comportamentos e reduz pluralidades locais.

## **Relações Internacionais e o Comércio como Ferramenta de Diplomacia**

As teorias das Relações Internacionais — realismo, liberalismo e construtivismo — oferecem leituras distintas sobre o papel do comércio exterior.

Para os realistas, como Hans Morgenthau, o comércio é subordinado ao poder militar e político.

Já os liberais, como Keohane e Nye, acreditam na interdependência como fonte de paz.

O construtivismo, por sua vez, sugere que o comércio carrega significados simbólicos e constrói identidades internacionais.

João Portes Nogueira, em suas análises, reforça que o comércio exterior pode ser entendido como um mecanismo de projeção de soft

power, onde a inserção econômica internacional se transforma em capital político e diplomático, sendo uma forma de **“política externa econômica”**, na qual o Estado atua para promover sua inserção global sem recorrer ao uso da força, mas por meio da diplomacia e da regulação multilateral.

### **Atualidade e Desafios: Crises Globais, Pandemias e Geopolítica**

As recentes crises mundiais — da pandemia da COVID-19 às guerras comerciais e conflitos geopolíticos como Ucrânia x Rússia e China x EUA — evidenciam a fragilidade das cadeias de suprimento globais e a dependência de setores estratégicos.

A escassez de chips semicondutores, alimentos e medicamentos revelou o risco da desindustrialização e da superdependência de mercados externos.

Esse cenário reacendeu debates sobre o protecionismo estratégico, reshoring (remodelação) e soberania produtiva, ao mesmo tempo em que desafia os acordos tradicionais de livre comércio.

Como afirma Dani Rodrik (2011), **“os mercados precisam de instituições nacionais para funcionar corretamente, e não podem substituí-las”**.

As crises sanitárias, climáticas e militares recentes escancararam a fragilidade das cadeias globais de suprimentos e a dependência de países em setores estratégicos.

A guerra comercial entre Estados Unidos e China, o conflito entre Rússia e Ucrânia, e os gargalos na produção de semicondutores revelam como o comércio internacional pode se tornar um campo de batalha econômico.

Essa realidade atual resgata o alerta de Aron sobre a coexistência de **“paz relativa”** e **“guerra potencial”** no sistema internacional.

A globalização do comércio, embora promova interdependência, não elimina a competição entre potências nem a lógica geopolítica do poder.

As principais teorias das Relações Internacionais oferecem leituras distintas do papel do comércio exterior.

Para o realismo, conforme defendido por Raymond Aron, a política internacional é estruturada pelo poder e não pela moral; o comércio é uma extensão do conflito em tempos de paz.

Já os liberais, como Keohane e Nye, argumentam que a interdependência econômica pode mitigar conflitos armados e gerar estabilidade.

A esse panorama se soma a análise histórica-estrutural de Paul Kennedy, que argumenta que a ascensão e queda das grandes potências ao longo da história estiveram sempre relacionadas à sua capacidade de equilibrar poder econômico e poder militar.

### **Considerações Finais**

#### **Comércio Exterior como Campo de Disputa e Construção**

O comércio exterior é, portanto, mais do que um simples intercâmbio de mercadorias.

Ele é palco de lutas simbólicas, econômicas e políticas que moldam o destino das nações.

Suas regras, instituições e discursos estão impregnados de ideologia, poder e disputas hegemônicas.

Para que o comércio se transforme em uma ferramenta de justiça econômica e integração solidária, é necessário repensar as estruturas burocráticas, ampliar a governança multilateral e assegurar a equidade nas trocas internacionais.

A construção de uma nova ordem global não passa apenas por tratados, mas por valores éticos, culturais e humanistas que coloquem a dignidade humana acima do lucro.

O comércio exterior é muito mais do que um fluxo técnico de mercadorias.

Ele é um fenômeno político, simbólico, cultural e estratégico.

Em sua estrutura, se cruzam burocracias estatais, lógicas de mercado, identidades nacionais e forças multinacionais.

Como nos ensinaram Aron e Gellner, não se trata apenas de economia, mas de poder, cultura e coerção simbólica.

A construção de uma ordem comercial internacional mais justa requer um novo pacto entre os Estados, as empresas e as sociedades civis.

É preciso equilibrar eficiência econômica com equidade social, e soberania nacional com solidariedade global.

Superar esses desafios exige mais do que reformas econômicas: exige uma visão estratégica de longo prazo, com investimentos em infraestrutura, digitalização do comércio e ampliação das capacidades diplomáticas.

O Brasil, se quiser ampliar sua voz no cenário global, precisa não apenas vender mais — mas vender com inteligência, com propósito e com soberania.

O comércio exterior deve ser ferramenta de desenvolvimento inclusivo, não apenas de crescimento concentrado.

Paul Kennedy nos convida a pensar o comércio exterior como parte de uma equação maior de poder nacional.

O Brasil, para alcançar um papel de maior protagonismo no sistema internacional, precisa transcender a lógica da inserção comercial baseada apenas em commodities.

Deve investir em tecnologia, sofisticação produtiva, segurança logística e em uma diplomacia econômica capaz de articular interesses de longo prazo.

A influência internacional, segundo Aron, Kennedy e Gellner, não se constrói apenas com tratados ou retórica globalista.

Ela se materializa quando há um sistema produtivo dinâmico, uma burocracia eficiente, uma política externa coerente e uma elite dirigente comprometida com a soberania econômica do país.

No Brasil, os desafios burocráticos do comércio exterior são fortemente sentidos no cotidiano das operações alfandegárias.

A atuação da Receita Federal, responsável pela administração aduaneira, enfrenta gargalos históricos: excesso de formalidades, escassez de servidores, demora na liberação de cargas e infraestrutura precária nos portos e aeroportos.

O SISCOMEX (Sistema Integrado de Comércio Exterior), criado em 1992 com o objetivo de digitalizar e centralizar as operações de importação e exportação, representa um avanço institucional.

No entanto, décadas depois, o sistema ainda é criticado por sua lentidão, instabilidade e falta de integração plena entre os diversos órgãos anuentes (como Anvisa, Ibama e Mapa), dificultando o despacho aduaneiro.

De acordo com estudo da CNI (2022), o Brasil ocupa posições baixas em rankings internacionais de eficiência alfandegária, o que gera prejuízos diretos à competitividade do país.

A burocracia aduaneira, exemplificada pelo funcionamento do SISCOMEX, representa um obstáculo central à fluidez das trocas internacionais.

Governos recentes têm abordado esses desafios de maneiras distintas: o governo Bolsonaro, com uma agenda liberalizante, mas pouco estruturada institucionalmente; e o terceiro governo Lula, com uma retomada do papel estatal como indutor da modernização comercial e da integração logística.

### Referências Bibliográficas

- ARON, Raymond. **Paz e Guerra entre as Nações**. Ed. Globo, 2002 (orig. 1962).  
 ARRIGHI, Giovanni. **O Longo Século XX**. Contraponto, 1996.  
 BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, 1981.  
 BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Zahar, 1989.  
 FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Martins Fontes, 2008.  
 GELLNER, Ernest. **Nations and Nationalism**. Cornell University Press, 1983.  
 KEOHANE, Robert; NYE, Joseph. **Power and Interdependence**. Longman, 2001.  
 NOGUEIRA, João Portes. **Teoria e Política nas Relações Internacionais**. EdUFSCar, 2009.  
 RODRIK, Dani. **The Globalization Paradox**. Norton, 2011.  
 SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Abril Cultural, 1983.  
 STRANGE, Susan. **The Retreat of the State**. Cambridge University Press, 1996.  
 WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. UNB, 1994.

## **O CADERNO DE REGISTRO DIÁRIOS E A MEMÓRIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EQUIPE DIRETIVA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA BAIXADA FLUMINENSE - RJ**

Regina Lucia Ferreira Cravo (Puc-Rio)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Estudar, refletindo sobre os cadernos de registros diários das orientadoras de uma escola pública na Baixada Fluminense e seu papel como instrumento de preservação da memória do trabalho pedagógico realizado constitui a proposta central deste estudo que se inicia, cujas reflexões teórico-metodológicas introdutórias apresento neste artigo. A proposta busca estabelecer como objeto de reflexão as representações referentes ao modo de atuação das orientadoras educacionais e pedagógicas (ou Equipe Diretiva) na condução e organização das práticas de ensino e de aprendizagem escolares.

O processo de construção desta proposta encontra primeiramente sua motivação em minha experiência profissional como orientadora educacional da Rede Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Motivada pela atuação profissional, tive a oportunidade de participar do I Seminário do Núcleo de Pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais no Território Fluminense realizado em outubro de 2023, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro intitulado “*A paixão de guardar: colecionismo, memorabilia e patrimônio educativo*”. Na ocasião, entre os temas a serem abordados, o intitulado Patrimônio educativo e escolarização: memorabilia em cadernos, manuais, livros provocou a lembrança da existência de um conjunto de cadernos de registros diários, como são chamados e que estão guardados em um armário fechado na sala de atendimento das orientadoras no interior

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUCRio; Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNISUAM; Licenciadas em Pedagogia. Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Professora atuando na docência de cursos de Licenciatura desde 2000. Contato: regina42lucia@gmail.com

da escola. Ou “sala SOE/SOP” como é conhecida pela comunidade escolar.

A sala a qual me refiro também é a sala na qual trabalho recebendo pais, alunos e professores no processo de acompanhamento e orientação educacional. São quase 18 anos de atuação como Professor Especialista ou Orientador Educacional da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, região conhecida como Baixada Fluminense devido às suas características geográficas, no Estado do Rio de Janeiro. Ao longo desses anos, essa atuação vem acontecendo juntamente com mais outras duas Orientadoras Pedagógicas. Dividimos o espaço de uma sala, os materiais, o próprio caderno de registros diários no qual anotamos sobre o que é visto e vivido no ambiente de uma escola que atende aos anos iniciais do ensino fundamental: as ideias sobre planejamento de ensino, as dificuldades do dia a dia relativas às diferentes demandas (sempre urgentes...), as solicitações da Direção escolar, o trato com os professores, as necessidades e as reclamações das famílias compõem as anotações dentre outros assuntos.

Os cadernos, preenchidos diariamente pelas orientadoras, ao longo de uma década, permitem o testemunho dos fatos através da disponibilização das impressões sobre o que foi vivido para a própria equipe de orientadoras que se alterna em diferentes horários no processo de condução dessa Unidade Escolar.

A compreensão do termo “*memorabilia*” que, conforme o Dicionário Online de Português pode ser entendido como sendo fatos, coisas dignas de memória ou que se guardam em dimensão especial da memória na lembrança favoreceu a imagem ou melhor o delineamento da proposta desse estudo, inicialmente, apresentada no evento mencionado e trazida aqui, pois a prática dos registros sobre a escola e seu cotidiano acumulados nos cadernos/diários podem ser considerados como objetos de memória. Uma memória da vida profissional e pessoal que, acredito, poderia (e pode) consistir em significativa possibilidade de reflexão sobre o “*fazer*” das orientadoras que expressam suas impressões, angústias, sensações vivenciadas no decorrer dos dias letivos, assim como as características dos relatos, as representações sobre as interações realizadas e que merecem ser analisadas, tornadas visíveis conforme o objetivo pretendido.

Por fim, entende-se o estudo iniciado e iniciante como uma possibilidade de colaboração com os estudos voltados para História da Instituições e das Práticas Educativas, visto que busca valorizar, tornando visível a história de uma escola pública municipal, na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, através de registros escritos no âmbito da atuação de sua equipe pedagógica, entre os anos de 2009 e 2019.

### **Os Cadernos de Registros Diários das Orientadoras da Escola Pública: Uma Breve Contextualização Sobre as Possibilidades Desse Objeto de Estudo**

Repletos de letras, trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, decalques, exercícios, frases edificantes, bilhetes, elogios e reprimendas, marcas de aprendizagem e do exercício da escrita, velhos cadernos escolares tem permanecidos esquecidos em gavetas, caixas, armários (Mignot, 2008; p. 7)

O Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias publicado em 2005 descreve a composição da Equipe Diretiva no contexto da organização dos recursos humanos na escola. A Equipe Diretiva envolve o Diretor, o Vice-Diretor, o Orientador Pedagógico, o Orientador Educacional e o Dirigente de Turno, devendo coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar com a colaboração do Conselho Escolar conforme proposto no artigo 9º do documento.

O registro do cotidiano escolar em cadernos constitui uma prática encontrada e vivenciada na escola municipal na qual atuo como Orientadora Educacional na Cidade de Duque de Caxias. Nela, dispomos de diferentes cadernos para registros escritos dos acontecimentos vividos pelos alunos como acidentes, brigas, objetos desaparecidos, atendimentos aos pais e responsáveis, aos funcionários, aos professores durante os encontros sejam eles formativos como de assessoramento quanto ao planejamento de ensino e de avaliação. Existe o caderno de ocorrências disposto no balcão da secretaria com sua capa preta e dura, levemente desgastada. Existem os livros de atas das reuniões de Conselho Escolar, de Conselho de Classe, assim como os livros de matrícula, de

históricos escolares expedidos, de reuniões administrativas com a Direção (esse permanece na mesa da Diretora...), sem contar o livro de ponto dos funcionários.

Os cadernos de registros diários, dessa forma, foram e são organizados pela equipe de orientadoras educacionais e pedagógicas da escola, que conforme proposto no Regimento Escolar descrito acima é compreendida como Equipe Diretiva igualmente. E como são esses cadernos? Eles são cadernos com folhas pautadas, no formato conhecido como “universitário” ou “10 matérias”, com aproximadamente 200 folhas, tendo como arremate espirais de arame. Ora possuem capa dura, ora capa de papelão mais flexível. De uma forma ou outra costumam serem encapados pelas orientadoras com motivos e papéis diversos, recebendo a identificação “caderno de registros diários da ETP” em uma etiqueta branca ou apenas escrita à mão, logo ao início do ano letivo quando são iniciados ou abertos na primeira reunião de planejamento, ainda sem os professores. Esses cadernos permanecem na sala das orientadoras sobre a mesa nos dias nos quais elas estão na escola. Após o dia de trabalho, o caderno é guardado em um armário que fica no interior da sala. Armário, esse, que é fechado a chave na ausência das orientadoras e no qual estão todos os cadernos utilizados nos últimos anos.

O caderno surgiu da necessidade de comunicação entre as orientadoras, visto que elas não atuam na escola juntas nos mesmos horários, exceto no dia comum da equipe. Essa característica reforça a necessidade de manter a todos informados do que foi realizado, dos combinados, de possíveis mudanças nesses... Enfim, todo cotidiano escolar é por elas acompanhado. A ideia é acompanhar o trabalho pedagógico realizado, registrando todas as ações. Ele testemunha de certa forma essas ações. Não pertencendo a secretaria de educação, nem a secretaria escolar. O caderno é de exclusiva responsabilidade da equipe de orientadoras, não sofrendo verificação por parte da supervisão escolar municipal, oficial.

O caderno de registros diários é um recurso criado pelas orientadoras para as orientadoras. Dessa forma, um conjunto de cadernos foi sendo formado e acumulado em uma das prateleiras do armário da sala, aquele mesmo fechado a chave. Com mais de uma dezena de volumes, os cadernos guardados testemunham a história da escola, compondo um significativo patrimônio educativo que

possibilita vislumbrar, creio, a História do Tempo Presente no Município de Duque de Caxias. Ou conforme considera Rousso (2009), uma história na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua.

### **O Caderno como Fonte Histórico-Educativa de Pesquisa, os Ego-Documentos e a Escrita Feminina: Algumas Considerações**

Viñao (2006 *apud* Mignot, 2008; p. 19) entende caderno escolar como “um conjunto de folhas soltas, costuradas ou encadernadas posteriormente e utilizadas com fins escolares”. Um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares (...pode ser utilizado para outros fins, por exemplo, como caderno de contas ou diário pessoal) (p. 19).

Ao examinar a história dos suportes de utilizados pelos homens que se dedicavam à escritura pessoal, J. Hébrard (2000), procura explicar a história dos suportes de escrita pessoal e desse modo colabora com apontando a história do caderno como recurso favorecedor da difusão das práticas modernas de escrita. O autor explica que a difusão do hábito de escrever um diário, a partir do século XVI, esbarrou em uma dificuldade: até o primeiro terço do século XIX, as folhas eram compradas de uma fabricante de papel e depois confiadas a um encadernador, que as trabalhava em função do uso e da conservação que se desejava fazer delas (p. 32). O suporte podia ser a folha, antes de ser transformada em caderno ou, ao contrário, depois de ser transformada, já estando as folhas juntas. As partes de um livro(volume) poderiam se tornar um conjunto de cadernos ou *codex*. Era preciso prever no momento de organização da folha que será depois dobrada ao meio, em quatro ou em oito para formar o caderno(...) é a descrição da utilização pelo copista de um *quaternio* (caderno). Seja através do meio profissional ou escolar, a partir do século XIX, o caderno tornou-se um objeto comum em nossa vida cotidiana.

Nessa direção, Mignot (2008) destaca o papel dos cadernos como fonte histórico-educativa de pesquisa que se configura no entrecruzamento de três campos historiográficos relacionados que

são: a história da infância, a história da cultura escrita e a história da educação. Além desses campos, a história da transmissão das diferentes ideologias e valores no meio escolar e a história das reformas e inovações educativas também demonstram interesse pela análise dos cadernos escolares, visto que esses permitiriam uma aproximação com as práticas escolares e os processos de implantação, adaptação, aceitação e difusão das reformas. O caderno é um produto da cultura escolar, uma fonte determinada de organização do trabalho em sala de aula de introduzir os alunos no mundo dos saberes.

Especificamente, neste estudo, o uso dos cadernos de registros diários vai ao encontro do segundo campo que propõe a análise das ditas escritas cotidianas ou ordinárias como são chamadas por Fabre (1993 *apud* Mignot, 2008, p. 16).

Mignot, Bastos e Cunha (2000) apontam para a importância dos textos autobiográficos como fonte de pesquisa através dos estudos sobre a educação de mulheres, a escrita feminina, história de vida, história do livro, história da leitura, assim como para os materiais considerados de difícil circulação ou circulação restrita como **cadernos**, cartas, receitas que permanecem abandonados.

Cunha (2019) explica as diferenças sobre os arquivos pessoais e os documentos de intimidade. Os arquivos pessoais e institucionais favorecem a lembrança e tornam presente. Na prática de pesquisa, ao serem revistos permitem o que seria dar sentido para a vida de outrem. Os chamados documentos de intimidade são compostos pelas cartas, diários, álbuns e **cadernos**.

Silva (2016) acrescenta a essas formas de autonarrativas, os testemunhos e os egodocumentos. Os egodocumentos podem ser entendidos segundo (Schulze, 2005 *apud* Silva, 2016) como forma uma forma de narrativa autobiográfica de natureza institucional que abrange os documentos escritos de forma involuntária ou obrigatória como processos, livros de conta, testamentos, entre outros.

Os documentos guardados possuem vida, pois estariam vivos na mente e quem os arquivou. A leitura dos guardados permitiria questionar e abordar a vida pública e a privada. Existiria uma biografia do acervo, pois deve-se perguntar sobre quem o arquivou e quem o produziu. As respostas contribuem para organização da história de sua contribuição.

Creio que os registros das orientadoras possibilitam o desvelamento da história da cultura escrita no âmbito da escola no contexto da atuação profissional de suas profissionais. Quais seriam os desafios da escrita feminina na história das mulheres? Tedeschi (2016) aponta que o estudo da escrita feminina encontra a natureza masculina da história como primeira dificuldade, pois o papel desempenhado pelas mulheres vem sendo ocultado. Os estudos de gênero realizados têm contribuído para tirar as mulheres desse lugar de invisibilidade, silêncio e confinamento.

Nesse sentido, por fim, Mignot alerta para as questões ou problemas metodológicos de pesquisa. Segundo ela, cabe ressaltar que nem tudo está nos cadernos. Os cadernos devem ser situados como fonte histórica no contexto das práticas escolares, sociais e culturais de sua época e seu uso há de combinar-se com outras fontes históricas.

### **Os Registros Escritos das Orientadoras como Possibilidade de Estudo Autobiográfico de suas Trajetórias Profissionais na Educação e na Escola**

Ao considerar o futuro da profissão docente, Nóvoa (1999) questiona o excesso de discursos sobre a formação de professores e a sua prática no campo da pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que propõe algumas medidas para aproximá-los das práticas, que segundo ele se apresentam de modo empobrecido diante das necessidades da escola e da educação no século XXI. Nóvoa propõe conduzir a formação inicial para dentro da profissão, promover novos modos de organização profissional e reforçar a dimensão pessoal dos professores. Uma perspectiva, um possível caminho para os estudos da história da profissão docente.

Nessa direção, Bueno, Catani e Sousa (2002) propõem a defesa dos relatos autobiográficos de atuação e formação docente como possível estratégia favorecedora da compreensão sobre a natureza dos processos formadores. Nessa direção, posicionar o professor no centro dos debates seria o principal mérito dos estudos sobre vidas e carreiras de professores. Diante dos inúmeros estudos sobre a vida dos professores, as biografias e autobiografias, relatos memorialísticos, desenvolvimento pessoal/profissional dos professores (Nóvoa, 1992, p.

15 *apud* Catani, 2002, p. 23), quais as percepções? O esforço de compreender o próprio fazer seria estruturado social, histórica e pessoalmente. Mais do que isso, as práticas de ensino teriam como núcleo a dimensão pessoal dos docentes. Assim, seria necessário mostrar momentos de configuração histórica do espaço profissional dos professores e a consequente emergência das necessidades de formação. O como fazer constitui uma indagação, muito devido às demandas cotidianas do trabalho do professor seja para tornar as aprendizagens possíveis, seja para lidar com as dificuldades surgidas em sala de aula.

As práticas de formação/atuação constituiriam um recurso privilegiado para possibilitar, não somente a reflexão, mais também o favorecimento da emergência de experiências formadoras e a oportunidade de recriação dos métodos de conhecer, ensinar e atuar em sociedade. Nesse sentido, “o prazer de dizer-se ou contar-se já contribui para que o indivíduo/aluno/professor inicie a reflexão sobre sua história e processos formadores. Além disso, favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe a partir destas tentativas, compreender e atuar (Catani, 2002; p. 29 *apud* Bueno et al; 2002)”.

Quanto à formação de professores, Novoa (1999) aponta a necessidade de encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, transformem a experiência em conhecimento e formalizem o saber profissional de referência. Assim sendo, “as abordagens autobiográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências deveria fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores” (Novoa, 1999, p. 18).

O professor forma a si mesmo através das interações com o conhecimento e as teorias, com a prática didática de seus mestres com os quais interage. Sua memória recuperaria as marcas para orientar sua forma de ser professor. O “mergulho” nas experiências pode levar à reflexão sobre o que foi lembrado. Pode, dessa forma, compreender melhor o seu ofício de ensinar e instruir. A memória do professor deve ser entendida como um objeto de estudo em virtude do caráter original e único de sua prática /ofício docente. Os relatos autobiográficos/memorialísticos são portadores dos sentidos que cada indivíduo atribui às experiências de vida e são, nessa medida,

reveladoras dos valores e representações que foram sendo formadas sobre o magistério durante o percurso de formação de cada um.

A palavra memória vem do latim e significa a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Bosi (2004), através de P. Nora (1984) explica que a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto (p. 16). Ela permite a relação do presente com o passado, interferindo no processo de construção das representações (p. 31). O passado viria à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, empurrando-as e ocupando espaço ao lado da consciência. Força subjetiva, ativa, latente, invasora (p. 36), lado subjetivo do conhecimento das coisas. A capacidade do ser humano de guardar as experiências e ensinamentos vividos, teria uma função prática de limitar a indeterminação e levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que deram certo.

Pode-se falar em memória-hábito ou memória dos mecanismos motores e as imagem-lembrança, autêntica ressurreição dos fatos do passado (p. 38). A relação das duas é conflituosa, visto que a rotina cotidiana tende a priorizar os hábitos, restando pouco espaço para a evocação espontânea das recordações. Ela seria a consagração que o espírito faz de si mesmo, enquanto a percepção uma interseção do corpo com o mundo. Porém, não há interação com o ambiente sem impregnação das lembranças. Daí, opera com grande liberdade selecionando acontecimentos no espaço e no tempo de forma não arbitrária porque eles se relacionam através de indícios comuns (p. 31).

Ademais, pode-se afirmar a existência de uma memória coletiva (produzida no interior de uma classe), alimentada por imagens, sentimentos, ideias e valores que lhe dão identidade e permanência, permeando as consciências individuais. É possível falar em uma arte da memória (Neves, 2000). Memória como ferramenta pedagógica ou método de interpretação e mais recentemente a partir do século XVIII, considerada como uma arte da história.

Os escritos do eu podem ser considerados então artes da memória (Neves, 2000). Constituem-se em uma forma de conhecimento do eu-autor que neles se refugia e do contexto em que esse eu singular se transforma num eu-coletivo. A memória destila o passado, o tempo muito mais do que o reflete (Lowenthal, 1986 *apud* Neves, 2000). Assim nesse processo, o conhecimento de si e do outro

pode ser construído. A escrita é conhecimento e permite conhecimento.

LeGoff (1992 *apud* Canen e Xavier, 2000) afirma a necessidade de buscar diferentes conceituações de memória, de forma que se recupere a memória coletiva dos grupos. A justificativa estaria na possibilidade de recuperação/entendimento dos diferentes códigos sociais em especial aqueles pertencentes aos grupos não dominantes na sociedade. A memória seria o elemento essencial das identidades. Sejam elas individuais ou coletivas.

As lembranças na memória autobiográfica respondem à indagação sobre quem somos. Trazem sucessos, fracassos, influenciando os comportamentos da intimidade ou os da luta pelo poder. A narrativa da própria experiência evidência que o exercício da docência e formação, permitindo a construção de saberes, que se multiplicam, definem e redefinem as formas de agir, pensar e sentir. Na construção de suas narrativas, os sujeitos criam uma imagem de si próprios. Imagem essa que se constitui da realidade referente conforme sua maneira de representar a própria existência, as escolhas efetuadas, os valores cultivados na prática docente.

O processo memorialístico sofre influência do distanciamento temporal no qual atua, mas também seleciona o que seria digno, privilegia outros com vistas de dar sentido ao relato das vivências. A memória é vida, sempre produzida pelos grupos, em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas (...) Fenômeno sempre atual, elo vivido no presente eterno (Nora, 1984 *apud* Bosi, 2004). Qual memória articulada à formação de professores pode falar em tais condições? Talvez uma memória que possibilite a recriação da escola como espaço de formação individual, cidadania democrática e consolidação da coletividade da profissão como afirma Nóvoa (1999).

Como encaminhamentos finais deste artigo, cabe ressaltar que o estudo iniciado vai sendo construído através de uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter histórico que desenvolvida através de análise documental das fontes histórico-educativas, no caso dos registros escritos realizados nos cadernos pelas orientadoras da escola pública. Sobre as fontes históricas, pode-se dizer que é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um

acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história afirma Barros (2019; p. 1).

Inserida na perspectiva da História do Tempo Presente. Cheveau e Tétart (1999), Rouso (2009) e Rioux (1999) contribuem para a compreensão da possibilidade do imediatismo no trabalho histórico. A História dos Tempos Atuais, do Presente, Próxima ou Imediata, apesar de inicialmente distintas como afirmam, colocam as mesmas questões e nesse sentido argumentam que o próximo, o presente e o imediato podem ser objetos da história. Apesar disso, qual espaço cronológico cobre o que é considerado imediato? Pode ser tudo ao mesmo tempo. No entanto, os historiadores alegam a carência de um tempo mínimo necessário para a consulta às fontes e à síntese dos documentos. Ao fazer isso, o pesquisador recuaria de certo modo em relação aos acontecimentos, utilizando procedimentos mais semelhantes com técnicas jornalísticas, buscando o desprendimento dos fatos. A presença do historiador, aqui, **“orientador pedagógico e ou educacional”** (grifo meu) na/da educação pública, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, em seu tempo demonstra evolução em função da própria história, de igual forma que evolui em sua relação com os acontecimentos, que envolvem os engajamentos e não engajamentos intelectuais e políticos. Ou como complementa Rioux (1999), “...o presente pode ser objeto da história por fazer brotar da proximidade ambiente um conjunto de argumentos mais ideais, culturais e individuais, além de permitir uma ação combinada da personalidade, do acontecimento e do narrativo” (p. 48).

## Referências Bibliográficas

- BARROS, J. D'A. **Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos**. Encontro da ANPUH - História e Parcerias, 2019.
- BICCAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: contribuições para história da educação. In LOPES, Eliane Marta Teixeira. e FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.) **Pensadores sociais e a história da educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.
- BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Atelie Editorial, 2004.

BURKE, Peter (1991). **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989) (Nilo Odália, trad.). São Paulo, SP: Editora Universidade Paulista.

CATANI, Denice Barbara. **Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade**. Educar, Curitiba, n.37, p.77-92, maio/agosto, 2010. Editora UFPR.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras editora, 2002.

CHAUVEAU, Agnes e TETARD, Philippe. **Questões para história do tempo presente**. Tradução: Ilka S. Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

CUNHA, M.T.S. **(Des)arquivar**: arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente. 1ed. São Paulo: Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRAGA JUNIOR, Victor Ricardo de Sousa; MONTE, Rayane Sales; BRANDENBURG, Cristine. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Martins Fontes, 2001.

KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 2000.

LOWENTHAL David. The past is a foreign country. Londres/Nova York: Cambridge University Press, 1986. In NEVES, Margarida de Souza. **A educação pela memória**. PUC-Rio, S/D.

MIGNOT, A. C. V.(Org.) **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGNOT, A.C.V, BASTOS, M.H.C, CUNHA, M.T.S.(Orgs.) **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000; 240p.

NOVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. EDUCA; Lisboa, 2009. Historiografia da educação e fontes. In GONDRA, Jose Gonçalves (org.) **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de janeiro; DP&A editora, 2005.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992<sup>a</sup>

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

RIOUX, Jean Pierre. Pode – se fazer uma história do presente? In CHAUVEAU, Agnes e TETARD, Philippe. **Questões para história do tempo presente**. Tradução: Ilka S. Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente. **Revista Tempo e Argumento** (Programa de Pós-graduação em História) Florianópolis, v.1, n.1, p.201-216, janeiro/junho.2009.

SILVA, W.C.L. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **METIS: história e cultura** – v.15, n. 30, p. 44-67, jul/dez.2016.

TEDESCHI. L.A. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. **Raído**, Dourados, MS, v.10, n.21, jan/jun.2016.

## **O CADERNO DE REGISTROS DIÁRIOS E A MEMÓRIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EQUIPE DIRETIVA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA BAIXADA FLUMINENSE -RJ**

Regina Lúcia Ferreira Cravo (PUC-Rio)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Estudar, refletindo sobre os cadernos de registros diários das orientadoras de uma escola pública na Baixada Fluminense e seu papel como instrumento de preservação da memória do trabalho pedagógico realizado constitui a proposta central deste estudo que se inicia, cujas reflexões teórico-metodológicas introdutórias apresento neste artigo. A proposta busca estabelecer como objeto de reflexão as representações referentes ao modo de atuação das orientadoras educacionais e pedagógicas (ou Equipe Diretiva) na condução e organização das práticas de ensino e de aprendizagem escolares.

O processo de construção desta proposta encontra primeiramente sua motivação em minha experiência profissional como orientadora educacional da Rede Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Motivada pela atuação profissional, tive a oportunidade de participar do I Seminário do Núcleo de Pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais no Território Fluminense realizado em outubro de 2023, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro intitulado “*A paixão de guardar: colecionismo, memorabilia e patrimônio educativo*”. Na ocasião, entre os temas a serem abordados, o intitulado Patrimônio educativo e escolarização: memorabilia em cadernos, manuais, livros provocou a lembrança da existência de um conjunto de cadernos de registros diários, como são chamados e que estão guardados em um armário fechado na sala de atendimento das orientadoras no interior

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação PUC-Rio. Licenciada em Pedagogia - Prefeitura Municipal de Duque de Caxias Secretaria Municipal de Educação.

da escola. Ou “sala SOE/SOP” como é conhecida pela comunidade escolar.

A sala a qual me refiro também é a sala na qual trabalho recebendo pais, alunos e professores no processo de acompanhamento e orientação educacional. São quase 18 anos de atuação como Professor Especialista ou Orientador Educacional da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, região conhecida como Baixada Fluminense devido às suas características geográficas, no Estado do Rio de Janeiro. Ao longo desses anos, essa atuação vem acontecendo juntamente com mais outras duas Orientadoras Pedagógicas. Dividimos o espaço de uma sala, os materiais, o próprio caderno de registros diários no qual anotamos sobre o que é visto e vivido no ambiente de uma escola que atende aos anos iniciais do ensino fundamental: as ideias sobre planejamento de ensino, as dificuldades do dia a dia relativas às diferentes demandas (sempre urgentes...), as solicitações da Direção escolar, o trato com os professores, as necessidades e as reclamações das famílias compõem as anotações dentre outros assuntos.

Os cadernos, preenchidos diariamente pelas orientadoras, ao longo de uma década, permitem o testemunho dos fatos através da disponibilização das impressões sobre o que foi vivido para a própria equipe de orientadoras que se alterna em diferentes horários no processo de condução dessa Unidade Escolar.

A compreensão do termo “*memorabilia*” que, conforme o Dicionário Online de Português pode ser entendido como sendo fatos, coisas dignas de memória ou que se guardam em dimensão especial da memória na lembrança favoreceu a imagem ou melhor o delineamento da proposta desse estudo, inicialmente, apresentada no evento mencionado e trazida aqui, pois a prática dos registros sobre a escola e seu cotidiano acumulados nos cadernos/diários podem ser considerados como objetos de memória. Uma memória da vida profissional e pessoal que, acredito, poderia (e pode) consistir em significativa possibilidade de reflexão sobre o “*fazer*” das orientadoras que expressam suas impressões, angústias, sensações vivenciadas no decorrer dos dias letivos, assim como as características dos relatos, as representações sobre as interações realizadas e que merecem ser analisadas, tornadas visíveis conforme o objetivo pretendido.

Por fim, entende-se o estudo iniciado e iniciante como uma possibilidade de colaboração com os estudos voltados para História da Instituições e das Práticas Educativas, visto que busca valorizar, tornando visível a história de uma escola pública municipal, na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, através de registros escritos no âmbito da atuação de sua equipe pedagógica, entre os anos de 2009 e 2019.

### **Os cadernos de registros diários das orientadoras da escola pública: uma breve contextualização sobre as possibilidades desse objeto de estudo**

Repletos de letras, trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, decalques, exercícios, frases edificantes, bilhetes, elogios e reprimendas, marcas de aprendizagem e do exercício da escrita, velhos cadernos escolares tem permanecidos esquecidos em gavetas, caixas, armários (MIGNOT, 2008; p.7)

O Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias publicado em 2005 descreve a composição da Equipe Diretiva no contexto da organização dos recursos humanos na escola. A Equipe Diretiva envolve o Diretor, o Vice-Diretor, o Orientador Pedagógico, o Orientador Educacional e o Dirigente de Turno, devendo coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar com a colaboração do Conselho Escolar conforme proposto no artigo 9º do documento.

O registro do cotidiano escolar em cadernos constitui uma prática encontrada e vivenciada na escola municipal na qual atuo como Orientadora Educacional na Cidade de Duque de Caxias. Nela, dispomos de diferentes cadernos para registros escritos dos acontecimentos vividos pelos alunos como acidentes, brigas, objetos desaparecidos, atendimentos aos pais e responsáveis, aos funcionários, aos professores durante os encontros sejam eles formativos como de assessoramento quanto ao planejamento de ensino e de avaliação. Existe o caderno de ocorrências disposto no balcão da secretaria com sua capa preta e dura, levemente desgastada. Existem os livros de atas das reuniões de Conselho Escolar, de Conselho de Classe, assim como os livros de matrícula, de

históricos escolares expedidos, de reuniões administrativas com a Direção (esse permanece na mesa da Diretora...), sem contar o livro de ponto dos funcionários.

Os cadernos de registros diários são, dessa forma, foram e são organizados pela equipe de orientadoras educacionais e pedagógicas da escola, que conforme proposto no Regimento Escolar descrito acima é compreendida como Equipe Diretiva igualmente. E como são esses cadernos? Eles são cadernos com folhas pautadas, no formato conhecido como “universitário” ou “10 matérias”, com aproximadamente 200 folhas, tendo como arremate espirais de arame. Ora possuem capa dura, ora capa de papelão mais flexível. De uma forma ou outra costumam serem encapados pelas orientadoras com motivos e papéis diversos, recebendo a identificação “caderno de registros diários da ETP” em uma etiqueta branca ou apenas escrita à mão, logo ao início do ano letivo quando são iniciados ou abertos na primeira reunião de planejamento, ainda sem os professores. Esses cadernos permanecem na sala das orientadoras sobre a mesa nos dias nos quais elas estão na escola. Após o dia de trabalho, o caderno é guardado em um armário que fica no interior da sala. Armário, esse, que é fechado a chave na ausência das orientadoras e no qual estão todos os cadernos utilizados nos últimos anos.

O caderno surgiu da necessidade de comunicação entre as orientadoras, visto que elas não atuam na escola juntas nos mesmos horários, exceto no dia comum da equipe. Essa característica reforça a necessidade de manter a todos informados do que foi realizado, dos combinados, de possíveis mudanças nesses... Enfim, todo cotidiano escolar é por elas acompanhado. A ideia é acompanhar o trabalho pedagógico realizado, registrando todas as ações. Ele testemunha de certa forma essas ações. Não pertencendo a secretaria de educação, nem a secretaria escolar. O caderno é de exclusiva responsabilidade da equipe de orientadoras, não sofrendo verificação por parte da supervisão escolar municipal, oficial.

O caderno de registros diários é um recurso criado pelas orientadoras para as orientadoras. Dessa forma, um conjunto de cadernos foi sendo formado e acumulado em uma das prateleiras do armário da sala, aquele mesmo fechado a chave. Com mais de uma dezena de volumes, os cadernos guardados testemunham a história da escola, compondo um significativo patrimônio educativo que

possibilita vislumbrar, creio, a História do Tempo Presente no Município de Duque de Caxias. Ou conforme considera Rousso (2009), uma história na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua.

### **O caderno como fonte histórico-educativa de pesquisa, os ego-documentos e a escrita feminina: algumas considerações**

Viñao (2006 apud Mignot, 2008; p.19) entende caderno escolar como “um conjunto de folhas soltas, costuradas ou encadernadas posteriormente e utilizadas com fins escolares”. Um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares (...pode ser utilizado para outros fins, por exemplo, como caderno de contas ou diário pessoal) (p.19).

Ao examinar a história dos suportes de utilizados pelos homens que se dedicavam à escritura pessoal, J. Hébrard (2000), procura explicar a história dos suportes de escrita pessoal e desse modo colabora com apontando a história do caderno como recurso favorecedor da difusão das práticas modernas de escrita. O autor explica que a difusão do hábito de escrever um diário, a partir do século XVI, esbarrou em uma dificuldade: até o primeiro terço do século XIX, as folhas eram compradas de uma fabricante de papel e depois confiadas a um encadernador, que as trabalhava em função do uso e da conservação que se desejava fazer delas (p.32). O suporte podia ser a folha, antes de ser transformada em caderno ou, ao contrário, depois de ser transformada, já estando as folhas juntas. As partes de um livro(volume) poderiam se tornar um conjunto de cadernos ou *codex*. Era preciso prever no momento de organização da folha que será depois dobrada ao meio, em quatro ou em oito para formar o caderno(...) é a descrição da utilização pelo copista de um *quaternio* (caderno). Seja através do meio profissional ou escolar, a partir do século XIX, o caderno tornou-se um objeto comum em nossa vida cotidiana.

Nessa direção, Mignot (2008) destaca o papel dos cadernos como fonte histórico-educativa de pesquisa que se configura no entrecruzamento de três campos historiográficos relacionados que

são: a história da infância, a história da cultura escrita e a história da educação. Além desses campos, a história da transmissão das diferentes ideologias e valores no meio escolar e a história das reformas e inovações educativas também demonstram interesse pela análise dos cadernos escolares, visto que esses permitiriam uma aproximação com as práticas escolares e os processos de implantação, adaptação, aceitação e difusão das reformas. O caderno é um produto da cultura escolar, uma fonte determinada de organização do trabalho em sala de aula de introduzir os alunos no mundo dos saberes.

Especificamente, neste estudo, o uso dos cadernos de registros diários vai ao encontro do segundo campo que propõe a análise das ditas escritas cotidianas ou ordinárias (como são chamadas por Fabre, 1993 apud Mignot, 2008; p.16).

Mignot, Bastos e Cunha (2000) apontam para a importância dos textos autobiográficos como fonte de pesquisa através dos estudos sobre a educação de mulheres, a escrita feminina, história de vida, história do livro, história da leitura, assim como para os materiais considerados de difícil circulação ou circulação restrita como **cadernos**, cartas, receitas que permanecem abandonados.

Cunha (2019) explica as diferenças sobre os arquivos pessoais e os documentos de intimidade. Os arquivos pessoais e institucionais favorecem a lembrança e tornam presente. Na prática de pesquisa, ao serem revistos permitem o que seria dar sentido para a vida de outrem. Os chamados documentos de intimidade são compostos pelas cartas, diários, álbuns e **cadernos**.

Silva (2016) acrescenta a essas formas de autonarrativas, os testemunhos e os egodocumentos. Os egodocumentos podem ser entendidos segundo (Schulze, 2005 apud Silva, 2016) como forma uma forma de narrativa autobiográfica de natureza institucional que abrange os documentos escritos de forma involuntária ou obrigatória como processos, livros de conta, testamentos, entre outros.

Os documentos guardados possuem vida, pois estariam vivos na mente e quem os arquivou. A leitura dos guardados permitiria questionar e abordar a vida pública e a privada. Existiria uma biografia do acervo, pois deve-se perguntar sobre quem o arquivou e quem o produziu. As respostas contribuem para organização da história de sua contribuição.

Creio que os registros das orientadoras possibilitam o desvelamento da história da cultura escrita no âmbito da escola no contexto da atuação profissional de suas profissionais. Quais seriam os desafios da escrita feminina na história das mulheres? Tedeschi (2016) aponta que o estudo da escrita feminina encontra a natureza masculina da história como primeira dificuldade, pois o papel desempenhado pelas mulheres vem sendo ocultado. Os estudos de gênero realizados têm contribuído para tirar as mulheres desse lugar de invisibilidade, silêncio e confinamento.

Nesse sentido, por fim, Mignot alerta para as questões ou problemas metodológicos de pesquisa. Segundo ela, cabe ressaltar que nem tudo está nos cadernos. Os cadernos devem ser situados como fonte histórica no contexto das práticas escolares, sociais e culturais de sua época e seu uso há de combinar-se com outras fontes históricas.

### **Os registros escritos das orientadoras como possibilidade de estudo autobiográfico de suas trajetórias profissionais na educação e na escola**

Ao considerar o futuro da profissão docente, Nóvoa (1999) questiona o excesso de discursos sobre a formação de professores e a sua prática no campo da pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que propõe algumas medidas para aproximá-los das práticas, que segundo ele se apresentam de modo empobrecido diante das necessidades da escola e da educação no século XXI. Nóvoa propõe conduzir a formação inicial para dentro da profissão, promover novos modos de organização profissional e reforçar a dimensão pessoal dos professores. Uma perspectiva, um possível caminho para os estudos da história da profissão docente.

Nessa direção, Bueno, Catani e Sousa (2002) propõem a defesa dos relatos autobiográficos de atuação e formação docente como possível estratégia favorecedora da compreensão sobre a natureza dos processos formadores. Nessa direção, posicionar o professor no centro dos debates seria o principal mérito dos estudos sobre vidas e carreiras de professores. Diante dos inúmeros estudos sobre a vida dos professores, as biografias e autobiografias, relatos memorialísticos, desenvolvimento pessoal/profissional dos professores (Nóvoa, 1992,

p.15 apud Catani,2002, p.23), quais as percepções? O esforço de compreender o próprio fazer seria estruturado social, histórica e pessoalmente. Mais do que isso, as práticas de ensino teriam como núcleo a dimensão pessoal dos docentes. Assim, seria necessário mostrar momentos de configuração histórica do espaço profissional dos professores e a consequente emergência das necessidades de formação. O como fazer constitui uma indagação, muito devido às demandas cotidianas do trabalho do professor seja para tornar as aprendizagens possíveis, seja para lidar com as dificuldades surgidas em sala de aula.

As práticas de formação/atuação constituiriam um recurso privilegiado para possibilitar, não somente a reflexão, mais também o favorecimento da emergência de experiências formadoras e a oportunidade de recriação dos métodos de conhecer, ensinar e atuar em sociedade. Nesse sentido, “o prazer de dizer-se ou contar-se já contribui para que o indivíduo/aluno/professor inicie a reflexão sobre sua história e processos formadores. Além disso, favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe a partir destas tentativas, compreender e atuar (Catani, 2002; p.29 apud Bueno et al; 2002)”.

Quanto à formação de professores, Novoa (1999) aponta a necessidade de encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, transformem a experiência em conhecimento e formalizem o saber profissional de referência. Assim sendo, “as abordagens autobiográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências deveria fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (1999, p.18).”

O professor forma a si mesmo através das interações com o conhecimento e as teorias, com a prática didática de seus mestres com os quais interage. Sua memória recuperaria as marcas para orientar sua forma de ser professor. O “mergulho” nas experiências pode levar à reflexão sobre o que foi lembrado. Pode, dessa forma, compreender melhor o seu ofício de ensinar e instruir. A memória do professor deve ser entendida como um objeto de estudo em virtude do caráter original e único de sua prática /ofício docente. Os relatos autobiográficos/memorialísticos são portadores dos sentidos que cada indivíduo atribui às experiências de vida e são, nessa medida,

reveladoras dos valores e representações que foram sendo formadas sobre o magistério durante o percurso de formação de cada um.

A palavra memória vem do latim e significa a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Bosi (2004), através de P.Nora (1984) explica que a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto (p.16). Ela permite a relação do presente com o passado, interferindo no processo de construção das representações (p.31). O passado viria à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, empurrando-as e ocupando espaço ao lado da consciência. Força subjetiva, ativa, latente, invasora (p.36), lado subjetivo do conhecimento das coisas. A capacidade do ser humano de guardar as experiências e ensinamentos vividos, teria uma função prática de limitar a indeterminação e levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que deram certo. Pode-se falar em memória-hábito ou memória dos mecanismos motores e as imagem-lembrança, autêntica ressurreição dos fatos do passado (p.38). A relação das duas é conflituosa, visto que a rotina cotidiana tende a priorizar os hábitos, restando pouco espaço para a evocação espontânea das recordações. Ela seria a consagração que o espírito faz de si mesmo, enquanto a percepção uma interseção do corpo com o mundo. Porém, não há interação com o ambiente sem impregnação das lembranças. Daí, opera com grande liberdade selecionando acontecimentos no espaço e no tempo de forma não arbitrária porque eles se relacionam através de indícios comuns (p.31).

Pode -se afirmar a existência de uma memória coletiva (produzida no interior de uma classe), alimentada por imagens, sentimentos, ideias e valores que lhe dão identidade e permanência, permeando as consciências individuais. É possível falar em uma arte da memória (Neves,2000). Memória como ferramenta pedagógica ou método de interpretação e mais recentemente a partir do século XVIII, considerada como uma arte da história.

Os escritos do eu podem ser considerados então artes da memória (Neves, 2000). Constituem-se em uma forma de conhecimento do eu-autor que neles se refugia e do contexto em que esse eu singular se transforma num eu-coletivo. A memória destila o passado, o tempo muito mais do que o reflete (Lowenthal, 1986 apud Neves, 2000). Assim nesse processo, o conhecimento de si e do outro

pode ser construído. A escrita é conhecimento e permite conhecimento.

LeGoff (1992 apud Canen e Xavier, 2000) afirma a necessidade de buscar diferentes conceituações de memória, de forma que se recupere a memória coletiva dos grupos. A justificativa estaria na possibilidade de recuperação/entendimento dos diferentes códigos sociais em especial aqueles pertencentes aos grupos não dominantes na sociedade. A memória seria o elemento essencial das identidades. Sejam elas individuais ou coletivas.

As lembranças na memória autobiográfica respondem à indagação sobre quem somos. Trazem sucessos, fracassos, influenciando os comportamentos da intimidade ou os da luta pelo poder. A narrativa da própria experiência evidência que o exercício da docência e formação, permitindo a construção de saberes, que se multiplicam, definem e redefinem as formas de agir, pensar e sentir. Na construção de suas narrativas, os sujeitos criam uma imagem de si próprios. Imagem essa que se constitui da realidade referente conforme sua maneira de representar a própria existência, as escolhas efetuadas, os valores cultivados na prática docente. O processo memorialístico sofre influência do distanciamento temporal no qual atua, mas também seleciona o que seria digno, privilegia outros com vistas de dar sentido ao relato das vivências. A memória é vida, sempre produzida pelos grupos, em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas(...) Fenômeno sempre atual, elo vivido no presente eterno (Nora, 1984 apud Bosi, 2004). Qual memória articulada à formação de professores pode falar em tais condições? Talvez uma memória que possibilite a recriação da escola como espaço de formação individual, cidadania democrática e consolidação da coletividade da profissão como afirma Nóvoa(1999).

Como encaminhamentos finais deste artigo, cabe ressaltar que o estudo iniciado vai sendo construído através de uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter histórico que desenvolvida através de análise documental das fontes histórico-educativas, no caso dos registros escritos realizados nos cadernos pelas orientadoras da escola pública. Sobre as fontes históricas, pode-se dizer que é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um

acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história afirma Barros (2019; p.1).

Inserida na perspectiva da História do Tempo Presente. Cheveau e Tétart (1999), Rouso (2009) e Rioux (1999) contribuem para a compreensão da possibilidade do imediatismo no trabalho histórico. A História dos Tempos Atuais, do Presente, Próxima ou Imediata, apesar de inicialmente distintas como afirmam, colocam as mesmas questões e nesse sentido argumentam que o próximo, o presente e o imediato podem ser objetos da história. Apesar disso, qual espaço cronológico cobre o que é considerado imediato? Pode ser tudo ao mesmo tempo. No entanto, os historiadores alegam a carência de um tempo mínimo necessário para a consulta às fontes e à síntese dos documentos. Ao fazer isso, o pesquisador recuará de certo modo em relação aos acontecimentos, utilizando procedimentos mais semelhantes com técnicas jornalísticas, buscando o desprendimento dos fatos. A presença do historiador, aqui, **“orientador pedagógico e ou educacional”** (grifo meu) na/da educação pública, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, em seu tempo demonstra evolução em função da própria história, de igual forma que evolui em sua relação com os acontecimentos, que envolvem os engajamentos e não engajamentos intelectuais e políticos. Ou como complementa Rioux (1999), “...o presente pode ser objeto da história por fazer brotar da proximidade ambiente um conjunto de argumentos mais ideais, culturais e individuais, além de permitir uma ação combinada da personalidade, do acontecimento e do narrativo” (p.48).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, J. D'A. **Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos. Encontro da ANPUH - História e Parcerias**, 2019.
- BICCAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: contribuições para história da educação. In LOPES, Eliane Marta Teixeira. e FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.) **Pensadores sociais e a história da educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.
- BOSI, Eclêa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BURKE, Peter (1991). **A revolução francesa da historiografia: a Escola**

- dos Annales (1929-1989)** (Nilo Odália, trad.). São Paulo, SP: Editora Universidade Paulista.
- CATANI, Denice Barbara. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar**, Curitiba, n.37, p.77-92, maio/agosto, 2010. Editora UFPR.
- CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras editora, 2002.
- CHAUVEAU, Agnes e TETARD, Philippe. **Questões para história do tempo presente**. Tradução: Ilka S. Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- CUNHA, M.T.S. **(Des)arquivar: arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente**. 1ed. São Paulo: Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRAGA JUNIOR, Victor Ricardo de Sousa; MONTE, Rayane Sales; BRANDENBURG, Cristine. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Martins Fontes, 2001.
- KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura Editora, 2000.
- LOWENTHAL David. **The past is a foreign country**. Londres/Nova York: Cambridge University Press, 1986. In NEVES, Margarida de Souza. **A educação pela memória**. PUC-Rio, S/D.
- MIGNOT, A. C. V.(Org.) **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MIGNOT, A.C.V, BASTOS, M.H.C, CUNHA, M.T.S.(Orgs) **Refúgios do eu: educação, historia e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000; 240p.
- NOVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA; Lisboa, 2009. Historiografia da educação e fontes. In GONDRA, Jose Gonçalves (org.) **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de janeiro; DP&A editora, 2005.
- NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992<sup>a</sup>.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da

Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

RIOUX, Jean Pierre. Pode – se fazer uma história do presente? In CHAUVEAU, Agnes e TETARD, Philippe. **Questões para história do tempo presente**. Tradução: Ilka S. Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente. **Revista Tempo e Argumento** (Programa de Pós-graduação em História) Florianópolis, v.1, n.1, p.201-216, janeiro/junho. 2009.

SILVA, W.C.L. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **Metis: história e cultura**, v.15, n. 30, p. 44-67, jul/dez. 2016.

TEDESCHI. L.A. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. **Raído**, Dourados, MS, v.10, n.21, jan/jun. 2016.

## **REFLEXÕES ACERCA DO USO DE APLICATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Marcelo Marque de Araújo (UFPA)<sup>2</sup>

### **Introdução**

A tecnologia desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade contemporânea, moldando a maneira como interagimos, trabalhamos e vivemos, como afirma Castells (1999). No mundo atual, as inovações tecnológicas permeiam todos os aspectos da vida cotidiana, desde a comunicação instantânea proporcionada pelos smartphones e automação na indústria até a resolução de problemas dentro de uma sala de aula, possibilitando, assim, novas oportunidades de aprendizado e crescimento.

Para Pierre Lévy, as novas tecnologias têm um impacto significativo na comunicação humana, promovendo uma revolução nas formas de interação e no acesso à informação. Ele argumenta que a digitalização e a conectividade transformam a maneira como nos relacionamos, possibilitando a criação de "ciberespaços" onde as pessoas podem se encontrar e interagir em um ambiente global (Lévy, 1999). Lévy diz que, essa nova era da comunicação não apenas amplia as possibilidades de troca de ideias, mas também redefine a própria noção de comunidade, uma vez que as relações podem ser estabelecidas com base em interesses comuns, independentemente da localização física dos indivíduos. Sendo assim, a nova era digital, não apenas facilita a comunicação, mas, também, cria novas formas de identidade e pertencimento e isso vem transformando tanto as interações pessoais quanto os métodos de ensino.

---

<sup>2</sup> Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/UEA/UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC-UFPA); Contato: marcelomarkes@uol.com.br; ID Lattes: 0186126063457328

A conexão entre educação e internet tem se intensificado nos últimos anos, revolucionando a forma como aprendemos e ensinamos, para (Moran, 2015) o ensino não acontece somente no espaço da sala de aula, mas em múltiplos espaços, incluindo o digital. Portanto, os recursos tecnológicos, como plataformas de aprendizado online, aplicativos educacionais e recursos interativos, têm ampliado o acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de diferentes contextos geográficos e socioeconômicos se conectem a materiais de alta qualidade e a especialistas em diversas áreas.

Consequentemente, isso modifica significativamente a maneira de como se alfabetiza e letra na escola. Pois, em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias da informação e comunicação, compreender como navegar atentamente nesse ambiente digital torna-se essencial. Isso inclui não apenas a habilidade de operar dispositivos e softwares, mas também a capacidade de interpretar e analisar informações provenientes de diferentes fontes, contribuindo para a construção do conhecimento de forma crítica, isso nos faz pensar em uma pluralidade de letramentos como destaca Soares (2002):

Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (Soares, 2002, p.156).

Em novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, Magda Soares (2002), nos apresenta, um novo olhar sobre o conceito de letramento, essa ampliação é crucial para preparar os alunos para a sociedade atual, a qual a tecnologia desempenha um papel central. Portanto, a busca por um letramento tecnológico atualmente se faz fundamental, pois poderá abrir novas possibilidades de aprendizado, além potencializar o desenvolvimento pessoal e preparar os indivíduos para os desafios do século XXI, promovendo uma inclusão mais profusa no mundo digital.

O emprego dos recursos tecnológicos no processo de alfabetização e letramento, pode oferecer uma variedade de artifícios

interativos, que estimulam o aprendizado, Moreira, Batista e Rangel (2020) comentam que:

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam momentos de descoberta para as crianças. Nessa perspectiva, a integração das tecnologias digitais às aulas pode estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, além de tornar o ambiente escolar mais atrativo. (Moreira, Batista e Rangel, 2020, p. 304).

Essas ferramentas podem ser facilitadoras na realização de tarefas, na comunicação, interação sociais e no ensino e aprendizagem dos alunos. Além de favorecer métodos de ensino personalizados, os quais os alunos podem progredir em seu próprio ritmo e desenvolver habilidades de maneira mais envolvente como afirma (Moran, 2015). Não obstante, o uso de recursos como vídeos, simulações e jogos educativos pode tornar o aprendizado mais dinâmico.

Porém, essas mudanças requerem que educadores se ajustem às novas práticas pedagógicas, desenvolvendo competências para integrar efetivamente a tecnologia em suas aulas e, assim, garantir que a alfabetização e o letramento sejam significativos e relevantes no contexto atual. Mercado (1999) comenta que “à medida que surgem novos avanços na sociedade, é preciso formação de qualidade frente a estas mudanças” (Mercado, 1999, p. 19). Em sua obra ele ressalta a importância de programas com ênfase na formação continuada de professores, com intuito de prepará-los para o uso de novas metodologias que acompanhem os avanços tecnológicos e inovações educacionais do mundo contemporâneo.

Em outras palavras, a implementação do uso de tecnologias na prática pedagógica deve ser planejada com intencionalidade, não basta usar a tecnologia de forma superficial. O professor deve considerar como a tecnologia pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e possibilitar formas inovadoras de interação e construção de conhecimento.

A metodologia deste estudo será baseada em uma revisão bibliográfica, com abordagem descritiva e qualitativa. Conforme Andrade (2010), a pesquisa bibliográfica é uma competência essencial no ensino superior, pois constitui a base inicial de qualquer investigação acadêmica. Esse tipo de estudo envolve, necessariamente, uma análise preliminar da literatura, na qual

atividades como seminários, painéis, debates, resenhas críticas e monografias estão diretamente relacionadas ao processo de pesquisa e construção do conhecimento.

Este artigo tem como objetivo fomentar o debate sobre o uso de aplicativos no processo de alfabetização e letramento no ensino de língua portuguesa, levando em conta seu possível potencial como metodologia ativa, reflexiva e significativa no processo de ensino e aprendizagem na educação contemporânea. Para isso, utilizaremos como ferramenta de estudo o aplicativo graphogame, considerando quais as suas possibilidades e limitações com relação aos aspectos educacionais para sala de aula.

### **O Processo de Alfabetização e Letramento**

No Brasil, as habilidades de leitura e escrita foram, inicialmente, associadas ao conceito de alfabetização, entendido como o aprendizado básico do código linguístico. Porém Rezende (2015) afirma que com o passar do tempo, mas precisamente a partir da década de 1980 depois dos estudos feitos por Paulo Freire surgiram novas exigências sociais e culturais em relação às práticas de leitura e escrita. Para atender a essas novas demandas, começou-se a utilizar o termo "letramento", que vai além do simples aprendizado do alfabeto e abrange a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa e funcional no contexto da vida cotidiana.

Freire entendia a alfabetização como um processo que vai além do simples ato de aprender a ler e escrever, conectando-o à consciência crítica do indivíduo e ao seu papel transformador na sociedade. Freire (1986) ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), indicando que a aprendizagem da leitura e escrita deve considerar o contexto social e cultural do aluno. Para ele, alfabetizar significa proporcionar condições para que o sujeito se aproprie criticamente de sua realidade, compreendendo o processo de leitura e escrita como um instrumento de libertação.

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos, embora inter-relacionados, e têm sido amplamente estudados no campo da educação. Segundo Soares (2003), a alfabetização é o processo de aquisição do código, enquanto o letramento é o uso social e significativo deste código. Ou seja, a alfabetização refere-se ao

aprendizado do código escrito, ou seja, ao domínio das letras e sua associação com os sons, que permite ao sujeito ler e escrever palavras e textos simples. Por outro lado, o letramento está relacionado à habilidade de usar a leitura e a escrita em contextos sociais, entendendo suas práticas e finalidades na comunicação cotidiana.

No Brasil, principalmente, a discussão sobre alfabetização e letramento ganhou força nas últimas décadas, uma vez que as políticas públicas de educação se voltaram para a alfabetização de crianças na idade escolar adequada, mas também para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade formal. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a alfabetização deve considerar o processo de construção do conhecimento pela criança, partindo de suas hipóteses iniciais sobre a escrita e caminhando para uma compreensão cada vez mais aprofundada das convenções do sistema alfabético.

O letramento, portanto, amplia o conceito de alfabetização ao envolver práticas sociais de leitura e escrita, que vão além do simples decifrar. Kleiman (1995) umas das primeiras a escrever sobre o tema no Brasil, afirma que o letramento incorpora elementos culturais e sociais, que permitem aos sujeitos desenvolverem-se plenamente em uma sociedade letrada. A ideia é que a educação deve não só ensinar a ler e escrever, mas também preparar o indivíduo para usar essas habilidades de maneira eficaz em diversos contextos da vida diária e profissional.

Soares (2020) fala que o processo de alfabetização e o letramento são processos diferentes, porém eles devem acontecer de forma simultânea:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p 27)

Ao propor o conceito de “alfaletrar”, ela defende uma prática que une alfabetização e letramento desde o início da escolarização,

sugerindo que as crianças, ao mesmo tempo que aprendem o código escrito, devem ser inseridas em situações reais e diversificadas de uso da leitura e da escrita. ou seja, ela nos apresenta um modelo educacional que não separa alfabetização e letramento, mas que os trata como um processo único e contínuo.

A articulação entre alfabetização e letramento, conforme defendida por autores como Soares e Kleiman, reforça que esses processos não são excludentes, mas complementares e interdependentes. A abordagem simultânea, por meio da prática do “Alfaletrar”, sugere que os educadores devem integrar o ensino do código escrito com atividades que promovam o uso social da leitura e da escrita, conectando os aprendizados escolares às demandas culturais e sociais do aluno.

Dessa forma, a educação torna-se não apenas uma forma de transmitir conhecimentos técnicos, mas também uma oportunidade de empoderar os indivíduos, permitindo-lhes participar ativamente de uma sociedade letrada e exercer plenamente sua cidadania. É preciso, portanto, adotar políticas e práticas pedagógicas que valorizem a alfabetização e o letramento como processos contínuos, dinâmicos e essenciais para o progresso pessoal e coletivo.

### **O Uso de Aplicativos como Ferramenta na Alfabetização**

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Com a evolução tecnológica, os dispositivos móveis e aplicativos educacionais passaram a desempenhar um papel crescente na formação inicial. Eles têm sido apontados como ferramentas que possuem recursos que oferecem abordagens interativas, dinâmicas e personalizáveis, que podem atrair o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem de habilidades básicas, como leitura, escrita e reconhecimento de fonemas.

Os aplicativos dedicados à alfabetização são projetados para estimular as crianças por meio de jogos, histórias interativas, exercícios de pronúncia e atividades que envolvem a construção de palavras e frases. Além disso, muitos deles contam com recursos de inteligência artificial, que permitem adaptar as atividades ao ritmo e às

necessidades específicas de cada criança, promovendo uma experiência personalizada e eficiente.

Primmaz (2015, p. 26) diz que “a alfabetização é importante, mas ela necessita de auxílios para que torne esse processo cada vez mais prazeroso e com resultados melhores”. Essa perspectiva destaca a importância de incorporar recursos e estratégias pedagógicas que estimulem o interesse e a motivação dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Alguns dos marcos legais e normativos brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são pilares fundamentais para a organização e o desenvolvimento do sistema educacional do país, fornecendo diretrizes que fortalecem o direito à educação e promovem a qualidade e a equidade no ensino. Paralelamente, o avanço tecnológico e suas implicações na sociedade reforçam a necessidade de implementar iniciativas inovadoras na educação, possibilitando formas mais dinâmicas e inclusivas de aprender.

A BNCC estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, definindo competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. O uso de tecnologia está presente em diversas áreas do currículo e é considerado um artefato essencial para promover a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa. Ela incentiva o uso de tecnologias digitais para enriquecer as práticas pedagógicas e preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. Entre as 10 competências gerais da educação básica, a 5 é especialmente voltada para o uso de tecnologias digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC orienta o uso de tecnologias como meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e

da produção de conhecimento, sobretudo em práticas que integrem leitura, escrita e letramento digital.

Eles não apenas asseguram o direito universal à educação, mas também orientam práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios contemporâneos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, destaca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enfatizando a busca pelo pleno desenvolvimento do cidadão. A LDB (1996) complementa ao estruturar os níveis e modalidades de ensino, promovendo autonomia às instituições educacionais para adequar suas práticas às necessidades locais. Já a BNCC estabelece competências essenciais, integrando conhecimentos, habilidades e valores necessários para a formação integral dos estudantes.

O uso de aplicativos como ferramenta na educação demonstra o potencial das tecnologias digitais para enriquecer o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes como defendem Nogueira e Galdino (2012), ao aplicar a ideia de Nogueira e Galdino à alfabetização, percebe-se como os aplicativos podem potencializar o processo, tornando-o mais eficaz, motivador e adequado às particularidades de cada aluno. Esses recursos tecnológicos, ao aliarem interatividade, personalização e ludicidade, ampliam as possibilidades de aprendizado, promovendo não apenas o domínio do código escrito, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos alunos.

Nesse contexto, o uso de tecnologias na alfabetização surge como ferramenta importante para enriquecer o ensino, ampliando o acesso ao conhecimento e favorecendo metodologias ativas que colocam o estudante como protagonista do aprendizado. A combinação desses elementos fortalece o compromisso com uma educação equitativa, inovadora e capaz de preparar cidadãos críticos e atuantes em uma sociedade em constante transformação.

### **Formação de Professores e a Cultura Digital: Novas Formas de Ensinar e Aprender**

O educador desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos e no desenvolvimento de sociedades mais justas, críticas e

inclusivas. Além de transmitir conhecimentos, o professor é responsável por mediar processos de aprendizagem, estimular o pensamento crítico e promover valores éticos e sociais. Portanto ele é visto como agente de transformação social (Freire, 1987).

Paulo Freire destaca em sua obra que "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 68). Assim, a educação não é um ato neutro, mas uma prática política na qual o educador atua como mediador entre o indivíduo e a realidade, proporcionando reflexões e aprendizagens que contribuem para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa. Nesse sentido, uma formação profissional adequada é essencial para o desenvolvimento dos professores, especialmente em um cenário educacional marcado por constantes mudanças tecnológicas, sociais e pedagógicas. Para garantir a atualização dos conhecimentos e o aprimoramento das práticas de ensino e a melhoria da qualidade da educação muito se fala da formação continuada.

De acordo com Davis (2012), o aperfeiçoamento profissional desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria da qualidade dos processos educativos no Brasil, além de ser uma estratégia para superar as lacunas e fragilidades deixadas pela formação inicial. Esse tipo de formação é visto como uma extensão da formação inicial, oferecendo aos professores oportunidades de atualização, reflexão e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas ao longo de suas carreiras.

Portanto, a formação permite que os docentes se adaptem às constantes mudanças no contexto educacional, seja em termos de novas tecnologias, abordagens pedagógicas inovadoras ou demandas sociais e culturais emergentes. Além disso, ela contribui para o fortalecimento de competências específicas, promove a troca de experiências entre profissionais e fomenta um olhar crítico sobre a própria prática docente.

Niz (2017) destaca como as licenciaturas enfrentam uma crise influenciada pelas rápidas e profundas mudanças da sociedade contemporânea, especialmente aquelas advindas do processo de globalização. Esse fenômeno provoca transformações significativas nas esferas sociais, políticas, econômicas e educacionais, impactando

diretamente a formação e a prática docente. Essas mudanças implicam na necessidade de revisitar paradigmas e referenciais que tradicionalmente sustentaram a formação do educador.

Moran (2015) nos lembra de que o aprendizado e o ensino podem ocorrer de maneiras diversas, em qualquer momento ou lugar. Contudo, ele destaca a importância de refletirmos sobre questões cruciais no processo educacional, como quais conteúdos, competências e valores priorizar em uma sociedade multicultural, onde a diversidade é ampla. Além disso, ele nos convida a pensar sobre o que realmente faz sentido ensinar e aprender em um mundo em constante transformação e marcado pela heterogeneidade, considerando que os ambientes educacionais nem sempre são ideais ou livres de desafios.

Para que isso aconteça a formação não deve ser vista apenas como um momento inicial na carreira do professor, mas como um processo contínuo que envolve o desenvolvimento profissional, a reflexão crítica sobre a prática e a construção de saberes pedagógicos como defende Nóvoa (1992). Para ele, a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à formação adequada dos professores. Essa ideia enfatiza que os professores não apenas transmitem conhecimentos, mas também precisam estar capacitados para lidar com os desafios do ensino, compreender as necessidades dos alunos e adaptar-se às transformações sociais e educacionais. Ou seja, sem uma formação sólida e consistente, tanto inicial quanto continuada, a prática docente pode não alcançar todo o seu potencial em termos de impacto no aprendizado dos estudantes.

A formação de profissionais para o uso de tecnologia na educação é uma necessidade que tem que ser muito discutida no contexto atual, pois a sociedade está cada vez mais imersa em tecnologias digitais. Como já vimos o ambiente educacional reflete essa transformação, e é essencial que os docentes estejam capacitados não apenas para operar ferramentas tecnológicas, mas também para integrá-las de maneira pedagógica e significativa em suas práticas de ensino. Pois, a utilização adequada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação também conhecidas como (TDICs) podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades de estudantes que já fazem parte de uma cultura digital.

Como defende Kenski (2003), essas tecnologias têm o potencial de atuar como instrumentos de mediação, promovendo maior interação, comunicação e acesso a informações. Além disso, quando integradas adequadamente ao processo pedagógico, podem contribuir para o aumento da motivação e do interesse dos alunos, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e envolvente. Ou seja, as tecnologias são catalisadoras de transformações no ambiente escolar, o sucesso do uso das tecnologias depende de sua integração adequada ao processo pedagógico. É necessário que os professores tenham formação e suporte para utilizá-las como ferramentas transformadoras, promovendo interatividade, motivação e um aprendizado mais significativo.

A necessidade formativa se torna ainda mais incontestável diante das expectativas da sociedade moderna, que busca profissionais com habilidades digitais, capacidade de adaptação e pensamento crítico. Os professores, portanto, devem estar aptos a implementar práticas pedagógicas que preparem os alunos para a vida digital, desenvolvendo habilidades essenciais, como colaboração, resolução de problemas e autonomia. Para que isso seja possível, a formação básica precisa incluir o uso pedagógico da tecnologia, capacitando-os a transformar o ambiente de ensino e engajar os estudantes, utilizando ferramentas digitais de forma inovadora e integrada ao currículo.

Em síntese a tecnologia deve ser vista como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novos recursos para diversificar metodologias, promover o engajamento e personalizar a educação. No entanto, seu uso deve ser intencional e alinhado aos objetivos pedagógicos. A formação de professores para o uso de tecnologia precisa ser contínua, prática e contextualizada às realidades das escolas. Não basta oferecer cursos esporádicos; é necessário criar oportunidades de aprendizado significativo que integrem ferramentas digitais às necessidades pedagógicas reais.

Apesar dos avanços tecnológicos, o professor permanece como figura central no processo educativo. Sendo assim, a tecnologia não substitui o educador, mas potencializa seu papel como mediador, orientador e inspirador. Por fim, o sucesso da integração tecnológica na educação depende também de políticas públicas consistentes que

ofereçam suporte, infraestrutura e recursos para a formação de professores e implementação de tecnologias nas escolas.

### **Reflexões Sobre os Aplicativos no Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no Período de Alfabetização: Possibilidades e Limitações**

Há um consenso emergente nas pesquisas sobre o potencial dos games educacionais como ferramentas de aprendizagem, conforme discutido por autores como Prensky (2012), Mattar (2010), Tori (2010) e Moita (2007). Esses estudos destacam que os games educacionais podem oferecer um ambiente interativo, envolvente e motivador, que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Segundo Tolomei (2017) o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares consideradas enfadonhas. Pois os games, ao introduzirem elementos como desafios, recompensas e interatividade, transformam o processo de aprendizagem em uma experiência mais atrativa e motivadora. Essa estratégia se torna especialmente eficaz porque aproxima o ensino do universo dos alunos, utilizando ferramentas e dinâmicas que já fazem parte de sua realidade cotidiana.

Prensky (2010) introduziu dois termos que são os "nativos digitais" e os "imigrantes digitais" para descrever a relação das pessoas com a tecnologia em função do período de seu nascimento. Segundo ele, os nativos digitais são aqueles que cresceram imersos em tecnologia digital, ao passo que os imigrantes digitais nasceram em uma era predominantemente analógica e tiveram que se adaptar às inovações tecnológicas ao longo de suas vidas.

Ele ressalta que os imigrantes digitais, como pais e professores, precisaram se adaptar às mudanças tecnológicas durante suas vidas, diferentemente dos nativos digitais, que cresceram em um ambiente já imerso na tecnologia. Ele destaca que muitos professores ainda acreditam, de forma equivocada, que as crianças de hoje têm as mesmas características das gerações anteriores. Por isso, frequentemente utilizam métodos de ensino tradicionais, os mesmos que foram eficazes em seu próprio período de formação. No entanto, Prensky argumenta que tais abordagens podem não atender

adequadamente às necessidades dos nativos digitais, cuja relação com a aprendizagem e a informação é profundamente influenciada pela era digital.

Dessa forma, a adoção de games educacionais e estratégias gamificadas no ensino pode representar um caminho para reduzir o descompasso entre as metodologias tradicionais e as expectativas dos alunos da era digital. O uso de jogos como recurso pedagógico não apenas estimula o interesse e o engajamento dos estudantes, mas também favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e criatividade Medeiros (2015).

Além disso, pesquisas apontam que os games educacionais podem ser adaptados para diferentes contextos e necessidades de aprendizagem, permitindo uma abordagem personalizada e centrada no aluno. Ferramentas digitais como jogos de simulação, desafios interativos e plataformas gamificadas tornam a aprendizagem mais dinâmica e significativa, favorecendo a autonomia dos estudantes e estimulando uma participação ativa no processo educacional.

No entanto, para que a integração dos games na educação seja realmente eficaz, é essencial que os educadores estejam preparados para utilizá-los de forma estratégica, alinhando-os aos objetivos pedagógicos e às necessidades específicas de cada turma. Nesse sentido, a formação continuada dos professores e o investimento em infraestrutura tecnológica são fatores fundamentais para garantir que as TDICs, incluindo os games educacionais, sejam incorporadas de maneira planejada e transformadora na prática docente.

### **Aplicativo Graphogame: Possibilidades e Limitações**

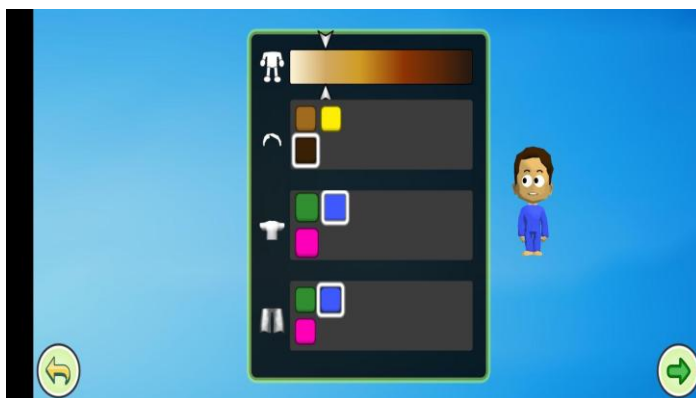
O GraphoGame foi desenvolvido inicialmente na Finlândia, país reconhecido por seus altos índices de qualidade educacional. Seu desenvolvimento foi resultado de uma colaboração entre cientistas da Universidade de Jyväskylä e do Instituto Niilo Mäki, com o objetivo de criar uma ferramenta baseada em evidências científicas para apoiar o processo de alfabetização. Segundo Luz e Buchweitz (2016) a primeira versão do aplicativo surgiu em resposta à necessidade de auxiliar crianças com dificuldades de leitura, como a dislexia.

Esta ferramenta foi lançada oficialmente no Brasil em 2020, como parte de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do programa Tempo de Aprender. O lançamento contou com a colaboração de cientistas brasileiros, que adaptaram o aplicativo para o português brasileiro, levando em conta as especificidades fonológicas e ortográficas da língua. Esta ação foi impulsionada pelo contexto da pandemia de COVID-19, que destacou a necessidade de ferramentas para o ensino remoto. O GraphoGame foi disponibilizado gratuitamente para escolas e famílias brasileiras, visando mitigar os desafios enfrentados no processo de alfabetização durante o período de ensino a distância.

Esse aplicativo pode ser uma ótima e inovadora ferramenta digital para auxiliar no processo de alfabetização de crianças. É um recurso tecnológico que, de fato, foi projetado para oferecer um treinamento lúdico e interativo, focado no desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura e escrita. Como descrito por Luz e Buchweitz (2016), o aplicativo utiliza uma abordagem gamificada para ajudar as crianças a estabelecer conexões entre a linguagem escrita e seus sons correspondentes na linguagem oral. Em outras palavras, ele promove o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a consciência fonológica e a associação entre sons (fonemas) e suas representações gráficas (letras e grafemas).

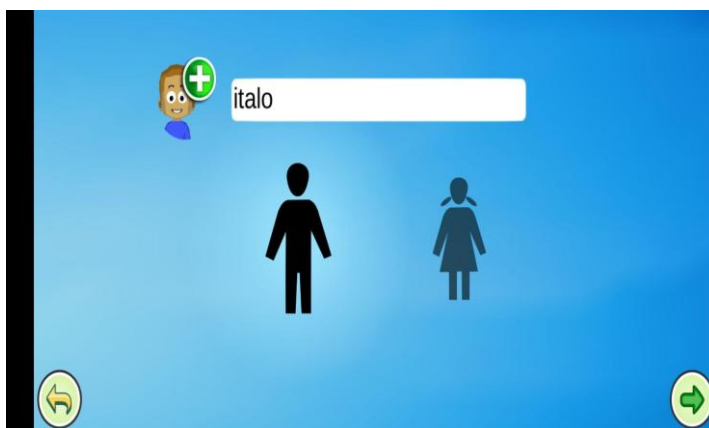
Explorando o software, em sua versão off-line, se nota que ele oferece uma experiência acessível e segura para as crianças. Após ser baixado e instalado, o jogo não requer conexão com a internet para funcionar. Além disso, todos os dados do jogador, incluindo o progresso e desempenho, são armazenados localmente no dispositivo, garantindo privacidade e evitando que outros usuários tenham acesso às informações.

**Figura 1: Etapa inicial, onde é criado o avatar**



Fonte: Aplicativo GraphoGame

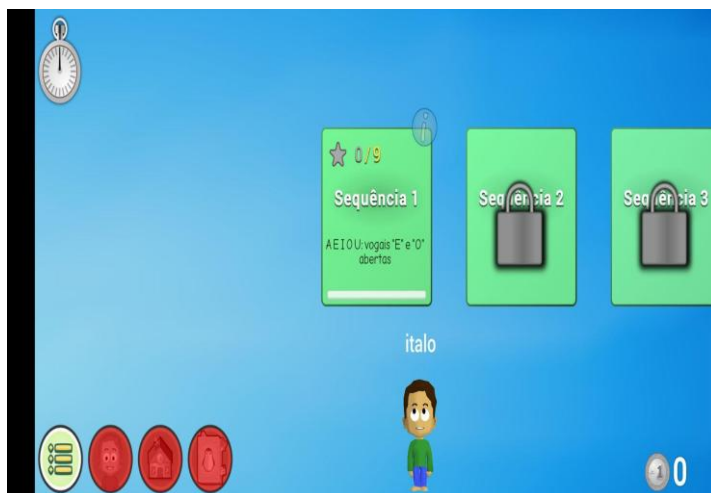
**Figura 2: Escolha do nome do avatar**



Fonte: Aplicativo GraphoGame

As primeiras sequências trabalham sons de vogais e consoantes isoladas, estabelecendo a base da relação entre fonemas e grafemas. O jogo fornece estímulos auditivos (sons) e visuais (letras ou palavras). Um fonema (som) é apresentado ao jogador, e ele deve identificar a letra ou grafema correspondente. A criança escolhe a resposta correta em meio a várias opções apresentadas na tela e as alternativas aparecem de forma lúdica, como bolinhas que caem ou se movem, exigindo atenção e reflexos rápidos. A criança seleciona a alternativa correta, promovendo a associação entre o som e a imagem visual.

**Figura 3: Menu da primeira sequência**



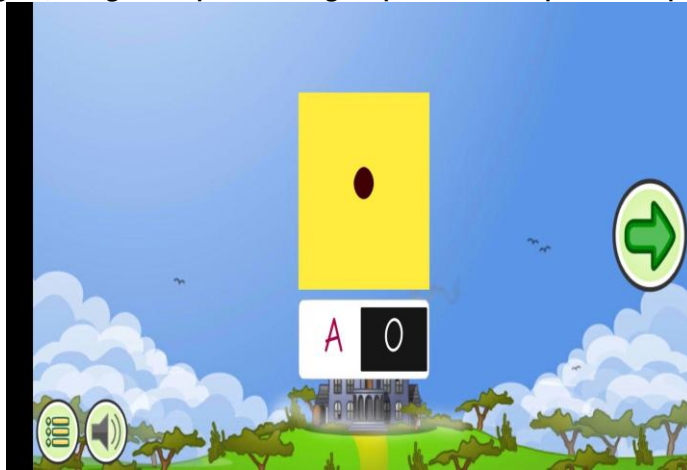
Fonte: Aplicativo GraphoGame

**Figura 4: imagem das primeiras vogais apresentadas na primeira sequência**



Fonte: Aplicativo GraphoGame

**Figura 5: imagem das primeiras vogais apresentadas na primeira sequência.**

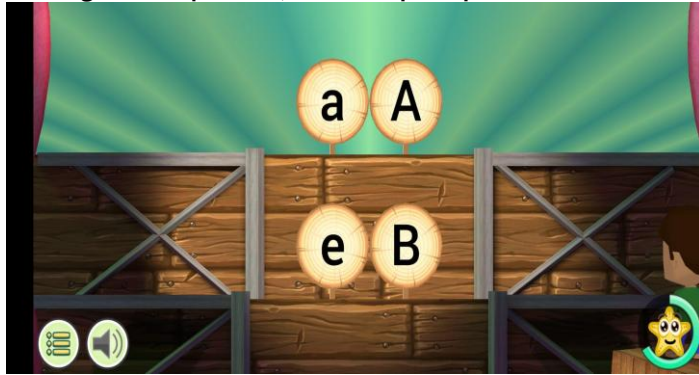


Fonte: Aplicativo GraphoGame

O jogo se adapta ao nível de habilidade do jogador, ajustando o grau de dificuldade com base no desempenho. Conforme a criança avança, as tarefas tornam-se mais desafiadoras, incluindo combinações mais complexas de sons e palavras. Os objetivos educativos do jogo são o reconhecimento de fonemas e grafemas, Consciência fonológica e desenvolvimento de fluência em leitura. No cenário do pirata, as crianças aprendem a identificar vogais e consoantes em um ambiente lúdico e temático. Embora eficaz na construção de habilidades fonológicas, o aplicativo apresenta algumas limitações no ensino da compreensão textual. Pois como (Freire, 1982) defende que a leitura envolve não apenas a decodificação, mas também a interpretação e a integração de informações, habilidades pouco abordadas no GraphoGame.

Em algumas fases o jogo apresenta também um conjunto de letras maiúsculas na tela (ex.: A, B, C) e as crianças precisam arrastar ou clicar nas minúsculas correspondentes (ex.: a, b, c). O aplicativo pronuncia o som de uma letra (ex.: /a/) e a criança deve selecionar tanto a letra maiúscula (A) quanto a minúscula (a), na tela. Com o objetivo de reforçar a relação entre o som das letras e suas formas maiúsculas e minúsculas.

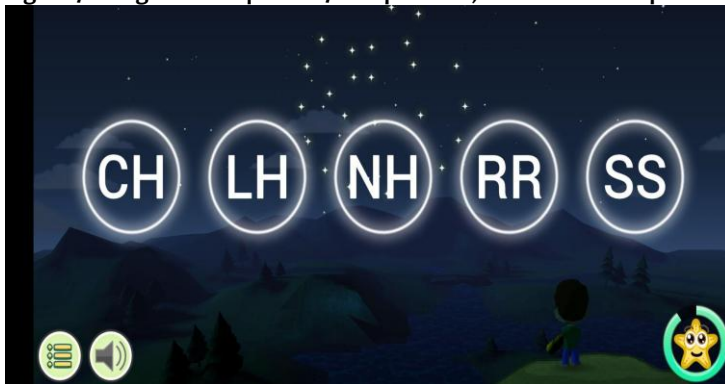
Figura 6: imagem da sequência 4, exercícios para aprender as letras minúsculas



Fonte: Aplicativo GraphoGame

Após dominar sons e letras, a criança aprende a combiná-los para formar sílabas, como "pa", "ma", ou "ta". Isso prepara o caminho para a leitura de palavras completas. Exemplo: A criança arrasta letras para formar sílabas simples e ouve a pronúncia correta. Após dominar os sons básicos, o jogo introduz combinações de vogais e consoantes para formar sílabas simples e complexas. Inicia com padrões comuns (CV - consoante + vogal), como "ba", "me", "lo". Depois avança para estruturas mais desafiadoras, como CVC (consoante + vogal + consoante), e sílabas com dígrafos ("ch", "nh") e encontros consonantais ("pr", "bl"). O português brasileiro é predominantemente silábico, então essa etapa é essencial para a alfabetização.

Figura 7: imagem da sequência 7 do aplicativo, consoantes complexas



Fonte: Aplicativo GraphoGame

Figura 8: imagem da sequência 9, sílabas simples e vogal.



Fonte: Aplicativo GraphoGame

As sequências 13, 14 e 15 do Graphogame são etapas focadas em expandir o conhecimento da criança sobre as combinações de letras e sons, as diferenças entre maiúsculas e minúsculas, e no reforço de sílabas simples. A criança ouve a combinação vocálica (ex.: "oi") e escolhe entre várias opções para identificar a sequência correta. A etapa 15 tem o objetivo de consolidar o conhecimento de sílabas simples (consoante + vogal), reforçando a leitura e escrita com palavras curtas e sílabas comuns. Logo após vem algumas sequências para ensinar a junção de sílabas para formar palavras, por exemplo o game apresenta "ma" e "pa" e pede que a criança forme "mapa", ensinando a criança a identificar palavras como unidades completas, facilitando a transição para a leitura fluente.

As próximas fases têm objetivo de desenvolver a fluência na leitura, primeiro com pequenas frases. O jogo apresenta "O gato pula." e a criança precisa escolher a imagem correspondente trabalhando assim, a compreensão textual e reconhecimento de estrutura sintática básica. Outro exemplo: "O sol brilha." → A criança escolhe a imagem do sol brilhando. Depois com a leitura de textos simples, com o objetivo de construir a capacidade da criança ler pequenos textos e histórias, compreendendo seu significado e respondendo a perguntas relacionadas ao conteúdo. Esse nível é crucial para a transição entre a leitura de frases isoladas para a compreensão de textos mais extensos. A criança lê uma pequena história e responde a perguntas sobre o texto, trabalhando a Habilidade linguística de Compreensão textual e

inferência de significado. Exemplo: A história "O menino viu um gato." pode ser seguida pela pergunta "Quem o menino viu?".

Analisando as sequências do GraphoGame brasileiro podemos dizer que o aplicativo se destaca como uma ferramenta linguística robusta e adaptada às características do português brasileiro. Sua abordagem sistemática para desenvolver habilidades fonológicas e fonêmicas é alinhada às teorias linguísticas e psicolinguísticas contemporâneas. No entanto, sua aplicação pode ser complementada por estratégias que explorem a interpretação textual e a produção escrita, ampliando o impacto na alfabetização.

### **Considerações Finais**

A utilização de aplicativos educacionais como o Graphogame tem se mostrado uma abordagem eficaz na alfabetização, promovendo um aprendizado interativo e adaptativo às necessidades individuais dos alunos. Vários estudos apontam que o uso de tecnologia na educação pode aumentar o engajamento e a retenção de informações por meio de metodologias lúdicas e personalizadas. Além disso, pesquisas como da Universidade de Jyväskylä e do Instituto Niilo Mäki demonstram que ferramentas digitais podem ser especialmente benéficas para crianças com dificuldades de leitura, oferecendo suporte individualizado e reforço contínuo, é claro que a mediação do professor tem papel fundamental neste processo.

Ao integrar jogos educativos ao ensino, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e estimulante, que incentiva a autonomia dos alunos e a prática contínua da leitura Kenski (2003). Dessa forma, a alfabetização mediada por aplicativos como o Graphogame não apenas complementa os métodos tradicionais, mas também facilita um ensino mais inclusivo e eficiente, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas essenciais na formação acadêmica das crianças.

Libâneo (2012) enfatiza que a educação vai além da simples transmissão de conhecimento, ela deve proporcionar um ambiente flexível e estimulante, promovendo tanto as habilidades cognitivas tradicionais quanto as competências socioemocionais. No século XXI, essa integração é fundamental para preparar os alunos para desafios complexos, exigindo não apenas conhecimento técnico, mas também

habilidades como empatia, resiliência, colaboração e pensamento crítico. Porém, Fernández (2001) destaca que a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta de aprendizagem, mas seu uso precisa ser supervisionado para garantir que os alunos a utilizem de maneira produtiva e segura.

Alguns estudos mencionados como os de Davis (2012), Niz (2017) e Nóvoa (1992) ressaltam que a formação docente é essencial para que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz na sala de aula. Sem um preparo adequado, os professores podem enfrentar dificuldades na integração de ferramentas digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a estrutura do GraphoGame é fundamentada em práticas que estimulam a alfabetização fonológica, sendo assim, a introdução gradual de fonemas, grafemas e estruturas silábicas, combinada com o uso de atividades interativas e lúdicas, é particularmente eficaz no engajamento de crianças em fase inicial de aprendizado.

## Referências

- BRASIL. MEC. SEALF. Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Grapho-game**. Disponível na url: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game> Acesso em: 06 nov. 2024.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DAVIS, C. L, F. (Org). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita. 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ª Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUZ, J. P. da; BUCHWEITZ, A. O método GraphoGame como catalisador da proficiência leitora. In: 9º Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa [Des]limiaries da Linguagem, 2016, Porto Alegre. **Anais do Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa [Des]limiaries da Linguagem**, n. 9. Porto Alegre: PPGL/PUCRS, 2016. Disponível na url: <https://editora.pucrs.br/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/30.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATTAR, João. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEDEIROS.A.P.N. **A gamificação inserida como material de apoio que estimula o aluno no ensino de matemática.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MOITA, Filomena. **Game on:** jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas: Editora Alínea, 2007.

Moran, J.M. **Educação híbrida:** um conceito chave para a educação, hoje, 2015. Disponível em:

[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o\\_h%C3%ADbrida.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf) . Acesso em: 30 nov. 2024.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas.**

**Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf). Acesso em: 02 ago. 2024.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação continuada de professores e novas tecnologias: Maceió: PPGE/CEDU: EDUFAL, 1999. ISBN 85-7177-049-2

MOREIRA, Valéria Nascimento; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; RANGEL; Ingrid Ribeiro da Gama. Os SOBRENOMES devem estar em caixa alta. Alfabetização e letramento: avaliação de aplicativos móveis para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 22, n. 2, p. 298-320, 2020. Disponível em:

<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15402/12943>. Acesso em: 15/09/2024. Destaque em negrito o título da revista, quando se tratar de artigo em periódico.

NOGUEIRA, S. A. GALDINO, L. A. **Games como agentes motivadores na educação**. VIII Seminário Jogos eletrônicos educação e comunicação, 2012. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/2012/trabalhos-aprovados/> Acesso em: 17 de dezembro de 2024.

NIZ, C. A. F. **A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2017.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe mãe - eu estou aprendendo!:** como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

REZENDE, M. V. de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, M. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TOLOMEI, Bianca Vargas. **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação**. EAD em foco, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>. Acesso em: 15/12/2024.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.22456/1679-1916.14405. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

## CADERNO DIALÓGICO

Entre as tessituras da Educação, das Linguagens e das Ciências Humanas, o **Caderno Dialógico: A potência das palavras** – Volume 3 – ergue-se como um território de confluência e insurgência, onde a reflexão acadêmica se encontra com a espacialidade do nosso tempo. Sob a condução responsiva e responsável de Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), esta edição convoca o leitor a uma travessia que é, ao mesmo tempo, exercício crítico e convite à imaginação pedagógica. Ao examinar o design instrucional, o uso de aplicativos na educação básica ou a gestão da imagem em entrevistas digitais, os autores revelam as tensões entre a inovação e seus efeitos colaterais, entre o potencial emancipador e as armadilhas de uma modernidade acelerada.



ISBN 978-65-265-2264-6



9 786526 522646 >