

Leandra Ines Seganfredo Santos
Luana Ferreira Rodrigues
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Organizadoras

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NAS AMAZÔNIAS

**linguagem, discurso
e formação de professores**



Volume 1

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Editor: Alberto Reyes Holandino

25
ANOS
EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

D536

Diálogos interculturais nas amazônias: linguagem, discurso e formação de professores / Leandra Ines Seganfredo Santos; Luana Ferreira Rodrigues; Selma Maria Abdalla Dias Barbosa. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2026. 411p. Il. – (Coleção Linguagens Amazônicas; v. 1)

ISBN: 978-85-7911-328-4 (documento digital)

ISBN: 978-85-7911-329-1 (coleção)

DOI: 10.30681/978-85-7911-328-4

1. Linguagem. 2. Amazônia. 3. Formação docente. 4. Interculturalidade. I. Diálogos interculturais nas amazônias. II. Leandra Ines Seganfredo Santos

CDU 377.8:81

Leandra Ines Seganfredo Santos
Luana Ferreira Rodrigues
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Organizadoras

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NAS AMAZÔNIAS

linguagem, discurso
e formação de professores

Volume 1



Cáceres - MT

2026

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrizio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTES

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2026

Copyright © das organizadoras, representante dos autores, 2026.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-Reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Evanildo da Silva Albuquerque Kaxinawá

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Márcia Vacario

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA UNEMAT
25 anos

EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
editora@unemat.br | www.unemat.br/site/editora

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

CNPq

CAPES

ELIAB
Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira

SUMÁRIO

Prefácio	9
-----------------------	----------

Capítulo 1

Linguagens amazônicas em movimento: uma apresentação.....	15
--	-----------

Leandra Ines Seganfredo Santos

Luana Ferreira Rodrigues

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Capítulo 2

As produções de diálogos interculturais sobre as vivências Noke Koï (Katukina-Pano): sentidos, identidades e existências.....	34
--	-----------

Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante

Josimar Pedrosa da Silva Katukina

Shelton Lima de Souza

Capítulo 3

Bilinguismo entre estudantes nos câmpus universitários do interior do Brasil: um caso do norte do Tocantins	63
--	-----------

Walace Rodrigues

Capítulo 4

Contribuições dos feminismos decoloniais na formação continuada de professoras/es de língua[gem]	87
---	-----------

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Josefa dos Santos Silva

Capítulo 5

**Desafios da formação continuada na era da cibercultura:
uma análise multimodal e discursiva 121**

Hevanna Arce

Neiva Maria Machado Soares

Capítulo 6

**Elementos contextualizadores mobilizados
na (re)construção de referentes em narrativas amazônicas 153**

Heliud Luis Maia Moura

Capítulo 7

**Emergência do ensino-aprendizagem de língua inglesa em narrativas
de professores de cursos livres situados em cenário amazônico 181**

Elivaldo da Silveira Rosa

Olandina Della Justina

Capítulo 8

**Implementação de metodologias de ensino híbrido
em escolas públicas mato-grossenses 213**

Ana Karoline Maciel Manente

Liciane Maria de Prá

Leandra Ines Seganfredo Santos

Capítulo 9

**Inclusão ou exclusão? Um estudo sobre a situação
de pessoas surdas em escolas da zona
urbana de São Paulo de Olivença-AM 252**

Alessandro dos Santos Inhape

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

Capítulo 10

Método de registro parmológico (fonológico) da língua de sinais 288

Claudio Alves Benassi

Capítulo 11

**Políticas de formação de professores de línguas
no Alto Solimões: o currículo e o lugar do multilinguismo311**

Luana Ferreira Rodrigues

Capítulo 12

Programas pedagógicos no Tocantins: discurso e arquivo340

João de Deus Leite

Janete Silva dos Santos

Capítulo 13

**Sinais dos orixás de religiões de matriz africana
e indígena em consonância com a lei 11.645/2008:
retomadas, deslizamentos e derivas de sentido375**

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Kelle Cristine dos Santos Sousa

Sobre as organizadoras e os autores401

PREFÁCIO

Abrir este livro é adentrar as Amazônias pelas frestas da linguagem, dos discursos e da formação de professores. *Diálogos interculturais nas amazônias: linguagem, discurso e formação de professores* inaugura a Coleção *Linguagens amazônicas* com a força de uma ação coletiva que anuncia a potência dos territórios amazônicos como lugares de produção científica, epistemológica e política.

Este volume é fruto de uma parceria fecunda entre a Editora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e o Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT Eliab/Anpoll). Como nos recorda a apresentação, trata-se de um movimento que se ancora na convicção de que a ciência só cumpre plenamente o seu papel quando circula, quando se faz visível e acessível, quando inscreve no mundo os saberes que nascem da universidade em diálogo com os povos, as comunidades e os desafios do tempo presente. Essa parceria, portanto, marca um gesto político: fazer com que as pesquisas nasçam em território amazônico como centro epistemológico e lugar de enunciação.

Pensar a linguagem nas Amazônias é compreender múltiplas realidades: geográficas, linguísticas e culturais. É reconhecer a diversidade de povos indígenas, comunidades

ribeirinhas, quilombolas, migrantes e professores que constroem cotidianamente práticas de resistência e reinvenção. É, sobretudo, compreender que a Amazônia é um território de conhecimento, de produção científica e de luta política.

Nesse sentido, o GT Eliab/Anpoll vem desempenhando um papel fundamental ao articular programas de pós-graduação de diferentes estados e ao criar uma rede de pesquisadores comprometidos com a descrição de línguas, com a análise crítica dos discursos e com a formação docente. A Coleção *Linguagens amazônicas* nasce, assim, como desdobramento natural desse trabalho coletivo, comprometida com a democratização da ciência e com o fortalecimento das vozes que emergem da região.

Este volume tece uma cartografia de eixos convergentes, onde linguagem, discurso e formação de professores se alinham a um horizonte comum, o de produzir justiça linguística e social a partir das Amazônias. O que se anuncia aqui é uma ecologia de saberes que desestabiliza hierarquias, desloca centros e reinscreve as periferias como lugares de enunciação.

Um primeiro eixo afirma a centralidade dos povos originários e das comunidades amazônicas na produção do conhecimento. A interculturalidade aparece como condição epistemológica: pesquisar, formar e ensinar supõe escutar os territórios, reconhecer línguas e práticas que sobrevivem a violências seculares e cocriar caminhos educativos que respondam a demandas concretas das comunidades.

Um segundo eixo percorre o bilinguismo e o multilinguismo em contextos de fronteira. Longe de serem exceções, as circulações de línguas compõem o cotidiano de escolas e universidades na região. Aqui, o bilinguismo deixa de ser atributo individual para ganhar densidade socioterritorial: uma política viva que produz reconhecimento, media encontros e desafia currículos monolíticos. Nesse horizonte, direitos linguísticos são direitos humanos.

A formação docente constitui um terceiro eixo e atravessa o livro em registros complementares: formação inicial e continuada, ética e política da docência, saberes situados e pedagogias decoloniais. A presença dos feminismos decoloniais amplia a análise ao interseccionar gênero, raça, classe e território, insistindo que ensinar língua[gem] é disputar sentidos, enfrentar opressões e construir práticas coletivas e solidárias.

Um quarto eixo problematiza as condições materiais e discursivas da educação contemporânea. A cibercultura e a multimodalidade reconfiguram modos de aprender e ensinar, mas também expõem desigualdades de infraestrutura, conectividade e participação. As reflexões convocam um desenho pedagógico que vá além do “uso de tecnologias”, incorporando agência discente, engajamento e pluralidade de letramentos.

No quinto eixo emergem com força as agendas de inclusão e acessibilidade. A educação de pessoas surdas,

a Libras e a documentação de línguas de sinais aparecem como frentes em que teoria, método e política se tocam ao formar professores, garantir recursos, criar materiais, registrar e legitimar práticas linguísticas visuais-espaciais. Inclusão, aqui é princípio de projeto.

Um sexto eixo tensiona as políticas e os discursos que organizam a escola. Análises de currículos, programas oficiais e dispositivos legais revelam como o administrativo e o jurídico podem operar como máquinas de consenso, por vezes silenciando o político. Ao mesmo tempo, abrem-se brechas para imaginar currículos fronteiriços, transdisciplinares e socialmente engajados, capazes de responder à complexidade amazônica.

Por fim, um sétimo eixo desloca a atenção para as dimensões simbólicas e espirituais das linguagens ao tratar de religiosidades afro-indígenas e de seus signos no espaço escolar. Ao inscrever Exu, Oxóssi e outras presenças na cena educativa, o livro denuncia apagamentos e estigmas e afirma pedagogias que enfrentam o racismo religioso, inventando outras gramáticas de convivência.

Entrelaçados, esses eixos compõem uma trama em movimento. Assim, a obra devolve perguntas fundamentais: como formar professoras/es em diálogo real com os territórios? Como reconhecer saberes e línguas historicamente deslegitimados? Como reescrever currículos para que a diversidade não seja ornamento, mas estrutura? Como fazer

da escola e da universidade espaços de escuta, criação e reparação?

Se há uma imagem que atravessa estas páginas, é a do rio: múltiplos afluentes que não perdem sua singularidade ao compor uma corrente maior. Assim se movem as linguagens amazônicas: criando margens, remansos e corredeiras, alimentando o comum, abrindo rotas que vão além do livro e convocam práticas na pesquisa, na sala de aula, na gestão pública e na vida cotidiana.

O conjunto de textos aqui reunidos reafirma que a pesquisa nas Amazônias é, ao mesmo tempo, um ato científico e político. É científico porque documenta, analisa e teoriza a partir de rigorosos referenciais acadêmicos; é político porque se recusa a invisibilizar línguas, corpos e territórios historicamente marginalizados. Assim, este livro é um gesto de resistência, pois ele afirma que a Amazônia é lugar de produção de conhecimento, nos convocando a reconhecer que a formação de professores, quando ancorada em perspectivas interculturais, feministas e decoloniais, pode contribuir para a construção de sociedades mais democráticas e igualitárias.

Ao inaugurar a Coleção *Linguagens amazônicas*, este volume projeta para o futuro um compromisso, o de multiplicar pesquisas, fortalecer redes e abrir caminhos para que as línguas, os corpos e os territórios amazônicos continuem em movimento. Que este livro inspire outras práticas de pesquisa e de ensino; que fortaleça a luta por políticas linguísticas e

educacionais mais justas; e que contribua para reconfigurar os lugares de enunciação no Brasil e na América Latina. Que leitoras e leitores, ao percorrerem os capítulos, encontrem nelas convites à escuta, ao diálogo e à transformação.

Sergipe – Alagoas, março de 2026

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos¹

Universidade Federal de Sergipe (UFS/CNPq)

1 Professora de língua espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Letras e Pós-Graduação Profissional em Letras Estrangeiras, nas Linhas de Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos e Abordagens Interculturais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Estágio pós-doutoral no Instituto de Investigaciones en Educación da Universidad Veracruzana e da Universidad Veracruzana Intercultural, México, com bolsa CNPq. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com período de Doutorado Sanduíche na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Espanha), com bolsa CAPES. Presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB – (gestão 2023-2025) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – Anpoll – (gestão 2025-2027). Desenvolve pesquisas e orienta dissertações/teses na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de professores, currículo, materiais didáticos, decolonialidade, interculturalidade e feminismos. E-mail: doris@academico.ufs.br

LINGUAGENS AMAZÔNICAS EM MOVIMENTO: UMA APRESENTAÇÃO

Leandra Ines Seganfredo Santos

Luana Ferreira Rodrigues

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

A produção científica, impulsionada por ações de pesquisa e inovação em universidades e outras instituições, constitui-se um dos pilares essenciais para o desenvolvimento e a consolidação da soberania nacional. De modo geral, esses esforços são fundamentais para criar novas oportunidades para a sociedade.

Neste sentido, concordamos com Dorsa, ao afirmar que

A produção científica é, no âmbito brasileiro e internacional, a forma mais eficaz de transmissão de conhecimentos, descobertas e teorias, com o objetivo de garantir o desenvolvimento de uma região/país, quebrar paradigmas e melhorar a qualidade de vida. E é somente por meio de divulgação e popularização desse novo conhecimento que contém uma contribuição no desenvolvimento humano e social. Dessa forma, é observado assim o inegável papel da ciência para dar existência e materialidade a objetos e teorias jamais utilizadas anteriormente e que hoje se encontram em nosso cotidiano (Dorsa, 2018, p. 1).

A referida autora destaca, ainda, que para que ocorra a comunicação e a divulgação da ciência, os pesquisadores precisam ponderar acerca dos canais comunicativos a serem usados, no sentido de garantir visibilidade ao trabalho e possibilitar que outros pesquisadores possam ter acesso ao conhecimento construído.

Dito isto, as editoras universitárias têm um importante papel no estímulo à publicação da produção científica da comunidade intelectual na qual estão geograficamente inseridas e na divulgação de conhecimentos fundamentais ao processo de transformação social, bem como na viabilização de publicações que atendam às necessidades básicas do ensino.

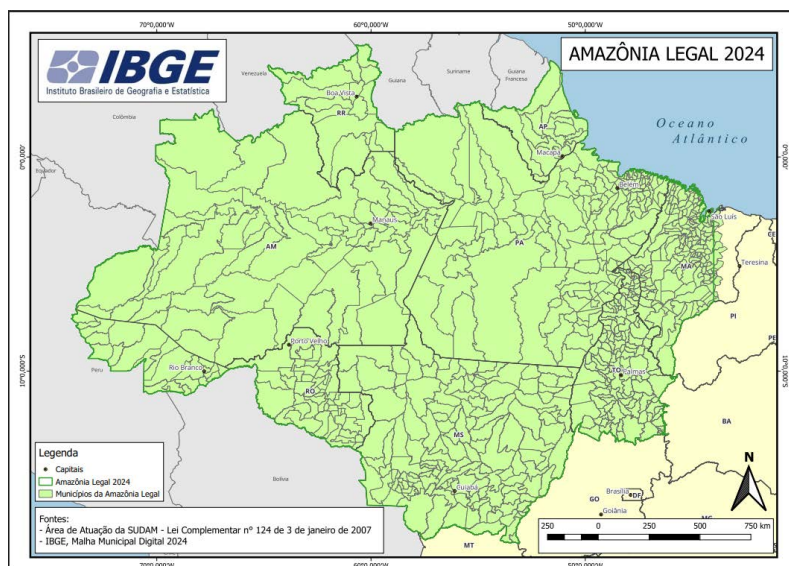
Mais uma parceria profícua consolida-se entre a Editora Unemat e o Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT Eliab) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), com o objetivo de apoiar e de contribuir com a circulação de pesquisa em nível da Pós-graduação *Stricto Sensu*, o GT deixa, a partir deste volume 1, a Coleção *Linguagens amazônicas* à disposição da comunidade leitora.

O GT Eliab² nasceu como uma proposta de envolvimento dos Programas da área de Linguística localizados no que tem se denominado Amazônia brasileira, ou Amazônia legal, por

2 Para saber mais sobre o GT Eliab, acesse: <https://anpoll.org.br/gt/estudos-linguisticos-na-amazonia-brasileira/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

essa ser uma vasta região em que a produção científica ainda é pequena se comparada a outras regiões brasileiras, e como uma ação de valorização da massa crítica da região. A figura 1 dá-nos mostra da dimensão geográfica-territorial a que nos referimos:

Figura 1 – Amazônia legal



Fonte: IBGE (2024).

De acordo com Santos *et al.* (2019, p. 12-13), o referido GT foi criado em 2018, por 13 (treze) professores-pesquisadores, cuja ação caracterizou-se como

contribuição para o desenvolvimento da pesquisa na região que trará impacto efetivo para as pesquisas no Brasil. Não raro alguns pesquisadores brasileiros buscam algumas evidências ou comparações que, em tese,

poderiam ser efetivadas se houvesse resultados de pesquisas desenvolvidas na Amazônia. No mais, cabe reforçar a diversidade exuberante de línguas e culturas na região que precisam ser descritas, documentadas e analisadas (Santos *et al.* 2019, p. 8).

Atualmente, conta com 35 (trinta e cinco) membros e 04 (quatro) colaboradores. São de 08 (oito) estados: Acre, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Os Programas representados são: Profletras – Araguaína, UEA – Ppgich, Uemasul – Letras, UERR – Universidade Estadual de Roraima, UFAC – Ensino de Humanidades e Linguagens, UFAC – Letras – Linguagem e Identidade, UFAC – Profletras, UFAM – Letras, UFMA – Letras Bacabal, UFMA – Letras São Luiz, UFMT – Estudos de Linguagem, UFNT Araguaína – Letras Ensino, Língua e Literatura, UFOPA – Letras, UFOPA – Profletras (Santarém), UFPA – Letras- Linguística e Teoria Literária, UFPA – Profletras (Belém), UFRR – Letras, UFT Porto – Letras, Unemat – Letras – Sinop, Unemat – Linguística – Cáceres, Unemat - Profletras – Cáceres, Unemat – Profletras – Sinop, Unifap – Letras, Unifesspa Poslet (Marabá), Unifesspa – Profletras (Marabá) e UNIR – Letras.

Os pesquisadores atuam no GT Eliab em três linhas: Linha 1 – Descrição e análise de línguas nas Amazônias; Linha 2 – Linguagem, discurso e ensino/formação de professores nas Amazônias; e Linha 3 – Contato, variação e identidades, como descrevem Santos *et al.*:

As atividades do GT estão, prioritariamente, vinculadas a eventos representativos da área de Linguística, com destaque para as subáreas relacionadas à Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Descrição de Línguas, Sociolinguística, Dialetoлогия e a linguagem em seu uso na sociedade em diversos contextos sociais, históricos, políticos e culturais, e a eventos científicos já desenvolvidos por seus integrantes, em articulação com Grupos e/ou Projetos de Pesquisa em andamento junto a diversos Programas de Pós-Graduação (nas suas respectivas instituições) e articulados com orientações de graduação/pós-graduação e veículos de publicação (Santos *et al.*, 2019, p. 8).

Já no que diz respeito à Coleção *Linguagens amazônicas*, apresenta-se como mais uma ação do GT e como um veículo para dar visibilidade a conhecimentos estabelecidos e organizados no meio acadêmico, acessíveis aos que se dedicam ao labor da pesquisa focada na área das linguagens e com divulgação de produção científica em ambientes amazônicos. Assim o fazemos, inspirando-nos em hooks:

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo (hooks, 2013, p. 223).

Como espaço democrático para a disseminação de formas elaboradas de pesquisa, esta coleção privilegia a publicação de livros com temáticas variadas na área do conhecimento de Linguística provenientes dos Programas de Pós-Graduação que estão localizados na Amazônia legal/

brasileira e que possuam representantes no GT Eliab. A identidade editorial da Coleção é marcada pela seleção de textos norteados por pesquisas concluídas ou em andamento.

A previsão é de que a Coleção seja composta por 08 (oito) volumes, sendo, duas publicações por ano, durante o quadriênio 2025/2028. A responsabilidade pela seleção das obras está a cargo dos docentes proponentes da Coleção, dos organizadores de cada volume e do Conselho Editorial da Editora Unemat. Por meio da seleção, pretende-se criar um espaço democrático de publicação baseado na qualidade reconhecida dos textos, uma vez que serão submetidos à avaliação cega por pares, sendo assim apreciados a partir de sua relevância para a área de conhecimento específica.

O presente volume – *Diálogos interculturais nas Amazônia: linguagem, discurso e formação de professores* –, que alvorece a Coleção, é composto por 12 (doze) capítulos, frutos de resultados de pesquisas desenvolvidas nas seguintes instituições: Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amazonas (Ufam); Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); e, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

O capítulo *As produções de diálogos interculturais sobre as vivências Noke Koï (Katukina-Pano): sentidos, identidades*

e *existências* é assinado por Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante, Josimar Pedrosa da Silva Katukina e Shelton Lima de Souza. Trata-se de uma proposta de reflexão sobre a perspectiva indígena que enfatiza a importância dos mitos e das narrativas indígenas como formas de conhecimento que oferecem perspectivas sobre a vida, a natureza e as existências humanas. Krenak (1989, 2018, 2019, 2020) argumenta que os mitos são fundamentais para entender as diferentes formas de ser e estar no mundo, promovendo um relacionamento integrado com o meio ambiente e com todas as formas de vida. Assim como Krenak defende a questão, para os Noke Koï, os mitos não são apenas uma ‘história’, mas uma compreensão de mundo que orienta a relação entre o cosmos, a terra, os animais e as pessoas, promovendo uma relação em que o físico e espiritual se entrelaçam.

Bilinguismo entre estudantes nos câmpus universitários do interior do Brasil: um caso do norte do Tocantins é de autoria de Wallace Rodrigues. Nele, o autor aborda o bilinguismo entre estudantes universitários no interior do Brasil, mais especificamente, sobre os estudantes do Centro de Ciências Integradas (CCI), em Araguaína, norte do Tocantins, região da Amazônia Legal. O bilinguismo é entendido, neste texto, como a capacidade dos sujeitos de se comunicarem eficazmente em dois ou mais idiomas, com suficiente domínio para falar, compreender, ler e escrever nestes idiomas. A pesquisa parte de suas experiências como professores com estudantes bilíngues e baseia-se em uma bibliografia referenciada nas

áreas da educação, da antropologia e das linguagens para a análise. Dentre os vários cursos de licenciatura do CCI, em Araguaína, há não somente estudantes indígenas (Xerente, Karajá e Krahô, em sua maioria), mas também estudantes do curso de Letras-Inglês. Assim, o bilinguismo é uma constante no câmpus, mas algo desconhecido entre muitas pessoas que utilizam o CCI. Não obstante, a interculturalidade presente no CCI pode fomentar uma maior interação e muitos diálogos entre as diferentes culturas, promovendo respeito, entendimentos e colaboração entre sujeitos de diferentes origens e que se dedicam a estudar cientificamente distintas áreas da ciência. Neste sentido, conclui Rodrigues, o bilinguismo, associado a outras questões da interculturalidade, podem valorizar sobremaneira as compreensões de mundo dos mais diversos estudantes e professores que interagem de forma recorrente no CCI.

Na sequência, Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e Josefa dos Santos Silva compartilham *Contribuições dos feminismos decoloniais na formação continuada de professoras/es de língua[gem]*, em que discutem e apresentam as possibilidades interseccionais das pautas dos estudos decoloniais feministas e a Formação Continuada de professoras/es de Língua Portuguesa, propondo percursos de mudanças na realidade social dos sujeitos situados em escolas públicas da educação básica. É de um recorte dos dados gerados durante a pesquisa da tese de doutorado intitulada *Formação continuada de professoras/es de Língua Portuguesa da Educação Básica: uma abordagem*

feminista decolonial interseccionada ao pós-humanismo. O estudo é de cunho qualitativo-interpretativista, assumindo o desafio de interpretar os sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos em processos educacionais nos seus contextos locais. Para geração dos dados, elas utilizaram sessões de Roda de Conversa com duas professoras participantes, todas atuantes na educação básica de uma escola pública do município de Aguiarnópolis – TO, região geopoliticamente situada no contexto amazônico. O debate se apoia nas concepções sobre Formação Continuada de professoras/es e Feminismos Decoloniais, acrescentado com a percepção das autoras sobre Formação Continuada de professoras/es, ao compreendê-la possível quando se propõe ao diálogo, à partilha e às negociações, reconhecendo que as práticas destes profissionais, no âmbito da língua[gem], são escolhas/afiliações ideológicas a projetos geopolítico-sócio-histórico-culturais. Diante dessa perspectiva, as possibilidades apresentadas no texto se constituem como reflexão crítica da Formação Continuada de professoras/es, compreendendo o poder constituído coletivamente como instrumento de educação politizada para práticas sociais assentadas numa corresponsabilidade ética e social na qual a educação está imbuída. As contribuições recaem no enfrentamento ao empoderamento e manutenção de relações entre os sujeitos e dos sujeitos com o planeta o que traz como consequências, entre outras, o patriarcalismo, o racismo, o sexismo, a racialização, a exaustão dos recursos planetários, todos interseccionados e perpassando pela língua[gem],

pelo ensino-aprendizagem de língua[gem] e pela Formação Continuada de professoras/es de língua[gem].

O quarto capítulo é de Hevanna Arce e Neiva Maria Machado Soares e intitula-se *Desafios da formação continuada na era da cibercultura: uma análise multimodal e discursiva*. Elas enfatizam que a cibercultura tem transformado profundamente as práticas educacionais, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). No entanto, os desafios da formação continuada de professores nesse cenário ainda são significativos, exigindo uma análise crítica das estratégias utilizadas nos cursos oferecidos. Derivado de uma dissertação de mestrado, o texto retoma parte do referencial teórico e metodológico originalmente utilizado, mas propõe uma nova análise a partir de um *corpus* diferente, composto por um curso destinado à formação de professores (*Aprendizagem significativa com tecnologia: design thinking*) e objetiva realizar uma análise crítica e multimodal dos materiais didáticos de um curso de formação continuada para professores, identificando em que medida esses materiais incorporam práticas alinhadas aos princípios da cibercultura, observando como os elementos multimodais estruturam os discursos sobre formação docente. O *corpus* da pesquisa foi analisado segundo categorias da Multimodalidade (Significado Composicional da GDV), da Análise do Discurso Crítica (Prática Discursiva) e de observações acerca da incorporação da cibercultura no curso. Os resultados indicam que, apesar do avanço tecnológico, os materiais analisados ainda apresentam limitações na integração

de recursos interativos e na promoção de práticas pedagógicas alinhadas ao ambiente digital. Arce e Soares observam que, embora haja tentativas, há predominância de uma abordagem que não explora plenamente as possibilidades de engajamento proporcionadas pela cibercultura. Além disso, a estrutura discursiva dos materiais reforça um modelo instrucional com pouca abertura para a participação ativa dos professores cursistas. Tais fatores podem estar diretamente relacionados às altas taxas de evasão e ao baixo aproveitamento nos cursos. As autoras concluem que a eficácia da formação continuada na EaD depende de um planejamento pedagógico que considere não apenas a inclusão de tecnologias, mas também a reformulação das práticas discursivas e multimodais, a fim de torná-las mais dinâmicas, interativas e alinhadas às necessidades dos professores no contexto digital.

Em *Elementos contextualizadores mobilizados na (re)construção de referentes em narrativas amazônicas*, Heliud Luis Maia Moura estuda contextualizadores relativos à construção de personagens e eventos nas atividades referenciais presentes em narrativas do lendário amazônico. Moura toma como bases teóricas as concepções de autores que consideram a referenciação como atividade culturalmente encarnada nos contextos em que atua. O *corpus* consta de dezessete narrativas de treze números da revista *Visagens, assombrações e encantamentos da Amazônia*, escritas entre 1997 e 2004, de autoria de Monteiro. As investigações indicam que os contextualizadores são espaços de construção de

processos narrativos, especificamente de fatores constitutivos de objetos referencial-culturais.

Em *Emergência do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em narrativas de professores de cursos livres situados em cenário amazônico*, Elivaldo da Silveira Rosa e Olandina Della Justina discutem acerca da emergência do agente ensino-aprendizagem de língua inglesa de professores de cursos livres de línguas sob as lentes do Sistemas Adaptativos Complexos. Teoricamente, apoiam-se em autoras como Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Borges (2019, 2015, 2011), Paiva (2011, 2005), para citar algumas. Quanto à metodologia, valeram-se das características da pesquisa qualitativa de base etnográfica, com dados gerados por meio de narrativas, as quais foram analisadas sob perspectiva da abordagem interpretativa. Desse modo e nesse percurso, buscaram entender como se desenvolve o agente ensino-aprendizagem de língua inglesa desses professores e quais subagentes emergem no processo. Os resultados indicaram que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos professores participantes da pesquisa se apresenta como um agente multifacetado e dinâmico composto por subagentes que interagem, se integram e se adaptam ao sistema dos professores revelando-se como um fenômeno de caráter complexo, mutável contingencial.

No capítulo intitulado *Implementação de metodologias de ensino híbrido em escolas públicas mato-grossenses*, Ana Karoline Maciel Manente, Liciane Maria de Prá e Leandra

Ines Seganfredo Santos investigam como as condições tecnológicas atuais nas escolas públicas do estado de Mato Grosso podem impactar a implementação de metodologias híbridas, que combinam o ensino presencial e *online*. Trata-se de um estudo de base qualitativa e interpretativista, realizado com 5 (cinco) docentes de 2 (duas) cidades do norte do estado de MT. Nele as autoras refletem sobre os diversos fatores que contribuem e também sobre os obstáculos que dificultam o uso adequado dessa metodologia no processo educacional. Elas concluem que, apesar de o governo estadual ter investido consideravelmente em recursos tecnológicos e formativos, ainda se está longe de oferecer um ambiente de conectividade estável que garanta um ensino híbrido de qualidade.

Alessandro dos Santos Inhape e Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio compartilham o capítulo *Inclusão ou exclusão? Um estudo sobre a situação de pessoas surdas em escolas da zona urbana de São Paulo de Olivença – AM* com o objetivo geral de analisar a situação de inclusão ou de exclusão em que se encontram as pessoas surdas nas escolas da zona urbana no município de São Paulo de Olivença – AM. Como objetivos específicos, foram delineados os seguintes: investigar o desenvolvimento da prática docente no ensino regular na sala comum com alunos surdos; averiguar se há profissionais como Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Português (TILSP) e também professores de Língua Portuguesa com fluência em LIBRAS nas escolas que trabalham para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos; mapear a população de surdos da zona

urbana do município de São Paulo de Olivença em gênero, idade e escolaridade e verificar se o Projeto Político Pedagógico das escolas evidencia as diferenças de aprendizagem, no caso o ensino de Libras para os educandos surdos. O arcabouço teórico da pesquisa fundamenta-se no campo da Linguística Aplicada, com foco na Educação Bilíngue, especificamente no que diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e ao ensino e aprendizagem da pessoa surda, estabelecido no decreto de Nº 5.626/05 e na Lei 10.436/02. Metodologicamente, o estudo foi de campo e a análise dos dados seguiu uma abordagem quali-quantitativa. As técnicas de pesquisa para a geração de dados foram a observação e a aplicação de questionários a alunos surdos e a professores de Língua Portuguesa que atuam com esses educandos, bem como, às instituições municipais, com vistas ao mapeamento dessas pessoas em São Paulo de Olivença – AM, também foi realizada a análise documental em relação ao PPP da escola delimitada e investigada. Os resultados alcançados evidenciam que é preciso melhorar as práticas docentes para que, de fato atendam a diferença do estudante surdo, com formação continuada aos professores que trabalham com esse público, pois há falta de profissionais (TILSP), professor de LP com fluência em Libras e de estrutura adequada.

O capítulo seguinte, *Método de registro parmológico (fonológico) da língua de sinais*, foi produzido por Claudio Alves Benassi. Trata-se de um recorte de seus projetos de pesquisas

e tem como finalidade apresentar um método que permite o registro de dados linguísticos da Língua de Sinais (LS) por meio da Escrita de Língua de Sinais (ELS), recurso gráfico que possibilita a fácil manipulação dos dados linguísticos no texto e a verossimilhança na descrição linguística, pois preserva a forma espaço-visual da LS. A partir dos estudos que tiveram como foco a dupla articulação da língua de sinais e, posteriormente, o registro dos dados linguísticos obtidos no processo de articulação da LS por meio da ELS, foi desenvolvido um procedimento para o registro gráfico dos dados obtidos, tanto no aspecto fonético-fonológico quanto morfossintático. Benassi apresenta exemplos de aplicação no registro de variações fonético-fonológicas e na morfossintaxe da LS. Assim, o autor espera contribuir para a ampliação das possibilidades de registro da LS, apresentando esse procedimento que inova metodologicamente o processo de registro de dados linguísticos da LS, como uma alternativa viável aos métodos de registro convencionais, tais como o desenho; a fotografia; o vídeo e as glosas.

Programas pedagógicos no Tocantins, discurso e arquivo é assinado por João de Deus Leite e Janete Silva dos Santos. Nele os autores problematizam a ação governamental do Estado do Tocantins na proposição do *Programa de Fortalecimento da Educação (Profe)*, instituído no ano de 2023. Sob os fundamentos da Análise de Discurso materialista, mobilizam as categorias do administrativo, do jurídico e do político para mostrar a produção do consenso em torno desse

Programa, buscando pensar como há ali a construção de uma nova ordem na e para a escola. Nessa nova ordem, os profissionais da educação são significados pela discursividade da inovação e da gestão, atribuindo-se a eles o lugar de quem precisa construir “boas práticas” na educação. Por meio de sequências discursivas (SD), o *corpus* é apresentado em duas frentes discursivas, que se interdependem: uma que tem a ver com formulações recortadas da Lei que formaliza o Programa e da notícia institucional que divulga o Programa; outra que concerne à divulgação dos resultados do Programa. O arquivo de pesquisa atesta que o administrativo e o jurídico funcionam, por meio de designações e de adjetivações, para silenciar o político.

O penúltimo capítulo é de Luana Ferreira Rodrigues e intitula-se *Políticas de formação de professores de línguas no Alto Solimões: o currículo e o lugar do multilinguismo*. O estudo analisa os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de Letras em instituições públicas de Ensino Superior localizadas na tríplice fronteira do Alto Solimões (Brasil-Colômbia-Peru), com foco na formação de professores em contextos multilíngues. A pesquisa, de caráter documental e ancorada na análise de conteúdo, investiga como os PPPs abordam o multilinguismo e a diversidade linguística da região. Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento do contexto geopolítico e linguístico local, os documentos apresentam lacunas quanto à valorização efetiva das línguas indígenas e à construção de políticas linguísticas institucionais. As matrizes curriculares

carecem de componentes que articulem teoria e prática em uma perspectiva transdisciplinar e socialmente engajada. Conclui-se que é urgente repensar os currículos de formação docente para incorporar abordagens plurilíngues e inclusivas, que reconheçam a escola e a universidade como espaços fronteiriços, capazes de promover uma educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e com os direitos linguísticos dos povos da região.

Por fim, em *Sinais dos orixás de religiões de matriz africana e indígena em consonância com a lei 11.645/2008: retomadas, deslizamentos e as derivas de sentido*, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho e Kelle Cristine dos Santos Sousa nos convidam a mergulharmos nos sinais dos orixás Exu e Oxóssi na Libras, investigando a construção dos sinais, e também suas marcas históricas e ideológicas que dão forma as suas representações. A pesquisa segue a Lei 11645/2008, a qual faz obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Através da Análise de Discurso, os autores revelam que os sinais em Libras não são objetos simples, mas sim, cheios de elementos simbólicos, históricos e ideológicos. O estudo revela que os sinais dos orixás, ao aparecerem no cenário escolar ou digital, podem impulsionar a valorização das culturas africanas e indígenas, ou, ao contrário, sofrer perdas de significado, fortalecendo estigmas e apagamentos. Exu, muitas vezes ligado de forma errada à imagem do diabo, mostra o processo histórico de demonização das religiões de matriz africana. Oxóssi, por sua

vez, é retratado como caçador e símbolo de fartura, embora seus sinais possam ser entendidos em diferentes contextos culturais africanos ou indígenas, o que gera ambiguidades. O texto argumenta sobre a importância de reconhecer, e dar valor aos sinais relacionados às religiões afro-indígenas na Libras, como maneira de resistir ao discurso dominante, e para fazer cumprir a lei nas escolas.

Diante do exposto, fica nítida a relevância desta coleção no cenário de estudos linguísticos na Amazônia, especialmente por divulgar a produção científica em desenvolvimento nos programas de pós-graduação de instituições localizadas neste território e por permitir o diálogo transdisciplinar entre áreas que vão desde a Linguística Aplicada, Análise do Discurso e a Sociolinguística no que tange à educação linguística e à formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileira de Geografia e Estatística**. Amazônia legal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15819-amazonia-legal.html?edicao=43762&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 11 ago. 2025.

DORSA, A. C. Expediente. A produção científica: exercícios docentes e discentes vívidos e sentidos. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 4, out-dez, 2018, DOI: 10.20435/inter.v19i4.2177.

Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2177>. Acesso em: 06 jul. 2025.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SANTOS, L. I. S.; OLIVEIRA, M. B. de; PHILIPPSEN, N. I.; BARBOSA, S. M. A. D. Pesquisa linguística na Amazônia brasileira: integrar para fortalecer. **EntreLetras**, Araguaína, v. 10, n. 1, p. 4-18, 2019. DOI: 10.20873/uft.2179-3948.2019v10n1p4. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/5770>. Acesso em: 6 jul. 2025.

AS PRODUÇÕES DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS SOBRE AS VIVÊNCIAS NOKE KOÏ (KATUKINA-PANO): SENTIDOS, IDENTIDADES E EXISTÊNCIAS³

Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante

Josimar Pedrosa da Silva Katukina

Shelton Lima de Souza

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da origem do povo Noke Koï⁴ (Katukina), narrada por Maurício da Silva Ni 'i Katukina e traduzida por

3 Este artigo é um dos resultados do projeto (em andamento) intitulado As produções de sentidos interculturais na formação educacional de professores indígenas no Acre com financiamento de Bolsa de Produtividade Interna da Universidade Federal do Acre/UFAC, PROPEG/UFAC – Edital N° 22/2025.

4 Os Noke Koï (autodenominação), também conhecidos como Katukina-Pano, estão situados na Terra Indígena Campinas (Cavalcante, 2024), localizada na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre. São cerca de 1100 Noke Koï que falam a língua Noke Vanã (família linguística Pano), língua materna da grande maioria dos sujeitos Noke Koï, com diferentes traços de bilinguismo com o português.

Baía Paixão Mae Katukina e João Assis Me 'o Katukina, é um relato que transcende o tempo e nos transporta para vieses socioidentitários desse povo indígena. Trata-se de uma narrativa de caráter sagrado, transmitida oralmente ao longo das gerações, que envolve uma intrincada teia de mitos, símbolos e conhecimentos indígenas. Ao explorar essa história de origem, somos confrontados com a visão de mundo e a complexidade das relações estabelecidas pelos Noke Koĩ com o cosmo, a natureza e o sagrado.

Nosso intuito neste capítulo não é debater as várias teorias sobre mitos, por exemplo, mas destacar a importância dos aspectos mitológicos e seus valores no contexto educacional indígena, tendo em vista que os mitos são vistos como narrativas que podem ser interpretadas por meio de diversas lentes teóricas, incluindo perspectivas filosóficas, sócio-históricas, antropológicas, psicológicas, semióticas, literárias, sociológicas ou fenomenológicas (Lino, 2022).

Apesar disso, gostaríamos de, nesse cenário, discutir a perspectiva indígena sobre a temática, em consonância com Krenak, que em suas obras, enfatiza a importância dos mitos e das narrativas indígenas como formas de conhecimento que oferecem perspectivas sobre a vida, a natureza e as existências humanas. Krenak (1989, 2018, 2019, 2020) argumenta que os mitos são fundamentais para entender as diferentes formas de ser e estar no mundo, promovendo um relacionamento integrado com o meio ambiente e com todas as formas de vida. Krenak defende que, para os povos indígenas, o mito não

é apenas uma ‘história’, mas uma compreensão de mundo que orienta a relação com o cosmos, a terra, os animais e entre as pessoas, promovendo uma relação em que o físico e espiritual se entrelaçam.

Ainda em consonância com Krenak (2020), o ‘conceito’ de sagrado está intrinsecamente em conexão com a humanidade e com a Terra, que é considerada não apenas um habitat, mas uma entidade viva, uma mãe que sustenta e é parte integral da existência dos seres humanos. Para esse autor indígena, o sagrado emerge da relação de respeito, de cuidado e de interdependência com o mundo natural, contrapondo-se à perspectiva que mercantiliza a natureza e a vê apenas como recurso. De acordo com Krenak, a crise climática atual e a pandemia de covid-19, contexto em que a pesquisa-base que deu origem a este capítulo começou a se desenvolver, são manifestações de uma ‘Terra viva’, reagindo às ações desequilibradas da humanidade, o que requer uma mudança na forma de relação, valorizando e reconhecendo o sagrado na natureza.

Isso posto, retornamos à trama desse contexto que transita entre a natureza e o sagrado, em que emergem personagens cujas ações e jornadas demonstram não apenas os eventos da criação do mundo, mas também os fundamentos das relações sociais, culturais e espirituais dos Noke Koï. Por meio de perspectivas que delineiam suas vivências, são construídos os laços de parentesco, as obrigações rituais, os conhecimentos sobre a fauna e a flora amazônica, bem como

a importância da comunicação com os espíritos da floresta. É nesse contexto que a relação entre os Noke Koĩ e seu território se manifesta, representando a conexão com a terra, os rios e as florestas que são fonte de sustento e de elementos centrais para a vida física e espiritual do povo.

As interpretações sobre a origem dos Noke Koĩ são mais do que simples histórias mitológicas; são repositórios de conhecimentos que orientam a vida cotidiana e dão significado à existência desse povo. Por meio de histórias narradas, os Noke Koĩ produzem suas identidades socioculturais, produzem vivências e reafirmam sua relação com a terra e com o que nela vive. Ao mergulhar nessas histórias, somos incentivados a refletir sobre a complexidade das vivências indígenas, particularmente do povo Noke Koĩ, conforme narração de Kaxinauá:

Os Katukina vieram debaixo da terra. Logo que surgiram não havia mulheres, somente homens. Vieram caminhando e cantando o mariri. Não tinha canto, era só hi, hi, hi. Vieram cantando na beira do rio. Aí disseram:

– Pra onde nós vamos morar? Vamos procurar um lugar para morar. Vamos embora procurar uma ponte para atravessar do outro lado do rio.

Os Katukina não usavam roupas, só usavam a tanga. No caminho, encontraram duas mulheres. Essas mulheres carregavam um paneiro. Só usavam tanga e chapéu de pena de arara, de taboca, pena de japó. Usava um enfeite no nariz. Aí foi um mês procurando para atravessar o rio. Aí falaram:

– Vamos subir, aonde a gente achar uma ponte a gente atravessa pro outro lado.

Todos falaram:

– Vamos embora. Seguindo e cantando hi, hi, hi.

Vieram debaixo e encontraram o Juruá. No Juruá encontraram um jacaré muito grande. Ele afundava e subia. E era só mato nas costas dele. Aí eles disseram:

– Será que esse jacaré serve de ponte para atravessarmos para o outro lado?

Ali fizeram um tapiri para todo mundo. No outro dia de manhã o jacaré falou:

– Como eu sou grande, vou dar passagem para vocês atravessarem para o outro lado. Mas se vocês querem passar para o outro lado, limpem as minhas costas.

Passaram três dias limpando as costas do jacaré. Ele mandou as cabas, aranha, tucandeira e formigas picarem os pés do pessoal para pararem de limpar. Mas mesmo assim limparam. Então, o jacaré falou:

– Vou avisar vocês para comerem somente carne de macaco. Não comam filhote de jacaré. Eu vou dar passagem, mas vou olhar os dentes de todos vocês para ver se não comeram jacaré. Agora eu vou avisar vocês que não tem nome, vocês prestem atenção que eu vou dizer os nomes, cada qual vai ter seu nome: Taramachê roapá, Taratecá roapa, Târawani roapa, Taramesi roapa. Já que eu dei nome para vocês, eu vou atravessar vocês do outro lado.

Assim, o pessoal começou a passar. O jacaré falou:

– Podem ir passando em cima das minhas costas. Se comerem meu filhote, eu vou largar vocês.

Até que apareceu um homem que tinha no dente carne de jacaré. Logo que o jacaré viu a carne dele ficou triste e abaixou um pouco na água. Em seguida falou:

– Eu vou atravessar só os que estão nas minhas costas. Os outros eu não vou atravessar mais não.

Esse homem que tinha comido jacaré estava no meio daqueles que ainda poderiam atravessar. O jacaré foi então até o meio do rio e virou. O pessoal que estava em cima do jacaré caiu no rio e as piranhas comeram todos. Aí ficou dividido: metade em cada lado do Juruá. Quem ficou do outro lado foram os Marubo. Estes que passaram do outro lado começaram a perguntar o nome de todos. Cada um dizia seu nome. O jacaré tinha dito para eles que era para continuarem usando os nomes que tinha dado para cada um.

Os homens só usavam lança de pupunha para matar os bichos, por isso eles não tinham nada. Não sabiam fabricar panelas, nem roupas. Os Katukina tinham mulher, mas não sabiam fazer filhos.

Não sabiam fazer relação com mulher. Faziam relação no joelho e no sovaco da mulher. Até que um dia apareceu um macaco macho, um cairara. Aí o macaco disse assim:

– Desse jeito vocês nunca vão ter filhos. Eles deram uma mulher para esse macaco para ele fazer relação sexual com essa mulher.

O macaco falou:

– Vocês têm que ter relação com as mulheres de vocês. Assim vocês nunca vão acabar, vai aumentar a população de vocês.

O macaco reuniu o pessoal, falou para a mulher deitar no chão e teve relação com ela. Todo mundo ficou olhando para aprender. Dali para frente os Katukina aprenderam a ter relações com

as mulheres, para ter filhos. Até hoje (Kaxinauá, 2002, p. 32-35).

Nesse cenário, é importante retornar à origem do nome ‘Katukina’, que remete a um contexto histórico em que o governo brasileiro exerceu um papel determinante na categorização e rotulagem dos povos indígenas. Conforme apontado por Lima (2000), foi nesse contexto que o termo ‘Katukina’ foi atribuído aos povos indígenas que, anteriormente, eram identificados por diferentes etnônimos (Souza, 2017). No entanto, é importante ressaltar que os Katukina reconhecem a si próprios a partir de seis etnônimos distintos: “Varinawa (Povo do Sol), Kamanawa (Povo da Onça), Satanawa (Povo da Lontra), Waninawa (Povo da Pupunha), Nainawa (Povo do Céu) e Numanawa (Povo da Juriti)” (Lima, 2000, p. 14-15).

A imposição do nome ‘Katukina’ mostra um aspecto desafiador da história indígena, destacando a imposição de uma categorização externa sobre as identidades e autodenominação dos povos indígenas. Essa imposição reflete a influência de perspectivas coloniais e, portanto, assimétricas que moldaram as relações entre o Estado e as comunidades indígenas ao longo do tempo. A atribuição de um nome único e genérico aos grupos que compõem (ou compunham) o povo Noke Koï é um exemplo dos processos de simplificação e homogeneização que frequentemente ocorreram no contexto indígena que, para Cruz:

Baseados nos relatos colhidos nessas idas e vindas nas escolas e com contatos diretos com esses sujeitos que constroem essa identificação

no Povo, alguns deles falam que o nome Katukina foi dado pelo homem branco. Outros falam que foi o órgão de serviço de proteção ao índio, quando eles procuravam para fazer os registros de nascimentos, eles faziam com o nome de Katukina.

Na maioria das vezes, as pessoas que trabalhavam nesses órgãos nem sabiam escrever a palavra Katukina, tem documentos escritos com K e outro com Q. Essa questão só foi possível descobrir quando foi liberado os contratos dos professores que fomos conferir os documentos. Percebemos o erro e tivemos que corrigir e encaminhar ao órgão competente para organizar a situação. Nesse sentido, os Katukina estão com outro nome colocado por eles mesmos, quando as crianças estão nascendo os próprios pais colocam o nome deles na Língua Noke Vana e o sobrenome que era Katukina agora é Noke Koĩ, diante disso eles agora gostam mesmo de ser chamados de povo Noke Koĩ (Cruz, 2018, p. 30-31).

Além da imposição do nome ‘Katukina’, os Noke Koĩ enfrentaram/enfrentam desafios e adaptações diante das dinâmicas sociais, econômicas e culturais. O comportamento dos indígenas na cidade, por exemplo, reflete uma interação complexa entre seus saberes e os contextos urbanos em que estão inseridos, que pode implicar uma reconfiguração das práticas e valores indígenas, mas também pode resultar em uma reafirmação e resistência cultural, à medida que os Noke Koĩ buscam empoderar seus saberes e suas identidades em meio a um ambiente dominado por elementos culturais não indígenas.

OS NOKE KOÏ E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS: IMPLICAÇÕES E RESISTÊNCIAS NOS CONTEXTOS DE VIVÊNCIAS

Visto por essa perspectiva, as vivências do povo Noke Koï, assim como de qualquer grupo humano, podem ser influenciadas por uma complexa interação de fatores individuais, sociais e culturais. No entanto, é importante reconhecer que generalizações simplistas podem ser prejudiciais e limitadas na compreensão da diversidade intrínseca ao povo Noke Koï. É possível observar, por exemplo, que muitos Noke Koï valorizam a coletividade, o respeito às hierarquias comunitárias e o equilíbrio entre as dimensões espirituais e materiais da vida. Esses valores podem influenciar seu comportamento, favorecendo a manutenção de relações comunitárias, ritualísticas de maneira coletiva e práticas de reciprocidade. Essas práticas culturais contrastam com estereótipos indígenas criados por não indígenas, conforme indica Lima:

Os Katukina tentam ser discretos na cidade. Em dias de pagamento vão imediatamente ao estabelecimento bancário e, em seguida, ao comércio, sempre vestidos de suas melhores roupas. Esse esforço de apresentar-se bem, sem contrastar demais em aparência com os brancos, às vezes é vão e, nesse caso, desagrada bastante. Uma vez estávamos chegando no porto de Cruzeiro do Sul, vindo da aldeia, quando, bem próximo, caiu bêbado um índio jaminawa-arara morador da cidade. Um branco que presenciava a cena, virou-se para um rapaz Katukina e falou: 'ajuda lá o teu parente'. O rapaz se indignou: 'tu pensa que ele é meu parente? Não é não!'.

Seguimos em frente e ninguém tomou a iniciativa de tentar ajudar o bêbado que, se não era parente, era conhecido deles (p. 46). [...]

Predomina entre os Katukina uma certa atitude de moderação. Na rotina da vida na aldeia as pessoas devem evitar todo o tipo de excesso: falar baixo, não ser voraz com a comida, não se prolongar em banhos, ser paciente – o que, absolutamente, não quer dizer que os Katukina sejam todos casmurros. O comportamento moderado é francamente adotado pelas pessoas mais velhas que ao longo dos anos desenvolvem uma disciplina de moderação – que é, aliás, o ideal das pessoas maduras. Uma pessoa feliz, satisfeita com sua própria vida, e com a de seus filhos e netos, é *mekiti*. A etimologia dessa palavra pode sugerir mesmo o ideal de moderação: *meki* é ‘reto’ e *-ti* é um sufixo instrumental. Felicidade e retidão parecem andar juntos. Ao mesmo tempo, uma certa inclinação hertziana é identificada, dado que *meki* designa também o lado direito (p. 78). [...]

Os avós quando vêm seus filhos próximos de perder a paciência com seus netos, repreendem-nos e pegam a criança para si. Quando são ainda crianças que mamam, as avós oferecem-lhes o peito seco para chupar, numa tentativa de acalmá-las. O risco que se quer evitar com a impaciência dos pais é justamente que eles respondam ao excesso da criança com um outro excesso: gritando ou batendo. As crianças não são ainda seres plenos – nem social nem física nem espiritualmente, pois esse principiar de tudo faz os laços muito tênues – e os sustos que levam com a reação mais violenta de seus pais podem romper os vínculos que ligam seus corpos a seus espíritos, fazendo com que as crianças fiquem (Lima, 2000, p. 79).

O excerto de Lima (2000) apresenta generalizações que procuramos evitar neste capítulo e, conseqüentemente,

nas pesquisas que estamos desenvolvendo com povos indígenas no estado do Acre e em algumas localidades do Amazonas (Souza, 2017, 2018, 2022). Entendemos que os Noke Koï apresentam singularidades culturais complexas que podem ser reduzidas a olhares interpretativos que, se compreendidos como verdades absolutas, podem produzir sentidos homogeneizadores sobre as práticas culturais. Contudo, por ser tratar de uma interpretação, destacamos que o olhar de Lima (2000) sobre as culturas Noke Koï nos indica possibilidades de reflexões sobre esse povo.

O contato com outras culturas não indígenas, bem como as mudanças socioculturais pelas quais os indígenas Noke Koï passaram/passam, acarretam uma série de consequências significativas relacionadas às produções de identidades, à cosmovisão e ao bem viver (Krenak, 2020) dessas comunidades indígenas. À medida que práticas culturais são modificadas, produzindo outras formas de existência, novas formas de produção e de transmissão de conhecimentos são produzidas, o que faz com que o povo Noke Koï tenha de agir diante de modificações socioculturais construídas ao longo do tempo.

Os mitos, enquanto narrativas sagradas e simbólicas, desempenham um papel importante na transmissão dos conhecimentos. As tradições – ou aquilo que os Noke Koï entendem por tradições – e os mitos estão entrelaçados, fornecendo um arcabouço de significados que guia as ações, os rituais e as relações sociais desse povo. No contexto das modificações socioculturais, a diminuição do uso dos mitos

para representar realidades – se é que a visão mítica de mundo dos Noke Koï está de fato diminuindo – representa, de algum modo, as relações que esses sujeitos estão construindo em suas interações sociais. Nesse sentido, é significativo conhecer dois mitos que contam como os Noke Koï perderam a oportunidade de conseguir a vida eterna:

No primeiro deles, narrado por Mai em 1992, os homens perderam a ‘pedra’ (shoko nane, ‘pedra-jenipapo’, numa tradução literal) que lhes garantiria a vida eterna, que acabou ficando em poder das cobras:

Logo que nós surgimos, outros nawa gritaram:

– ‘Como é que vocês vão viver daqui pra frente?’

Os nawa tinham a pedra do céu e um deles falou: -

‘Vem pegar essa pedra, para vocês não morrerem.’

E ninguém foi buscar essa pedra. O nawa gritou de novo. Nós respondemos:

– ‘O que é?’

E o nawa gritou de novo... Os Katukina mandaram um menino pequeno ir buscar esta pedra. Quando o menino chegou lá onde os outros nawa estavam e aquele que tinha chamado, falou que não daria a pedra para o menino, porque ele era pequeno e poderia jogar a pedra dentro d’água. Então o nawa falou:

– ‘Já que vocês perderam a minha pedra... Eu queria dar a pedra para vocês, mas perderam [a oportunidade de ter] a minha pedra. Agora vocês não vão ser muitos, porque a minha pedra ia ajudar a aumentar a população de vocês. Mas vocês já perderam... Agora, quando um morre, outro nasce, assim vocês vão viver a vida inteira e não vai aumentar a população de vocês.’

Aí quem pegou essa pedra foi o calango, a cobra, o mulateiro. Por isso que a cobra, o calango e o mulateiro não morrem, somente trocam a pele. Como nós não pegamos essa pedra, a gente morre. Se tivéssemos pego esta pedra, a gente ficava bem velhinho, trocava o cabelo, a pele e ficava novo.

No segundo mito, contado por Mani em 1997, a morte já havia irrompido entre eles. Um dia, uma certa mulher perde seu filho, ela lamenta a dor de tê-lo perdido. Enquanto chorava apareceu Koka Notowani, um demiurgo, que, na tentativa de aplacar seu sofrimento, retira o coração da criança e assopra sobre ele. A criança ressuscita, a mãe assusta-se com o feito do demiurgo e começa a chorar. Koka Notowani irrita-se com o choro da mulher, pois tentou aliviar a sua dor, mas ela chora, o que indica tristeza. Aborrecido, ele vai para o céu e desiste de restabelecer a vida na terra, ressuscitando pessoas mortas. Duas oportunidades de obterem a vida eterna e dois deslizos que privaram os Katukina de viverem ilimitadamente. [...]

Aos Katukina restou apenas a perspectiva de uma 'ressurreição celeste', já que os mortos, ao adentrarem o céu, adquirem uma nova pele. Koka Notowani recepciona o wero yushin quando chega ao céu, retira seu coração, assopra sobre ele e fá-lo eterno. Assim os mortos ganham uma nova vida e não sentem saudades (Lima, 2000, p. 85-86).

O conhecimento desses dois mitos do povo Noke Koĩ carrega consigo uma compreensão de traços da cosmovisão e das identidades dos indígenas Noke Koĩ. Ao estudar os mitos, adentramos em um universo simbólico e filosófico que revela os fundamentos da visão de mundo desse povo, suas relações com as divindades, com a natureza, com as ancestralidades

e, além disso, a interação entre os reinos espiritual e material. Esses mitos constituem conhecimentos advindos das relações sociais dos Noke Koĩ.

Ademais, conhecer esses mitos Noke Koĩ constrói uma ponte entre nós, pesquisadores, e os produtores desses conhecimentos, bem como nos leva a interpretar, (ou traduzir (Bhabha, 1998)) os traços culturais específicos desse povo, pois cada mito carrega suas próprias nuances, personagens, símbolos e significados, que produzem crenças, histórias e características identitárias coletivas.

MITOS, DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E A PRODUÇÃO DE VIVÊNCIAS NOKE KOĨ

No universo sócio-linguístico-cultural Noke Koĩ, os mitos e a presença de cobras de grande porte entrelaçam-se de maneira intrínseca, revelando uma dimensão simbólica e material na construção do tecido sociocultural desse povo. Os mitos, como veículos de produção de saberes que se entrelaçam à produção de conhecimentos ao longo do tempo, orientam e informam as interações dos Noke Koĩ com o mundo físico e sobrenatural, incluindo o papel e o significado atribuídos a esses seres temidos e reverenciados. Na cosmovisão Noke Koĩ, as cobras de grande porte são concebidas não apenas como seres físicos, mas também como entidades espirituais, que simbolizam transformação, regeneração e o elo entre a vida

e a morte. Essa dualidade se expressa nas práticas cotidianas, nos rituais e nos contos transmitidos entre gerações, conforme descrito por Lima:

As cobras não venenosas de grande porte figuram em vários mitos, dois deles serão discutidos adiante, e despertam um profundo interesse entre os Katukina. Sempre há alguém disposto a falar algo que as envolva, seja para relatar algum susto ocasionado pelo encontro imprevisto com uma grande cobra, seja para descrever detalhes de sua morfologia, como o tamanho avantajado ou o brilho e os desenhos de sua pele, muito embora os próprios Katukina admitam que encontros com cobras grandes são raros (p. 196). [...]

Os Katukina sempre mencionam sete espécies de cobras peçonhentas que são conhecidas por todos: Shano, surucucu (*Lachesis muta*); Mana shano, surucucu de barranco (*Bothrox* sp); inpa pisi, jararaca (*Bothrox atrox*); ino rono (não identificada); imi rono (não identificada), kene rono (não identificada); itxi, cobra coral (*Micrurus* sp.) (Lima, 2000, p. 194).

Além de se pensar sobre a produção de vivências, faz-se necessário também refletir sobre a diversidade cultural que “desempenham um importante papel na medicina tradicional e sua utilização perpassa várias vertentes do saber: desde seu nome, espécie, lua apropriada para colher, bioma”, [...] (Rodrigues, 2018, p. 36). Conforme relatado por Benjamin Katukina, os Noke Koĩ obtinham a maior parte de seus recursos alimentícios por meio da flora e da fauna, assegurando uma alimentação intrinsecamente inter-relacionada à natureza e contrastante com padrões alimentares contemporâneos indígenas e não indígenas.

Ao pensar sobre diversidade cultural, faz-se necessário refletir sobre o que estamos chamando neste capítulo de diálogo intercultural. Desse modo, as relações tecidas entre Noke Koï e outros povos indígenas e não indígenas são assimetricamente constituídas e, por conseguinte, com tensões que mostram que as inter-relações culturais e, assim, os seus resultados são promovedores de misturas (hibridizações (Babha, 2018)) que constroem novas possibilidades de vivências e de existências.

Nesse sentido, os diálogos interculturais construíram formas de vivências diversas entre os Noke Koï, como hábitos alimentares, por exemplo (Souza, 2013). Outros produtos foram integrados à alimentação desse povo, como os alimentícios industrializados, exemplificados por bebidas carbonatadas (refrigerantes) e carnes oriundas de processos agroindustriais, como a carne bovina e avícola (frangos de granja), embora se mantivessem o consumo de produtos agrícolas como o feijão, o milho, a melancia, a macaxeira e a banana.

No que concerne ao contexto alimentar, Lima (2000) aborda as interdições alimentares:

a possibilidade de transmutações dos animais em espíritos, os perigos para quem mata ou maltrata determinadas espécies, entre outras coisas, eram muito mais destacados pelos próprios Katukina. Evidentemente era impossível compreender suas asserções sobre os não-humanos, fossem animais ou espíritos, sem refletir sobre como os Katukina compreendem a si mesmos (Lima, 2000, p. 9).

E sobre a ingestão de alimentos proibidos, a autora esclarece:

Quando a pessoa doente tem parentes diretos morando em outra aldeia ou em viagem, a situação realmente pode ficar complicada. A distância de alguém que, sem saber que tinha um familiar doente, comeu alimentos proibidos e contribuiu, involuntariamente, para agravar seu estado de saúde foi lembrada nas situações mais graves. Em um dos casos que soube, a pessoa morreu, pois os esforços dos rezadores para recuperá-la tinham sido nulos diante da distância que separava o doente de um irmão, residente na aldeia do rio Gregório, que, por desconhecer a situação, não estava seguindo a dieta. [...]

Paralelamente à interdição do consumo de determinadas carnes em casos de doença, está a proibição, extensiva ao pai, mãe e irmãos da pessoa doente, de ter relações sexuais. As proibições de carne e de sexo, além de sugerirem a equivalência entre sexo e caça tão difundida entre os grupos amazônicos, relaciona-se à tentativa de interceptar o contato com substâncias alheias ao pequeno grupo da família nuclear e que estão contidas em secreções do corpo, *yoran pae*, que, neste caso, tanto pode ser o sêmen como secreções vaginais e também o sangue, já que a atividade sexual é vetada aos homens e mulheres igualmente. Tudo se passa como se a família elementar tivesse que se conter em si mesma até a superação do período crítico. [...] O resguardo obrigatório entre as pessoas que partilham as mesmas substâncias deve prolongar-se por toda a vida (p. 54-55). [...]

Em minha última viagem a campo, vi uma criança nascer e acompanhei a dieta de seus pais, marido e mulher, que estava sendo perfeitamente seguida. Aconteceu, entretanto, da criança adoecer e, apesar das rezas e de remoção dela para o hospital de Cruzeiro do Sul, acabar morrendo.

A princípio, nenhuma explicação foi apontada. Meses depois soube que a mãe da criança, na gravidez e durante um período prolongado de ausência de seu marido, manteve relações sexuais com um outro rapaz, casado, que teria ‘ajudado a fazer’ a criança. Porém, este não seguiu as restrições alimentares no período pós-parto, o que ocasionou a sua morte (Lima, 2000, p. 63).

No que se refere ao consumo de animais, Lima afirma:

Todo animal edível é classificado pelos Katukina como *pite kuin*, que é traduzido como ‘comida verdadeira’. Dentre os mamíferos, os Katukina comem: capivara (*ame*), paca (*ano*), paca-de-rabo (*kestavo*), veado (*txasho*), porquinho (*hono*), queixada (*yawa*), anta (*awa*), macaco-preto (*iso*), guariba (*ro’o*), soim (*shipi*), macaco-da-noite (*nesho*), zogue-zogue (*paka roka*), macaco-prego (*shino kuin*), cairara (*shino mana*), parucu (*roka voshpo*), macaco-de-cheiro (*wasu*), macaco-soim (*shipi*) tatu (*yawish*), tatu-canastra (*pano*), taturabo-de-couro (*kansho*) e coatipuru (*kapa*). Destes, os mais apreciados são a queixada e o porquinho, pela grande quantidade de gordura que têm (Lima, 2000, p. 59).

Os hábitos alimentares dos indígenas Noke Koï são um reflexo da relação estreita que essas comunidades mantêm com a natureza e com sua cosmovisão. A alimentação desempenha um papel central na vida cotidiana e nas práticas rituais desse povo, sendo considerada não apenas uma necessidade física, mas também um ato de conexão espiritual com o mundo natural e com seus ancestrais. No entanto, é importante destacar que os hábitos alimentares dos Noke Koï estão sujeitos a uma série de proibições, que são orientadas por princípios culturais e espirituais e que refletem a importância

do equilíbrio, da harmonia e do respeito na relação com o ambiente e os seres vivos.

As proibições alimentares presentes entre esse povo são fundamentadas em conhecimentos transmitidos ao longo das gerações, baseados em mitos, crenças e práticas espirituais. Essas restrições alimentares podem variar de acordo com a idade, o gênero, as fases da vida, os rituais e os contextos específicos. As proibições podem abranger uma ampla gama de alimentos, como certos tipos de carnes, de plantas, de frutas e de peixes. O objetivo dessas restrições é garantir as relações cósmicas, a espiritualidade e o equilíbrio ambiental, além de preservar a saúde e o bem-estar físico e espiritual do povo Noke Koĩ. Ao conhecer os hábitos alimentares e as proibições dos Noke Koĩ, adentra-se em um universo cultural complexo e intrincado, em que ocorre a interconexão entre a alimentação, as espiritualidades e as identidades desse povo.

Refletindo uma cosmovisão complexa e enraizada em suas produções culturais e espiritualidades, a forma como os indígenas Noke Koĩ encaram a morte nos conduz a compreender esse ‘momento’ como uma transição, uma passagem para outro estado de existência, quando os espíritos de pessoas falecidas continuam a desempenhar um papel ativo na comunidade. A crença na continuidade da vida após a morte está intrinsecamente ligada à concepção de que os seres humanos são parte integrante de uma teia de relações que engloba não apenas os vivos, mas também os sujeitos

conectados com uma perspectiva de ancestralidade, com os espíritos e com a natureza.

Os Noke Koĩ acreditam que, após a morte, os espíritos dos falecidos permanecem presentes nas vidas dos vivos, atuando como guias espirituais, protetores e mediadores entre o mundo material e o espiritual. A relação com os ancestrais é nutrida por meio de rituais e de cerimônias, nas quais são estabelecidos diálogos e oferecimentos aos espíritos.

Essa perspectiva sobre a morte é permeada pela concepção de que a vida e a morte são partes de um ciclo interminável de renovação. A morte é vista como uma parte natural e necessária da existência, e a compreensão dessa inevitabilidade é fundamental para valorizar plenamente a vida e para manter uma relação harmoniosa com a natureza e com o universo espiritual.

Igualmente importante é mencionar o papel central dos rezadores indígenas Noke Koĩ e as práticas adotadas pela comunidade por meio da utilização de ervas medicinais e práticas de cura para tratar doenças e promover o bem-estar físico, emocional e espiritual. Por meio das entrevistas realizadas e das conversas com o diretor da Escola Tamãkãyã, Benjamin Katukina, observamos que o povo Noke Koĩ entende que a saúde está conectada ao equilíbrio entre seres humanos, espíritos e natureza. As doenças são entendidas como desequilíbrios dessa harmonia, causadas por influências espirituais negativas, violações éticas, desarmonia ambiental

ou problemas emocionais. Os rezadores atuam como mediadores entre o mundo visível e invisível, usando ervas medicinais, resinas, cascas, chás e raízes, bem como rituais para diagnosticar, tratar e prevenir doenças, fortalecendo os laços comunitários e nutrindo a espiritualidade.

Os rezadores indígenas Noke Koï utilizam não apenas ervas medicinais, mas também usam, em muitos casos, medicamentos provenientes da medicina não indígena. Essa interação entre os conhecimentos indígenas Noke Koï e a medicina não indígena estabelece um diálogo entre diferentes sistemas terapêuticos, trazendo à tona questões relevantes sobre práticas interculturais e a adaptação das práticas de cura.

Ao incorporarem medicamentos dos não indígenas em seus rituais e tratamentos, os rezadores Noke Koï demonstram uma capacidade adaptativa e uma busca pelo cuidado da saúde, mesclando os saberes indígenas com as contribuições da medicina que não é considerada do povo. Essa interação também levanta questões sobre as dinâmicas de poder, as assimetrias de conhecimento e os desafios enfrentados na preservação e revitalização⁵ das práticas de cura diante das influências externas.

5 Utilizamos o termo revitalização atendendo ao uso feito por pesquisadores e ativistas indígenas. Entendemos que o uso político do termo é para atender às necessidades contemporâneas de visibilidade linguística entre os povos indígenas e a sociedade envolvente.

Dentro do contexto epidemiológico que permeia os Noke Koĩ, Benjamin Katukina observa que há formas de ver as patologias no decorrer das décadas. Em tempos de outrora, segundo ele, seu povo era acometido basicamente por febres e diarreias. O tratamento para essas enfermidades era baseado em terapias indígenas, destacando-se o uso do *kambo*⁶.

O *kambo* é uma prática medicinal indígena na qual a secreção de uma rã da Amazônia, a *Phyllomedusa bicolor*, é aplicada em pequenas queimaduras feitas na pele da pessoa. Esta secreção contém uma mistura de peptídeos que, segundo os povos indígenas, tem a capacidade de curar uma variedade de males e melhorar a força e a energia do indivíduo. A prática do *kambo* tem sido usada não só pelos Noke Koĩ, mas por vários povos indígenas na Amazônia, principalmente como uma forma de fortalecer o sistema imunológico, aumentar a vitalidade e até mesmo para melhorar a capacidade de caça, que, de acordo com os Noke Koĩ, proporciona mais ousadia e energia ao caçador.

No contexto atual, contudo, a comunidade se depara com enfermidades de maior gravidade, como hepatites, malária e tuberculose. Frequentemente, o tratamento desses males se dá através de medicamentos alopáticos. Conforme relatos de Benjamin Katukina, a incursão de alimentos industrializados na dieta local é percebida como vetor para o advento destas patologias. Benjamin, assim como Souza (2013), enfatizam

6 A prática do *kambo* se popularizou em áreas urbanas e em vários países, sendo frequentemente promovida como uma forma de desintoxicação ou como uma cura para diversas doenças.

que quando a alimentação estava centrada em produtos como a macaxeira, bananas verdes e uma variedade de mingaus, tais doenças não se manifestavam (Souza, 2013).

Sob essa perspectiva, fazemos referência ao período de pandemia da covid-19 e seus impactos na comunidade. A aceitação da vacinação contra a covid-19 pelos indígenas Noke Koï, por exemplo, e o consequente falecimento em 2 de fevereiro de 2021 de sua liderança, o cacique Fernando Katukina, evidenciaram os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas durante a pandemia. A decisão de se vacinarem refletiu a compreensão da importância da proteção e da preservação da saúde coletiva, demonstrando uma postura proativa diante da doença.

Embora jovem, o cacique Fernando Katukina, de cinquenta e seis anos, lutava há onze anos contra a diabetes, a hipertensão e a insuficiência cardíaca, de acordo com informações fornecidas por Benjamin Katukina, durante uma conversa em novembro de 2021. E apesar de ter tomado a primeira dose da vacina contra a covid-19, Fernando Katukina não resistiu à gravidade da doença. Sua morte representou um duro golpe para a comunidade Katukina, resultando em um impacto emocional simbólico profundo, haja vista que ele foi um incentivador na adesão massiva à vacinação. Em entrevista ao G1 Acre⁷, Fernando disse, no ato de sua vacinação:

7 Cacique Katukina, que representava 10 aldeias no Acre, morreu aos 56 anos. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2021/02/02/cacique-katukina-que-representava-10-aldeias-no-acre-morre-aos-56-anos.ghhtml>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Primeiro quero agradecer a Deus por esse momento importante, tanto que o povo do Juruá e de todo o Brasil está esperando essa vacina. Eu, como cacique geral da etnia Nôke Kôï [sic], sou o primeiro a tomar a vacina e vejo que isso é mais uma vitória para nós, uma renovação da nossa vida (G1 Acre).

Neste cenário de luta contra um inimigo invisível, a confiança dos Noke Koï na ciência que não é do povo, traduzida pela adesão à vacinação, foi estimulada por um processo de sensibilização e educação cultural, além de uma compreensão intercultural, em que o diálogo entre os profissionais de saúde e as lideranças indígenas foi fundamental. Na ocasião, os agentes de saúde não apenas traduziram os materiais informativos para a Língua Noke Vana (língua materna do povo), mas também adaptaram as mensagens aos conhecimentos e às visões de mundo desse povo, com a ajuda de professores da Escola Tamākāyã.

Além disso, as práticas de vacinação foram incorporadas aos rituais e às cerimônias existentes, assegurando as relações - compreendidas como necessárias - entre as práticas de cura indígena e a medicina não indígena. Acontecimentos como esse desnudaram a vulnerabilidade enfrentada pelas comunidades indígenas perante a pandemia e ressaltaram a necessidade de medidas de diálogos entre os Noke Koï e os não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob essa perspectiva, destacamos a importância dos diálogos interculturais para a produção de vivências Noke Koï, no sentido de produção de simbologias e de sentidos que são formas por meio das quais esse povo interpreta o mundo. As existências Noke Koï são entrelaçadas pelas visões mitológicas e servem como canais de conexão com o sagrado, capazes de convocar forças espirituais e traduzir sentidos para as sociabilidades do povo.

A interação entre os mitos e as formas de vivência configura-se como um sistema epistemológico indígena, cuja relevância se configura simbolicamente, encontrando ressonância no bem-estar comunitário e na promoção de identidades Noke Koï. Esse complexo mítico desafia a visão ocidental fragmentada entre o sagrado e o profano, o espiritual e o físico, que nos conduz à valorização ou estimula a promoção de vivências indígenas por meio de diálogos interculturais que promovem existências indígenas Noke Koï.

A construção da identidade Noke Koï se dá por meio de narrativas ancestrais que explicam a origem do povo e organizam a vida coletiva, servindo como eixo de resistência frente às tentativas de homogeneização cultural. Sob essa perspectiva, destacamos a importância dos diálogos interculturais para a produção de vivências Noke Koï, no sentido de produção de simbologias e de sentidos que são formas por meio das quais esse povo interpreta o mundo. As existências Noke Koï são

entrelaçadas pelas visões mitológicas e servem como canais de conexão com o sagrado, capazes de convocar forças espirituais e traduzir sentidos para as sociabilidades do povo.

Ao reconhecer a potência dessas práticas, é possível afirmar que a valorização das cosmologias indígenas é também uma forma de resistência política e cultural. Portanto, pensar as práticas interculturais dos Noke Koĩ implica reconhecer a centralidade da espiritualidade e das narrativas originárias como fundamentos para a existência coletiva. Assim, reafirmamos que os processos interculturais não devem buscar traduzir ou adaptar os saberes indígenas à lógica ocidental, mas sim abrir espaços para que esses saberes se manifestem em sua inteireza, promovendo relações mais horizontais, éticas e respeitosas entre as culturas que coexistem.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 1998. Disponível em: <https://archive.org/details/OLocalDaCulturaHomiK.Bhabha/page/n7/mode/2up>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAVALCANTE, J. M. O. **A produção de sentidos em ambientes formativos do povo Noke Koĩ: plurilinguismos, interculturalidades e identidades em perspectiva por profissionais indígenas e não indígenas da educação**. 2024. 441 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguagem e Identidade) – Centro de Educação, Letras e Artes. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/>

consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15398134. Acesso em: 17 ago. de 2025.

CRUZ, J. B. N. **Ensino e aprendizagem na escola estadual indígena Tamākâyã**: um olhar sobre as tensões entre a língua materna (Noke Vana) e a Língua Portuguesa. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Centro de Educação, Letras e Artes. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6745199. Acesso em: 8 set. 2022.

KAXINAWÁ, J. P. **Índios no Acre**: história e organização. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2002.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: 12 jan. 2024.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, Editora Fi, 2018. p. 27-36. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_093effa656194602b2bb25561277a65d.pdf#page=81. Acesso em: 2 jan. 2024.

KRENAK, A. Tradição indígena e ocupação sustentável da floresta. **Terra Livre**, n. 6, n.p, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/74>. Acesso em: 12 out. 2021.

LIMA, E. C. de. **Com os olhos da serpente**: homens, animais e espíritos nas concepções Katukina sobre a natureza. 2000. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://labintercult.com.br/download/com-os-olhos-da-serpente-homens-animais-e-espirtos-nas-concepcoes-katukina-sobre-a-natureza/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

LINO, V. de M. **Mitos afro-ameríndios na educação**: os ‘contos da terra’ nas aulas de história. Dissertação (Mestrado ProfHistória) – Departamento de História. Universidade Federal de Santa Catarina. Garopaba, 2022. Disponível em: <https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2023/01/VANESSADEMELOLINOPROFHISTORIAUFSC.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODRIGUES, E. da R. M. Ervas medicinais utilizadas pelo Povo Tapuia do Carretão. In: SILVA, M. do S. P.; SOUSA, L. I. P. **Diálogos interculturais**: reflexões docentes (org.). Goiânia: Imprensa Universitária, 2018. p. 33-52. *E-book*. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/dialogo_ebookcompleto-compactado.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, L. I. P. Interculturalidade e o papel da escola não indígena: o caso de BdeBurè. In: SILVA, M. do S. P.; SOUSA, L. I. P. **Diálogos interculturais**: reflexões docentes (org.). Goiânia: Imprensa Universitária, 2018. p. 105-130. *E-book*. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/dialogo_ebookcompleto-compactado.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, L. I. P. **O impacto da Língua Portuguesa na atitude linguística das crianças Karajá de Bdeburè**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7748/5/>

Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Lorennna%20Isabella%20Pereira%20Souza%20-%202017a.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

SOUZA, R. da M. S. de. **Culinária Nokê Koî na terra indígena Campinas**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais e Humanidades) – Centro de Letras e Educação. Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul, 2013.

SOUZA, S. L. de. Aspectos (sócio)linguísticos dos indígenas Jaminawa da aldeia Kayapucá: bilinguismo e educação. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/39867>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SOUZA, S. L. de. **Povo e língua Jaminawa (variedade de Kayapucá)**: da realidade social às formas linguísticas e às categorias aspecto-temporal, modo e negação. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppglinguistica.letras.ufrj.br/document/povo-e-lingua-jaminawa-variedade-de-kayapuca-da-realidade-social-as-formas-linguisticas-e-as-categorias-aspecto-temporal-modo-e-negacao/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, S. L. de.; ALBUQUERQUE, F. E. Problematizações metodológicas e considerações sobre a relação entra a língua Jaminawa na aldeia Kayapucá (Terra Indígena Kayapucá-Boca do Acre/AM) e o português. In: FIGUEIREDO, A. A. de A.; CABRAL, A. S. A. C.; MARTINS, A. M. S.; GÓIS, M. L. de S. **Políticas linguísticas e as línguas indígenas brasileiras**. São Paulo: Pontes Editores, 2022. p. 34-56.

BILINGUISTO ENTRE ESTUDANTES NOS CÂMPUS UNIVERSITÁRIOS DO INTERIOR DO BRASIL: UM CASO DO NORTE DO TOCANTINS

Walace Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco uma situação específica: o bilinguismo de muitos estudantes em nosso câmpus localizado no interior no norte do Tocantins e, de modo mais amplo, nas Amazônias. Ele nasce a partir de nossa participação no Grupo de Trabalho intitulado Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (Eliab) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

Objetivamos, neste texto, evidenciar como o bilinguismo pode ser frutífero para um ambiente multicultural, principalmente no contexto universitário, onde os pesquisadores das ciências (algumas vezes demasiado cartesianos) se esquecem de que

nenhuma língua ou cultura pode ser considerada superior às outras, pois se enriquecem no contato.

Este capítulo adota como percurso metodológico uma análise qualitativa e reflexiva a partir de uma bibliografia selecionada, mas tomando como base, também, nossa experiência lecionando no Ensino Superior no interior do Tocantins. Para tanto, utilizamos vários autores da área da Educação, como Paulo Freire (1994, 1996, 1997, 2008), José Carlos Libâneo (2011), Wallace Rodrigues (2015, 2016, 2018, 2021, 2022), Dermeval Saviani (2009), Maurice Tardif (2000), entre outros.

Vale informar que, para este texto, compreende-se o bilinguismo como a capacidade dos sujeitos de se comunicarem eficazmente em dois ou mais idiomas, com suficiente domínio para compreender, falar, ler e escrever nessas línguas. Neste sentido, constatamos que o bilinguismo é uma constante em nosso câmpus (Centro de Ciências Integradas, CCI, em Araguaína – TO), embora pouco conhecido pelas pessoas que utilizam o câmpus CCI.

Neste conceito de bilinguismo, dentro de uma visão maximalista, filiamo-nos a teóricos como Leonard Bloomfield, Maximilian Braun, Christoph Thiery, entre outros pesquisadores. Entendendo que o domínio de dois ou mais idiomas pelos estudantes indígenas aqui tratados revela um domínio equivalente em relação ao uso social dos idiomas falados, deixando perceber um letramento e uma proficiência linguística

que faz com que os indivíduos naveguem coerentemente em sociedade, encontrando soluções para problemas que necessitam do uso coerente e corrente dos idiomas falados.

Esperamos avançar na reflexão sobre os saberes e pensares em relação ao bilinguismo exercido por nossos estudantes indígenas no Norte do Tocantins, valorizando suas culturas e línguas (cf. Rodrigues, 2015, 2018) no ambiente educacional, fazendo com que haja cada dia mais respeito pelos seus saberes e práticas no espaço universitário.

Ressaltamos, ainda, que compreendemos a Amazônia Legal como um ambiente diverso e plural, motivo pelo qual utilizarmos também o termo Amazôniaas. Essa pluralidade cultural e linguística apresenta-se ou manifesta-se naturalmente em nossos câmpus universitários do Norte e Nordeste do Brasil, como apontamos neste texto.

CÂMPUS UNIVERSITÁRIOS DO INTERIOR E SEUS ESTUDANTES

Começamos esta parte do texto considerando que os câmpus universitários localizados no interior iniciam suas trajetórias de formação durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT):

[...] a expansão dos campus universitários de universidades públicas em direção ao interior acontece durante os governos Lula (2003 a 2010)

e Dilma (2011 a 2016), baseados em uma ideologia de que o ensino superior deveria chegar aos filhos das camadas sociais menos abastadas do país. [...] Foi na década de 2000 que as universidades públicas começaram a se interiorizar com mais força. A partir daí elas começaram a enfrentar os mais variados problemas (Rodrigues, 2018, p. 12-13).

Ainda, os professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Mauricio Alves da Silva e Neila Nunes de Souza (2014), que também trabalham em um câmpus universitário do interior do Tocantins, em Porto Nacional, mostram-nos como ocorreu essa interiorização das universidades em tal década:

O ensino superior se expande com uma nova configuração, e o interior, a regionalização, a universidade nos mais longínquos rincões é uma realidade. Chegam os códigos de vagas, concursos para docentes e técnicos administrativos, o ingresso dos alunos e os cursos funcionando. Com eles vieram também os problemas, que residem desde a infraestrutura física, o acervo das bibliotecas e até mesmo a permanência de professores (Silva; Souza, 2014, p. 3).

Pensemos, também, na região onde estamos, na área da Amazônia Legal (vide figura 1), que engloba vários Estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão). Tal região compreende aproximadamente 59% do território do nosso país, com várias etnias indígenas que compõem a grande referência populacional e cultural desta região. Mesmo com a existência de grandes cidades, como Manaus, Belém, Santarém, Marabá, Imperatriz, entre outras, a grande parte das

referências culturais é de natureza indígena (exemplo: dormir em redes, comer produtos da mandioca como base da dieta alimentar diária, o povo estar muito ligado aos rios para várias atividades de lazer e econômicas, entre outros pontos).

Figura 1 – Mapa da Amazônia Legal



Fonte: IBGE (2022).

Neste caminho, culturas e línguas indígenas e não-indígenas precisam relacionar-se por meio da interculturalidade, processo no qual várias negociações simbólicas, culturais e linguísticas acontecem no ambiente universitário. O que também acontece nos câmpus universitários das Amazônias, como no CCI, em Araguaína. Esta marcante presença de estudantes indígenas fomenta interações e diálogos entre as diferentes culturas, promovendo respeito, entendimentos

e colaboração entre sujeitos de diferentes origens que se dedicam a estudar cientificamente distintas áreas das ciências.

Nesse contexto, não podemos nos esquecer que Araguaína é uma cidade de médio porte (com cerca de 173 mil habitantes hoje em dia) no interior do Brasil, dentro da Amazônia Legal, a qual apresenta vantagens e desvantagens de aqui se viver:

[...] não podemos comparar uma cidade de médio porte no Brasil com uma grande capital. Por mais que tenhamos desenvolvido o interior do país nas últimas décadas, os bens culturais encontrados nas grandes cidades brasileiras nunca serão de fácil acesso nas cidades do interior (Rodrigues, 2018, p. 12-13).

Um dos pontos mais marcantes no câmpus do CCI é a influência que os rios da região exercem sobre as pessoas, como o Araguaia, o Tocantins e o Lontra. Essa influência dos rios sobre a vida cultural dos habitantes da região é forte característica indígena e amazônica, como nos dizem os professores Wallace Rodrigues e Eliane Cristina Testa, que ao refletirem sobre trabalhos desenvolvidos a partir de uma “poética das águas”:

Vemos que todos que vivem nas Amazôniaas estão numa estreita relação com as águas dos rios. Muitos mitos e lendas indígenas da região advêm das águas. Os grandes e pequenos rios são vistos como grandes organismos vivos geradores de vida. Esses poderosos ecossistemas sustentam a vida para grande parte da população amazônica (Rodrigues; Testa, 2021, p. 25).

Ainda:

E por que propomos trabalhar a partir de uma poética das águas? Porque tal poética parte de uma realidade muito conhecida para os estudantes das Amazônias, já que estas regiões estão intimamente ligadas aos grandes cursos de água, como, por exemplo, no caso do estado do Tocantins, onde os rios Araguaia e Tocantins acabam por colocarem-se como referências muito importantes na vida de todos os locais (Rodrigues; Testa, 2021, p. 21).

Lembremos que são muitas as dificuldades de acesso à educação de qualidade na Amazônia Legal, pois diversas e complexas são as realidades educacionais das Amazônias, e, neste contexto, estão nossos estudantes indígenas do CCI, provenientes de escolas públicas indígenas de um interior brasileiro ainda mais profundo. Estes indígenas trazem com eles todos os saberes, vulnerabilidades e dificuldades que tiveram em suas trajetórias escolares para chegar até o CCI, um centro de formação superior com um grande número de cursos de Licenciatura.

Nesse caminho, compreendemos, à luz do educador Dermeval Saviani, conhecido em nosso país por desenvolver a Pedagogia Histórico-crítica, enfatizando a relevância da análise histórica e crítica dos processos educativos, chama nossa atenção para as necessárias condições de trabalho para os professores e estudantes brasileiros, o que afeta nossos estudantes amazônicos, e principalmente os estudantes indígenas do interior:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Como este texto trata sobre bilinguismo de estudantes indígenas em licenciaturas no CCI, compreendemos que, como bem disse Saviani, não somente a formação educacional é importante, mas também as condições de trabalho que estes estudantes/futuros professores enfrentarão em suas comunidades. Pois os mais velhos esperam que eles regressem às suas aldeias para serem os professores das escolas indígenas.

Afirmamos isso porque nossos estudantes indígenas das licenciaturas, depois de graduados, retornam para trabalhar nas escolas indígenas de suas aldeias, geralmente via contratos com o governo do Estado.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CCI E ESTUDANTES INDÍGENAS

Muitos de nossos estudantes de Ensino Superior do CCI, em sua maioria estudantes de cursos de Licenciatura, são ribeirinhos, quilombolas, indígenas e de cidades do interior profundo do Tocantins (como Babaçulândia, Wanderlândia, Muricilândia, Nova Olinda, entre tantas outras cidades). Nosso câmpus atrai, por sua localização próxima aos estados do Maranhão, Pará e Piauí, muitos estudantes do interior dessas regiões. Cotidianamente, lidamos com estudantes, por exemplo, de Carolina, cidade do Maranhão sobre a qual Araguaína exerce alguma influência; ou Redenção, cidade do Pará.

Como os estudantes indígenas provêm de um sistema cultural diferente daquele das cidades grandes, seus saberes e fazeres são fortemente marcados por suas culturas. Acreditamos que uma melhora significativa na aprendizagem destes estudantes pode ocorrer pela via da interação dialógica e da efetividade no aprender, como bem enfatiza Paulo Freire:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 1996, p. 33).

Neste contexto, estudar em uma cidade urbana de porte médio no interior da Amazônia Legal requer dos estudantes indígenas novas formas de adaptação às suas realidades neste novo ambiente. Entendendo estes estudantes como pessoas que podem contribuir significativamente para a comunidade acadêmica, podemos refletir como Freire, que nos relata:

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador. Por tudo isso, nestas exposições, para que resulte clara a posição educativa que defendemos, abordamos – ainda que rapidamente – esse ponto básico: o homem como um ser no mundo com o mundo (Freire, 1997, p. 9).

Esses estudantes serão, em sua maioria, preparados para serem professores e, provavelmente, retornarão às suas aldeias para trabalhar. Assim, sua habilidade bilíngue (em português e sua língua materna em trânsito e trocas) será de extrema importância para conseguir novos conhecimentos e compreender sua missão como educador, como bem nos relata Freire:

O professor de quem a sociedade brasileira precisa no hoje de seu trânsito há de ser aquele que jamais se deleite com sua “sabedoria”, às vezes inautenticamente livresca, apresentada em aulas que funcionam quase como se fossem cantigas de ninar. O seu papel há de ser outro. E não há tempo a perder numa opção a ser feita: ou se insere criticamente no trânsito de sua sociedade e se faz um mestre do momento, ou permanece ingênuo, como professor no momento. Ou adere ao diálogo criador e comunica ou se minimiza como simples veículo de ingênuos e inoperantes comunicados. Ou se julga humildemente um companheiro de seu estudante, a quem ajuda a ajudar-se na busca de conhecimento, com quem também busca esse conhecimento ou corre o risco de seu esvaziamento (Freire, 2008, p. 142).

Ainda, o pesquisador Maurice Tardiff fala-nos da importância dos conhecimentos adquiridos através da formação universitária para os docentes:

[...] conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (Tardiff, 2000, p. 6).

Ademais, os conhecimentos universitários trazidos aos estudantes indígenas devem servir não somente à sua profissão como futuros professores, mas também respeitar os conhecimentos provenientes de suas culturas e suas línguas. Esse trânsito que o professor indígena pode fazer entre

diferentes culturas e línguas é algo fundamental na educação indígena brasileira atual.

Mas um professor indígena bilíngue será sempre detentor de múltiplos saberes locais e culturais em relação com saberes científicos adquiridos nas universidades, e:

[...] formar um professor competente na área pedagógica requer habilidades e competências múltiplas, onde os mais variados saberes são utilizados para ajudar numa leitura crítica do mundo e num aprendizado mais significativo (Rodrigues, 2022, p. 6).

Além disso, fazer com que os estudantes indígenas compreendam a potência de suas funções como professores e como cidadãos críticos e reflexivos é necessário e indispensável. O educador José Carlos Libâneo informa-nos que:

Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa de conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (Libâneo, 2011, p. 10).

Portanto, os câmpus universitários do interior amazônico têm a função de formar esses estudantes indígenas bilíngues para que trabalhem interdisciplinarmente com suas línguas maternas, seus saberes culturais ancestrais e seus conhecimentos epistemológicos adquiridos na universidade por meio de estudos.

Neste contexto, percebemos que a educação deve ser como bem nos ensina Freire: libertadora, crítica e humanista, sempre focando em um processo de transformação social e política de professores e estudantes, quando estes aprendem e ensinam juntos, reconhecendo e contextualizando suas experiências de vida por meio de suas culturas e línguas.

BILINGUISMO NO CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS (CCI), EM ARAGUAÍNA – TO, DA UFNT

O CCI, em Araguaína, pertence à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e é o câmpus com a maioria dos cursos em formato de licenciatura: em Letras Português, em Letras Inglês, em Matemática, em Física, em Química, em Biologia, em História e em Geografia. Todas estas licenciaturas contam com a presença de estudantes indígenas. Ainda temos algumas licenciaturas temporárias, como as do programa Parfor.

Lembramos que o Estado do Tocantins tem várias etnias indígenas pertencentes a grupos indígenas diferentes e que há cerca de vinte mil indígenas no Estado. Os indígenas no Tocantins são: os Karajá, os Xambioá, os Javaé, os Xerente, os Krahô, os Krahô-Kanela, os Apinajé e os Avá-Canoeiro.

Nas licenciaturas do CCI temos a seguinte quantidade de estudantes indígenas matriculados (em junho de 2025): 6 na Biologia, 2 na Física, 9 na Geografia, 9 na História, 10 na Letras (Português e Inglês), 6 na Matemática, 2 na Pedagogia e 2 na Química. Várias são as etnias dos estudantes indígenas no CCI, mas a grande maioria é de Xerente, Krahô e de vários grupos de Karajá. Estes dados numéricos foram obtidos, por e-mail, junto à Secretaria Acadêmica do CCI.

Uma novidade em nosso câmpus CCI foi a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza (Parfor), com um total de 27 indígenas que já são professores em suas aldeias (são 26 Xerente e 1 Krahô). Estas informações foram passadas pela professora Elisângela Aparecida Pereira de Melo, da Matemática.

No total, temos, hoje, 73 estudantes indígenas no CCI. Esses números nos foram fornecidos pela Secretaria Acadêmica do câmpus e se referem a estudantes efetivamente matriculados nestes cursos. A grande maioria de nossos estudantes indígenas é bilíngue, variando em nível de proficiência em Língua Portuguesa.

Um exemplo de outro câmpus do interior que poderíamos dar aqui, a nível de informação extra, é o de São Félix do Xingu, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Conforme informações fornecidas pela professora Jane Guimarães Sousa, professora responsável por um projeto de monitoria individual para cada indígena no câmpus de São Félix do Xingu, há 25 indígenas nos três cursos superiores oferecidos (Engenharia Florestal, Letras e Biologia), sendo 19 Mebêngôkre, etnia muito presente na região do câmpus. Letras tem 12 estudantes indígenas, Engenharia Florestal tem 7 e Biologia tem 6. As etnias são: Mebêngôkre, Kambeba, Guajajara, Galib-morworno, Juruna e Munduruku.

Por meio desses dados de ambos os câmpus, percebemos que o número de estudantes indígenas bilíngues é considerável nos câmpus do interior da Amazônia e não pode passar despercebido pelas políticas públicas linguísticas, culturais e sociais das universidades públicas com câmpus dentro da área da Amazônia Legal.

É importante informar que o bilinguismo indígena se refere à prática de uso de duas línguas nas atividades cotidianas de vida, especialmente quando uma é uma língua indígena e outra é a Língua Portuguesa, língua dominante no Brasil. O bilinguismo pode ser compreendido como uma estratégia fundamental para a preservação cultural para a manutenção da identidade indígena e a integração com a sociedade não indígena.

No entanto, há muitos que acreditam que o bilinguismo indígena não apresenta nenhum *status*, como aqueles associados às línguas mais socialmente influentes, como o inglês, o francês, o alemão etc. A pesquisadora de bilinguismo indígena Simara Muniz afirma que:

[...] a tentativa de apagamento da língua minoritária se deve muitas vezes a crenças infundadas. A primeira delas é que a língua minoritária vai dificultar, ou mesmo impedir a aquisição da língua oficial, de prestígio. Todavia, este argumento é inconsistente, pois subestima a capacidade de aprendizagem das línguas humanas, como é o caso de regiões de alta densidade linguística (Muniz, 2022, p. 230).

Vemos que a utilização da língua materna indígena pode auxiliar a preservar a cultura e a tradição dos povos indígenas, pois a língua é um dos elementos centrais de identidade cultural e o bilinguismo ajuda a fortalecer a identidade étnica. O uso de línguas dominantes, como é o caso da Língua Portuguesa, permite aos indígenas se integrarem na sociedade não indígena e participarem efetivamente de atividades da vida social, econômica, cultural e política, compreendendo-a criticamente. Assim, advogamos aqui por um bilinguismo indígena que leve a um letramento crítico das situações educacionais, culturais, sociais, laborais e demais contextos.

Se pensarmos a partir da expressão em Língua Inglesa *Languages are bridges* (“Línguas são pontes”, em tradução livre) podemos compreender como as línguas nos auxiliam a conectar pessoas, modos de vida, modos de compreensão da vida cultural e social etc. Isso faz com que os indígenas tenham

um repertório mais amplo na abordagem de determinados problemas, pois podem compreender as situações pela “inteligência” (Freire, 1994, p. 9) indígena ou pela do não-indígena (por meio do domínio da lógica da língua dominante). Neste contexto, é importante que os estudantes indígenas tenham um bom domínio da Língua Portuguesa nos cursos do Ensino Superior.

Neste caminhar, o antropólogo Geertz (2008, p. 36) ressalta que somos seres culturais e que não podemos escapar de nossas culturas, mas trabalhar criticamente a partir delas:

[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico.

Ademais, encarando a cultura de um povo como um “texto” a ser lido, compreendido e respeitado dentro de sua lógica própria (com sua teia de significações, conforme Clifford Geertz nos evidencia), podemos utilizar a compreensão de Paulo Freire (1994, p. 9) de que: “A contextualização da inteligência do texto não é tarefa exclusiva do autor, porque é também, e sobretudo, tarefa do leitor que deve produzir a

inteligência do texto. A leitura deve ser uma reescrita. Se não for não serve”.

Portanto, os estudantes indígenas podem, em princípio, compreender seus contextos indígenas e os contextos dos não indígenas por meio da vivência nos ambientes dos não indígenas e porque dominam a Língua Portuguesa, língua que traz em si uma forma específica de compreensão de mundo (uma “inteligência”, como nos disse Freire).

E por que nos deparamos com tantos indígenas no Ensino Superior com problemas de escrita na Língua Portuguesa? Uma explicação que nos parece pertinente é que esta é sua segunda língua, não sua língua materna, e com ela as relações são menos próximas. Além disto, a educação pública estadual nas escolas indígenas no Tocantins só inicia o ensino de Língua Portuguesa depois que os estudantes se alfabetizaram em suas próprias línguas, pelo menos na maioria das escolas indígenas.

Como podemos, portanto, dentro da Educação Superior, melhorar a escrita e a leitura destes estudantes indígenas em Língua Portuguesa? Uma sugestão que deixamos aqui seria oferecer cursos de Língua Portuguesa para estes estudantes que ingressam na universidade, reforçando seus saberes nesta língua e explicando as lógicas do pensar quando a utilizamos. Isto poderia ser uma alternativa plausível, porém, não acontece em nossa universidade atualmente.

Entendemos que somente a oferta de cursos de Língua Portuguesa não melhoraria, de um dia para o outro, o domínio da Língua Portuguesa pelos indígenas, mas isso facilitaria o uso mais fluente desta língua em interações educacionais, sociais e culturais dentro do ambiente universitário.

Há que se pensar numa política de inclusão linguística destes estudantes indígenas dentro de nossa universidade, pois vários são os níveis de fluência destes estudantes em relação à Língua Portuguesa, uma ferramenta a mais para o entendimento do mundo.

Por outro lado, os estudantes não indígenas devem aprender a respeitar os indígenas, suas culturas e línguas, valorizando suas contribuições para a vida de todos os brasileiros. O reconhecimento da relevância das culturas e línguas indígenas também deve ser pautado em formações para os estudantes não indígenas, levando a um ambiente mais intercultural e socialmente plural. Isso pode ser feito com cursos de línguas indígenas para os estudantes não indígenas, algo que ainda pode ser ampliado em nosso câmpus.

Aqui insistimos na relevância da língua indígena para a preservação da identidade, da tradição cultural e da autonomia dos povos indígenas. Pois pensamos que, numa perspectiva intercultural, os estudantes indígenas e os não indígenas interagem num intercâmbio diário constante, num ambiente universitário onde todos os indivíduos se transformam, desmistificando qualquer tentativa de superioridade cultural e

construindo pontes que podem ajudar a criar novos significados para projetos comuns, marcando identidades híbridas e sempre em transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com este trabalho, compreender um pouco sobre como a população indígena coloca-se como bilíngue nos câmpus do interior da Amazônia Legal, este imenso território plural, marcado por uma grande população indígena e suas influências culturais e linguísticas. Percebemos que uma parcela significativa de nossos estudantes indígenas é bilíngue e tem graus diferentes de proficiência em Língua Portuguesa, a língua dominante no Brasil, o que pode dificultar suas trajetórias educacionais no Ensino Superior.

Consideramos, aqui, que o bilinguismo, associado a outras questões da interculturalidade, podem valorizar consideravelmente as compreensões de mundo dos mais diversos estudantes e professores que interagem de forma recorrente no CCI, principalmente de estudantes indígenas e professores que trabalham com eles.

Tentamos abordar a educação superior de forma crítica, buscando entender causas e consequências de algumas desigualdades educacionais que levam muitos estudantes indígenas a não terem proficiência no uso da Língua Portuguesa no ambiente acadêmico.

Compreendemos que as dificuldades com o domínio da Língua Portuguesa entre os indígenas devem ser sanadas e sugerimos formações específicas neste idioma. Entendemos, ainda, que o português acadêmico, diferente do utilizado nas interações sociais do dia a dia, requer um conhecimento mais profundo da língua para o sucesso no Ensino Superior. Daí a necessidade de uma formação específica ou instrumental, para os estudantes indígenas que entram no Ensino Superior.

Não podemos esquecer que o bom domínio da Língua Portuguesa pelos estudantes indígenas pode auxiliá-los na interação com a sociedade não indígena para fins de estudo e outras atividades corriqueiras, como ser atendidos num banco ou resolver problemas burocráticos em repartições. Outrossim, um indígena que domine bem a Língua Portuguesa se torna um embaixador de seu povo, de suas culturas e de sua língua, contribuindo para a diminuição de preconceitos contra os indígenas no cenário estudantil.

Vemos, ainda, que o bilinguismo indígena é um tema complexo e multifacetado, com muitas nuances pessoais e locais, o que resulta em vários benefícios e desafios nos câmpus de Ensino Superior dentro dos ambientes amazônicos. É importante reconhecer a importância da língua indígena para a identidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, principalmente dentro dos ambientes de educação superior nas Amazonas.

Verificamos que o bilinguismo pode ser importante para fomentar um ambiente universitário multicultural, principalmente em câmpus interiorizados. O caso do CCI mostra-nos que mais articulações culturais e linguísticas devem acontecer, até mesmo em nível institucional, e que a presença significativa de indígenas no câmpus pode ser sempre benéfica para todos, pois caminha em direção ao respeito, à aceitação e ao multiculturalismo. Numa região onde as culturas e línguas indígenas são tão fortes, ignorar essa realidade seria um erro epistemológico.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. O professor universitário como educador. **Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, n. 10, p. 139-144, 2008.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, Ano 6 n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997. Edição de Homenagem a Paulo Freire.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. Ensinar, aprendendo. **O Comunitário**, Campinas, v. 6, n. 38, p. 6-9, mar. de 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KAMBEBA, M. **Poemas e crônicas**: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNIZ, S. de S. **Bilinguismo indígena**: as línguas em situação de uso nos domínios sociais Apinayé e Krahô. 2022. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Centro de Ciências Integradas, Universidade Federal do Norte do Tocantins. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5490>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RODRIGUES, W. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. 2015. Tese (Doutorado em Humanidades) – Universiteit Leiden, Países Baixos. Disponível em: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2858982/view>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RODRIGUES, W. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 8, n. 1, p. 106-122, jan./jul., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21990>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RODRIGUES, W. Observações sobre a vida acadêmica de professor universitário no interior do Brasil. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 10, n. 1, p. 3-14, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsist/article/view/7285>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RODRIGUES, W. Hora de avaliação de resultados: o curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR da UFT/Araguaína. **Revista**

do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, v. 2, n. 26, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/6068/3809>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RODRIGUES, W.; TESTA, E. C. Exercícios poéticos das águas a partir de documentários sobre as Amazônias. In: SANTOS FILHO, A. S. dos; TESTA, E. C.; RODRIGUES, W. (org.). **Arte integrada da Amazônia**: Série Cadernos Pedagógicos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 17-39. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.691.17-39. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/ebook_Arte-Integrada-Amazonia1.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SILVA, M. A.; SOUZA, N. N. de. A expansão da Educação Superior no Brasil: uma abordagem da universidade multicampi. **4ª Conferência do FORGES [...]**. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Universidade Agostinho Neto, Luanda, Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Lubango, v. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/23-MSilva_NSouza_Expansao-da-Educac_o-Superior-no-Brasil.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

CONTRIBUIÇÕES DOS FEMINISMOS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA[GEM]

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Josefa dos Santos Silva

INTRODUÇÃO

O capítulo tem como objetivo compreender as pautas dos feminismos decoloniais no contexto de formação continuada de professoras/es de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir na (re)construção de práticas docentes que modifiquem as realidades sociais dos sujeitos situados numa escola pública da Educação Básica do estado do Tocantins.

Nessa direção, o estudo se justifica por reconhecer os feminismos decoloniais como um campo de produção de conhecimento engajado e comprometido com o enfrentamento da colonialidade. Propõe-se discutir outros modos de relações sociais, sem exclusões interseccionando classe, raça, gênero

e sexualidade, e questionando a vida vivida pelos sujeitos recanteados/margeados pelas práticas coloniais. Sendo assim, é um campo de estudo interseccionado à língua[gem] e seus espaços de atuação, entre eles a escola, que necessita agir para enfrentar as pautas decoloniais, entre outros percursos, também pelo processo de formação continuada (FC) de professoras/es.

Nesse intuito, o estudo revisita as concepções sobre formação continuada de professoras/es a partir de Freire (2011), Fabrício (2006), Libâneo (2012, 1994), Barcelos (2019); e os estudos sobre feminismos decoloniais de Lugones (2014), bell hooks (2023), Curiel (2020) entre outras/os autores.

O estudo se situa no campo da Linguística Aplicada (LA) e seus desdobramentos sobre a língua[gem] no constructo das relações sociais, assentada numa correponsabilidade geopolítica ética e suas consequências para os sujeitos invisibilizados (Moita Lopes, 2006, 2013; Rajagopalan, 2013). Diante dessa concepção sobre língua[gem], na perspectiva da LA, acolhemos a metodologia Crítica de Colaboração (PCCol)⁸ como percurso metodológico, sendo a abordagem adotada qualitativo-interpretativista, assumindo o desafio de interpretar os sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos em processos educacionais nos seus contextos locais, reconstruindo práticas de língua[gem] em seus processos formativos.

8 Utilizamos a terminologia adotada por Magalhães (2006), com base na perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Os dados foram gerados nas rodas de conversa (Warschaer, 2017) com duas professoras⁹ participantes, atuantes na Educação Básica de uma escola pública do município de Aguiarnópolis – TO, região geopoliticamente situada no contexto amazônico.

O capítulo está distribuído em três seções. A primeira seção trata do percurso teórico sobre formação continuada docente e feminismos decoloniais, estabelecendo um diálogo com concepções teóricas e instigando o debate e a compreensão da temática. A segunda seção trata da metodologia adotada nesse estudo e, por fim, a sessão de análise dos dados gerados, seguida das considerações e das referências.

PERCURSO TEÓRICO

A formação continuada docente é compreendida nesse estudo como um processo que envolve saberes científicos acadêmicos, saberes experienciais e de práticas vividas pelas professoras/es (Freire, 2011) e saberes vivenciados pelas/os alunas/os. Todos esses saberes devem dialogar para a produção de conhecimento e a construção de novos saberes, visando a mudanças significativas na vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

9 A pesquisa teve como participantes apenas professoras pela ausência de professores de Língua Portuguesa na escola pesquisada.

Segundo Libâneo (2012), percursos que possibilitem mudanças sociais têm implicações com as formações docentes, seja pela tentativa colonial de impossibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, seja porque requer que professoras/es olhem com consciência ao que estão se afiliando, questionando quais escolhas são possibilitadas às/os alunas/os a partir das práticas docentes, e assim colaborando na construção de uma atitude crítico-reflexiva.

Nesse mesmo sentido, Liberali (2008, p. 38) confirma que “[...] não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são indissociáveis”. Sendo assim, uma formação continuada docente não pode impor limites e nem prever os resultados. Deve ser um espaço de constituição de sujeitos emancipados e isso significa que eles devem dispor de conhecimento para enfrentar situações de dominação nas relações sociais, percebendo suas escolhas e como elas modificam a realidade local.

Seguindo esse viés, quando nos emancipamos, construímos atitudes contrárias à função de mero reprodutor de um saber que adentra as escolas pelas práticas docentes ausentes de reflexão e escolha consciente. Esse processo emancipatório também pode resultar em mantermos nossas escolhas, entretanto, como uma atitude consciente. Precisamos, portanto, refletir que compartilhar práticas docentes possibilitam metodologias diversas que necessitam ser escutadas, resgatadas, pois foram sendo apagadas e

invalidadas quando a reprodução do saber excluiu tais vivências locais da escola (Fazenda, 2008).

Nesse contexto, nosso estudo considera que investir na FC a partir da partilha de vivências implica mudanças sociais dos sujeitos que frequentam as escolas, desde que tais práticas compreendam a língua[gem] como construída a partir de nossas relações sociais pretéritas e atuais, de como nos constituímos e como sentimos nossa história, entendendo que ideologias estão presentes em nossos discursos e, ainda, como e porque nos performamos enquanto sujeitos sociais.

Tal percepção requer que reconheçamos a escola como o local/espço sociocultural e político e as professoras/es como corresponsáveis pela colaboração com alunas/os na produção de conhecimento vinculado a contextos de mundos que não podem ser ensinados e aprendidos de modo acrítico/apolítico¹⁰.

Assim, estamos compreendendo que toda língua[gem] é política/ideológica e que somos (re)constituídos por ela, reconhecendo-a como instrumento de negociação e vivência dos seres sociais (Rajagopalan, 2013; Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006). E é na escola que deve permear a colaboração de aprendizagem de múltiplos outros mundos, pois, por

10 Apolítico segue nosso entendimento de que todas/todos somos políticos em nossas relações, entretanto, necessitamos de colaboração para compreendermos como a política age em nós e como propomos políticas decoloniais/pós-humanistas. Quando não percebemos as consequências destas ações, adentramos em um processo apolítico.

ela, circulam e atuam sujeitos com narrativas de vivências multissituadas.

Isso significa que os sujeitos estão constituídos (juntos, mas não iguais) pelas relações e pelas interações sociais expostos desde que nasceram, às categorias dicotômicas criadas sócio-histórico-culturalmente (menino x menina, branco x negro, rico x pobre etc.) (Butler, 2019) e pelas relações produzidas nesse espaço de aprendizagem que é a escola. Desse modo, entendemos que o conhecimento que se produz na escola deve ser no sentido de impulsionar a reflexão-crítica em todas/os as/os envolvidas/os no processo educacional. É o que nos adianta Freire, ao considerar que:

[...] a escola é uma instituição social e histórica, e ao ser uma instituição social e histórica, a escola pode ser mudada. Mas a escola não pode ser mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados. [...] Mas entendendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, *um entendimento crítico daquilo que fazemos*. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa (Freire, 2011, p. 208, grifo nosso).

Tais concepções, sobre formação continuada docente e produção de conhecimento para mudança nas relações sociais, possibilitam compreender sob quais categorias – raça, gênero,

classe, heteropatriarcado (modo de pensar e agir com base na manutenção do homem como macho provedor e controlador das outras vidas), entre outras estruturas controlam a produção de conhecimento, a educação e todos os aspectos envolvidos no controle da vida (Walsh, 2018).

É com esse entendimento que discutimos os feminismos decoloniais e suas contribuições, trazendo o conceito de Maria Lugones, que questiona o vácuo interseccional de gênero e raça deixado por Quijano (2005) em seu estudo sobre colonialidade que na concepção da autora:

Vemos que o alcance da colonialidade de gênero na análise feita por Quijano é limitado demais. Para definir o alcance do gênero, ele admite a maior parte dos termos do hegemônico lado visível/iluminado do sistema de gênero colonial/moderno. Assim, fiz um caminho por fora da colonialidade de gênero de Quijano, para revelar o que o modelo oculta, ou se nega a considerar, sobre o próprio alcance do sistema de gênero do capitalismo global eurocêntrico. Ainda que eu acredite que a colonialidade do gênero, como Quijano cuidadosamente a descreve, nos mostre aspectos muito importantes da intersecção de raça e gênero, seu quadro refaz o apagamento e a exclusão das mulheres colonizadas da maioria das áreas da vida social, em vez de trazê-las de volta à vista. Em vez de produzir um rompimento, ele se acomoda no reducionismo da dominação de gênero (Lugones, 2014, p. 75).

Para a estudiosa, os feminismos decoloniais debatem a opressão multiplamente, ou seja, não é possível discutir sobre eles sem interseccionalidade, pois é compreendendo as coalizões de poder, raça, gênero, sexualidade, subalternação,

entre outras tantas categorias implicadas nas vidas racializadas, que se pode entender e resistir às relações de poder coloniais.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre quais alternativas podemos desenvolver para não apenas nos contrapormos aos modos coloniais de existir, mas também (re) construir outros modos de viver preocupados tanto com as desconstruções de racismos, sexismos, racializações como com as questões planetárias (exaustão dos recursos, extinção de cadeia alimentar, equilíbrio de gases atmosféricos etc), isto é, desenvolver prática decoloniais. Pois, como nos adverte Silva:

O conceito decolonial remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. Tendo em vista a decadência do potencial humanizador do projeto de modernidade, parece-me necessário promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais (visando ao bem comum) (Silva, 2020, p. 9).

Essa reflexão sobre o mundo que não queremos pode ocorrer em instituições como a escola, onde estão reunidos os sujeitos sociais com objetivo de aprender/conhecer/vivenciar suas relações, trazendo diálogos para pensar percursos possíveis e viáveis de decolonialidade.

Vale aqui reiterar o pensamento de hooks (2023), ao nos questionar que, se queremos o mesmo que os homens brancos,

ricos e heteros têm, legalizamos tudo o que eles fizeram e continuam a fazer para obterem o que conseguiram(ão). Precisamos atentar para o fato de que, para uma mudança social, não basta apenas substituir os atores centrais, mas construirmos juntas/os e a partir do que temos que enfrentar para uma proposta de vida planetária mais justa.

Isso instiga-nos a desenvolver reflexão crítica para visualizarmos outros modos de vivenciar o planeta, como nos indica Walsh:

A criação de estruturas socioeducativas que dotem os oprimidos com as ferramentas necessárias para desvelar as raízes da sua opressão e desumanização, identificar as suas estruturas e atuar sobre elas, são também componentes centrais (Walsh, 2017, p. 48, tradução nossa)¹¹.

Os feminismos decoloniais insurgem, assim, como um pensar e agir para (re)entender como as estruturas entre raça, gênero, classe e sexualidade estão interseccionadas para manter uma opressão, identificando como ela atua, com concepções construídas como legado da modernidade, como aponta Lugones:

Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento.

11 La creación de estructuras socio-educativas que equipan a los “oprimidos” con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y su deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes centrales (Walsh, 2017, p. 48).

Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer; alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista. O passar de boca em boca, de mão em mão práticas, valores, crenças, ontologias, tempo-espacos e cosmologias vividas constituem uma pessoa (Lugones, 2014 citado por Dias *et al.*, 2020, p. 949).

A autora discute o valor desse coletivo que passa pelas bocas compartilhando e nos ensinando que a colaboração é um processo viável, pois, nesse compartilhamento, podemos revisitar concepções, percebermos que não estamos dentro desse capitalismo como centro e que ele supre somente as necessidades de homens heteros, ricos e brancos.

Nesse contexto, discutir os feminismos decoloniais como constructo de uma sociedade mais justa, reconhecendo que a língua[gem] é o elo para reconstituição dessas relações que causam desigualdades, injustiças etc., está, em nosso estudo, interligado às narrativas das professoras participantes que colaboram para nos revisitarmos histórico-sócio-culturalmente.

Diante dessa e de outras percepções, podemos verificar que um empoderamento¹² coletivo deve ser fortalecido ao lutarmos convencidas/os de nossas escolhas. É o que destaca Libâneo, quando afirma:

12 Utilizamos a palavra empoderamento na perspectiva de Joice Berth (2019), como instrumento de emancipação política e social que não se propõe a 'viciar' ou criar relações paternalistas, assistencialistas ou de dependências entre indivíduos [...] perpassando por base sociopolítica de reconstrução, questionando as bases de construção de poder sem inverter, mas buscando outras possibilidades de poder coletivo.

A docência é um ato político, na medida em que a nossa tomada de posição é um compromisso ético-político frente aos mais diversos interesses sociais. Dessa forma, quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade (Libâneo, 1994, p. 48).

Sermos professoras/es é, portanto, ter o poder de transformar, politizar, criando condições para reflexão crítica, atuando em uma educação linguística engajada, cujo compromisso está em compreendermos o processo de formação continuada para nossas práticas docentes e as consequências na vida de alunas/os, instigando-as/os (ou não) a tomarem decisões, refletirem, questionarem e se autoquestionarem (Libâneo, 1994).

Assim, a formação continuada precisa oportunizar a compreensão dos discursos e seus constructos, exigindo repensar e combater o caráter técnico e instrumentalizador de ensino-aprendizagem que vê a escola como reprodutora de conhecimento produzido por sujeitos privilegiados para serem transferidos a sujeitos racializados. É o que nos alerta Franco, Libâneo e Pimenta. Para esses autores:

A ação pedagógica amplia assim as possibilidades de autonomia das práticas docentes e se apropria de seu caráter peculiar de ação crítico-reflexiva, que lhe foi tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer

educativo-pedagógico com estratégias que visavam um modo correto de fazer as coisas, ou que lhe foi suprimido mais tarde, na busca de competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 7).

Depreendemos que as práticas pedagógicas crítico-reflexivas trazem como consequência rompermos com o paradigma tradicional de ensino, principalmente ao dialogarmos com uma formação continuada corresponsável, transformadora, emancipadora e politizada, reconhecendo que “[...] toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica [...]” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 7).

Assim, a FC não pode ser “dar receitas, transferir meios de dar a melhor aula [...]” (Barcelos, 2019, p. 45). Ela é, antes disso, um ato imbuído de afetividade e também possibilidade de conhecimento, criticidade, consciência, todos equilibrados “para tomar decisões na prática baseada no conhecimento do contexto social local” (Barcelos, 2019, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, Magalhães (2006) entende que, para a formação continuada crítico-reflexiva acontecer, é necessário um esforço coletivo de todas/os participantes para discutir mudanças capazes de possibilitar uma escola comprometida com os aspectos político-ideológicos e socioculturais.

Cabe, pois, reaprendermos a escola pública como espaço de resistência e de direito, para que, por meio da educação, se possa lutar por uma vida mais digna e mais justa.

A METODOLOGIA: UM CAMINHO COLABORATIVO

Apresente pesquisa concentra-se no campo da Linguística Aplicada, considerando que os estudos de língua[gem], na perspectiva de uso social, envolvem “colaboração entre os participantes sociais em um contexto de aplicação e centrando-se em modos de investigação orientados para resultados contextualizados” (Moita Lopes, 1998, p. 118-119). Assim, os conhecimentos desenvolvidos nos âmbitos de outras ciências podem contribuir para os enfrentamentos dos problemas dos sujeitos invisibilizados/escanteados/margeados.

Podemos compreender dessas concepções que fazer ciência exige assumir uma escolha que demonstra a visão de mundo defendida, bem como o objetivo para o conhecimento produzido. Reconhecemos, todavia, que não há controle sobre o que se produz cientificamente, pois a ciência também precisa ser democratizada e, uma vez divulgado o resultado, os sujeitos a utilizam, livremente, em seus projetos de vida.

Como afirma Minayo:

Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas

contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento (Minayo, 2002, p. 7).

Isto implica entendermos que ao revisitarmos outros campos de conhecimento, criamos possibilidades de avançarmos no debate sobre língua[gem], educação, formação docente, relações sociais e sujeitos invisibilizados na reconstrução de narrativas que apontem outros percursos que foram impedidos de serem inscritos.

De modo situado, a pesquisa qualitativa-interpretativista demanda que

[u]m dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (Lüdke; André, 1986, p. 5).

Assim, enquanto tal pesquisa sofre influências de todas/os envolvidas/os no processo, as mudanças tornam-se uma construção coletiva e os sujeitos envolvidos mudam sua realidade a partir das reflexões sobre o fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, o paradigma qualitativo-interpretativista, assumido nesse estudo, segue o que Celani nos confirma:

[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental. Não existe, portanto, linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em

negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros (Celani, 2005, p. 109).

Dessa forma, acolher a pesquisa qualitativo-interpretativista é reconhecê-la enquanto abordagem que alcança o objeto deste estudo, evitando impessoalizar a construção do diálogo, a partilha das vivências, a reconstituição das professoras/es que vivem num contexto situado e que não podem ser estatizadas numericamente, como proposto pela abordagem quantitativa.

Tais concepções nos levam ao diálogo com a Pesquisa Crítico de Colaboração (PCCol), compreendendo-a como um elo entre formação continuada e mudanças sociais, reconhecendo a educação como um fenômeno necessário aos confrontos. Como entende Magalhães, ao tratar sobre colaboração e FC de professoras/es:

Colaborar em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula) significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar para os outros participantes possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (Magalhães, 2006, p. 5).

Esse tipo de proposta oportuniza, portanto, a construção de direcionamentos que perpassem pelo processo de autoquestionamento e de questionamento do outro para que sejam acolhidos, modificados, ou ainda, negados. Assim, as intervenções dialógicas das professoras participantes desse estudo, a partir das discussões, interpretações,

questionamentos e análises são vias emancipatórias que perpassam pela colaboração e que necessitam deste processo para produção de outros significados.

Nessa direção, a pesquisa crítica de colaboração é um caminho para empreendemos esforços rumo a uma formação continuada docente crítica-reflexiva, principalmente, quando identificamos que as FC propostas na escola focam na instrumentalização de procedimentos a serem repetidos em sala de aula.

É nesse contexto que nos baseamos nos estudos de Warschauer (2001) sobre a roda de conversa (RC) para gerar dados da pesquisa. A roda de conversa favorece o entrelaçamento das narrativas de vidas, troca de experiência, partilha de opiniões e de vivências, que não apenas oportunizam o autoconhecimento, mas possibilitam que o envolvimento com outras histórias de vida gere engajamento para fortalecer os sujeitos na busca de mudanças sociais.

Nesse contexto, ao nos engajarmos na RC, construímos um processo de partilha e compromisso com nossa emancipação, pois o engajamento é um sentimento “de pertença, de esforço, o empreendimento para junto aos outros alcançar objetivos, solucionar problemas” (Silva, 2017, p. 39). Pertencer não é acostumar-se, não é fazer escuta passiva ou reproduzir concepções, é colaborar com o diálogo (fala e escuta) como um movimento que constrói o partilhamento de práticas/vivências que serão confrontadas.

A RC assume, assim, um rememorar de como nos constituímos e, ao partilharmos essas memórias, percebemos que os fatos vividos ou vivenciados¹³ produzem a escuta (ativa/interessada) e a fala crítica (confronto construtivo), contribuindo para a compreensão e o debate sobre formação continuada de professoras/es de língua[gem].

ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, analisamos excertos das autobiografias – escrita pelas professoras que nomeamos de Ana Clara e Lia Maria (nomes fictícios) – e dos áudios (transcritos) das rodas de conversa das professoras participantes do presente estudo, com objetivo de compreender a constituição das professoras participantes, dialogando e verificando possibilidades de atravessamentos de pautas feministas decoloniais como um constructo de reconstituição identitária. No excerto a seguir, a professora Ana Clara narra:

(1) Mesmo vindo de uma família com estabilidade financeira razoável, nunca fui uma pessoa de ficar com os braços cruzados, esperando tudo de meus pais. Sempre fui uma pessoa inquieta que tinha curiosidade de vivenciar momentos importantes. Desde meus 14 anos, venho batalhando para suprir minhas necessidades financeiras e alcançar

13 A vivência não diz respeito apenas ao que foi vivido por nós, mas ao que presenciamos o outro viver, ou ainda pode ser o que, desejosamente, pretendíamos viver.

meus objetivos. Aos 18 anos, passei no meu primeiro concurso (Professora Ana Clara).

A professora relata que trabalha desde a pouca idade (aos 14 anos) para conseguir suprir suas necessidades. Essa declaração é uma das bases do pensamento colonial, segundo a qual, os sujeitos devem se esforçar desde muito cedo ou não alcançarão seus sonhos. No entanto, a experiência de ter cumprido tal prerrogativa, mas não ter conseguido alcançar os objetivos, rotula quem a experienciou como fracassada. Nessa perspectiva, o trabalho árduo deixa de representar o sucesso ou progresso e passa a gerar uma sensação de inércia perante um futuro inescapável.

Esse modo de perceber e viver essa realidade é construído em nós, mulheres, como uma narrativa criada para justificar que os sonhos de sujeitos que não se esforçam não podem ser realizados dentro da proposta de mundo humano capitalista e, portanto, justifica a violência e destruição desses sujeitos.

Narrativas são inseridas na memória coletiva pelos discursos midiáticos, mas também pelos materiais didáticos utilizados nas escolas, contribuindo para nos tornar aliadas/os de um pensamento que tenta justificar a necessidade de consumir produtos que precisam de espaços e destruição da natureza para serem disponibilizados para nós.

Nesse contexto, quanto mais cedo galgamos as extensas escadas criadas para nunca alcançarmos o topo, mais criamos

condições para fortalecer o capitalismo, racializando-nos. Afinal, se começamos muito jovens a nos responsabilizar pelo sustento de entes familiares (como relatado pela professora Ana Clara), menos poderemos refletir sobre nossa condição racializada porque estamos empenhadas em trabalhar exaustivamente para provermos nossa precarização. Como ela mesma afirma, ‘venho batalhando’ e o sentimento é de luta, todos os dias.

Nesse mesmo sentido, uma das professoras participantes do estudo (Lia Maria) se emocionou ao rememorar sua trajetória de estudo sendo mãe:

(2) Quando eu voltei para a faculdade, que ele já tinha 5 meses, o pai dele não ficava um dia com a criança para eu ir para a faculdade, eu tinha que levar. Todas as responsabilidades eram para mim. Eu sofri tanto para fazer meu TCC porque o menino chorava quando começava aquilo me desconcentrava [...]. Eu levava, eu sofria, eu levava, eu chegava lá no entroncamento do Porto Franco que descia do ônibus, que a gente ia na van. Ele deixava a gente lá na Faculdade, aí caminhava 30 a 40 minutos com uns livros aqui, um notebook, um bebê conforto com um menino, tá, sabe? (Professora Lia Maria).

Vergè (2020) nos chama a atenção para esse modo colonial de agirmos, denominando de feminismo civilizatório¹⁴, como processos que constroem crenças em nós (mulheres racializadas, não-humanas) de que os humanos têm direito

14 Vergè (2020) considera o feminismo civilizatório uma manutenção da engrenagem capitalista, porque, entre outras questões, não consegue sair do aprisionamento do debate por igualdade.

ao centro deste mundo humanista por se esforçarem, se empenharem para ocupar os espaços e lugares que eles decidiram assim fazê-lo (bilionários, grandes empresários, presidentes de nações ricas etc.). Na lista de bilionários, não constam mulheres¹⁵, na lista de presidentes¹⁶, não constam mulheres.

Enquanto isso, nós, as mulheres, parimos, estudamos e trabalhamos e, inevitavelmente, recorremos a outras mulheres para cuidar das nossas crianças, pois somente assim podemos tentar ocupar também aqueles lugares que sabemos estarem blindados para nós. E continuamos semeando as propostas patriarcais de que as mulheres podem e devem acumular mais atividades, mais trabalho, afinal, não é essa a utilidade das racializadas?

Precisamos pensar que essas cuidadoras das crianças de outras mulheres também são mães e, daí, estabelecermos a relação com a colonização do Brasil, questionando se não estamos reproduzindo o mesmo que as escravas faziam na casa grande e se também não estamos tolhendo nossa liberdade de escolha (se é que muitas de nós a temos) em gerarmos filhas/os, mas também (ou) estudarmos e/ou trabalharmos.

15 No Brasil, dos 65 bilionários mostrados pela Revista Forbes, 14 são mulheres – todas herdeiras de pais, maridos ou ex-maridos. Nenhuma delas está no comando das empresas que herdaram. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/forbes-comprova-mulheres-ricas-quase-nao-existem>. Acesso em: 10 abr. 2024.

16 Segundo dados informados pela União Parlamentar Internacional, de cada 10 países, apenas 1 tem como presidenta uma mulher.

Nessa mesma direção, refletimos que o Estado inscreveu seu direito sobre nossos corpos, função/utilidade e condições de vida no mundo projetado por e para eles (Butler, 2019). Não somente somos pressionadas a fazer escolhas que excluem o que queremos (estudar, trabalhar, maternidade etc.) como há toda uma política, desde cedo, de controle sobre nosso direito de escolha de reprodução, direito a ser assistida ao nascer, alimentação etc. Nessa mesma direção, Lugones pontua que:

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas (Lugones, 2014 *apud* Dias *et al.*, 2020, p. 938).

Essas violências nos causam marcas atemporais, por isso, a professora Ana Clara segue nos relatando:

(3) As lembranças da minha infância são fortes, pois meu pai era lavrador e minha mãe costureira e as dificuldades eram tamanhas, e quando tinha 14 anos meu pai saiu de casa e minha mãe com muita luta e esforço cumpriu a missão de terminar de criar eu e meus irmãos sozinha (Professora Ana Clara).

Essa trajetória de vida ficou marcada na professora como um padrão, um modelo que deve ser seguido e que ao aceitarmos o sofrer podemos cumprir uma missão o que torna a vida dos sujeitos sofridos em uma vida útil (a mulher deve lutar

bravamente, sofrer apagamento em prol do direito de fazer a/o outra/o ter direito à vida, reproduzindo uma vivência inevitável.

Butler (2019) nos fala sobre esse estado precário do nascer e como isto nos torna alicerces do capitalismo, porém descartáveis e substituíveis, pois nascemos precarizadas. Não há políticas públicas, não há dever do Estado em garantir condições para se viver dignamente, pois tanto se pode criar tais políticas quanto excluí-las tempestivamente. Sendo assim, elas não existem.

Em outros tempos e mesmo atualmente, em algumas regiões ribeirinhas, sertanejas, indígenas, a parteira é a única médica a acompanhar as dores e acalmar as angústias do parto das mulheres em condições de vida precária. Assim como a escola pública continua sendo, desde sua criação, a única possibilidade que muitas crianças, adolescentes e jovens têm de fazer as refeições e produzir conhecimento.

Daí porque precisamos refletir sobre a reprodução de nossas trajetórias na escola e se elas não subordinam alunas/os a praticarem apagamento de outros modos de viver, aceitando que viver é ser útil para o outro. Mas quem é o outro? O que conhecemos do outro? Quando estamos em FC nossas trajetórias são consideradas? Quando somos escutadas?

A seguir, a professora Lia Maria narra sobre sua trajetória:

(4) Desde muito cedo, sempre trabalhei para ajudar no sustento da família, trabalhando na roça com meus pais. Sempre tive um sonho em tornar-me professora, com 12 anos vim morar na cidade

com minha tia para seguir meu sonho, no ano de 2018 com 18 anos de idade terminei o ensino médio e logo fiz o vestibular na UEMA para o curso Letras, fui aprovada, que alegria! Tive que mudar de cidade para poder estudar, foi uma experiência que contribuiu muito para o meu amadurecimento (Professora Lia Maria).

A fala da professora Lia Maria colabora para compreendermos esse movimento civilizatório em que as mulheres, para alcançarem seus sonhos, devem não só trabalhar arduamente, como também acumular funções, lutar para obter o direito de estudar, amadurecer com o sofrer etc.

E mais, enquanto uns têm direito ao trânsito livre para decidirem sobre suas vidas, implementadas em leis e práticas socioculturais que os isenta de serem responsáveis pelo cuidar, pela vida de filhas/os, mães/pais etc, a mulher mãe é imposto que se debruce na compreensão de como enfrentar práticas que as impedem de serem mães, profissionais, estudantes e decidirem sobre como viver uma boa vida. É o que nos relata a professora Ana Clara:

(5) No decorrer desses 21 anos de profissão muitos foram os desafios encontrados, pois como relatei acima casei muito cedo e logo já vieram os filhos, e então a **difículdade de conciliar a vida de profissional com a pessoal, ou seja estudar, trabalhar não é fácil** em nenhuma profissão, imagina se tratando de professor, pois como se sabe **ao término da aula o professor leva para casa uma bagagem enorme, como: preparar aulas, organizar diários, corrigir atividades, entre outras coisas** que sempre aparecem, e então tudo isso torna-se um fardo pesado, pois além de todas as exigências da profissão, ainda

vem a vida pessoal, **a atenção que deve ser dada aos filhos, esposo e também os afazeres domésticos**, pois com o salário que o professor recebe, pagar uma funcionária para ajudar em casa é um sonho distante (Professora Ana Clara, grifo nosso).

As mulheres serem responsáveis pela vida das/os filhas/os em todos seus aspectos que garantam a vida (alimentação, saúde, educação etc.)¹⁷ é uma criação patriarcal que nos impede de ocuparmos lugares considerados deles. Por isso, utilizam o argumento do feminismo civilizatório contra nós, segundo o qual, precisamos nos igualar aos homens se quisermos direitos iguais. Esse é o sentido que a professora participante Lia Maria traz à tona, ao reconhecer que ser mulher representa um fardo maior.

(6) Por exemplo, hoje eu já falo para minha filha diferente, olhe, primeiro você estuda se forma, se estabiliza assim, porque eu digo para ela, porque para mim foi muito difícil eu chegar até aqui porque eu casei. Por exemplo, eu tinha 15 anos. Eu tive meu primeiro filho com 16 anos, então terminei o ensino médio já com filho, fiz faculdade, fiz uma pedagogia, já tinha o Marcos. Aí quando eu fiz o curso de letras que eu terminei, eu estava grávida. A mais nova não é? Então assim, foi muita, muita carga. Assim a responsabilidade é muito grande, então.

17 Desde o retorno de Lula à presidência do Brasil, em 2023, presenciamos as dificuldades de negociações para garantir políticas públicas que permitam uma condição mínima do básico que toda criança precisa para viver em nosso país e ajudar as famílias em situação de extrema pobreza no Brasil. Essa política pública alcança mulheres como a tia da professora Lia Maria.

Essa percepção que temos de que sofrer é um estágio naturalizado do crescimento e que não importa o grau, o nível ou os aspectos pelos quais sofremos, que ele sempre será necessário para nosso crescimento, nos impede de refletir a vida que estamos vivendo.

Não é um sofrimento? Não deveria ser indignante? Para nossas bases coloniais, o sofrimento é uma experiência necessária para nos tornarmos humanas/os. Essas percepções da recompensa pelo sofrimento são rememoradas em diversas manifestações sociais: programas da grande mídia, como as provas competitivas do famigerado *reality show*, *Big Brother* Brasil, a cultura do futebol com as guerras de torcidas organizadas, as competições/provas com premiações (inclusive na educação) etc.

Tanto a professora Ana Clara quanto a professora Lia Maria têm consciência de que as condições que se apresentam são injustas e as impedem que saiam das teias criadas para retirar as lentes míopes e reconstruir relações sociais mais justas para todos os viventes planetários. Todavia, estão permeadas pela colonialidade; confrontá-la significa enfrentar suas escolhas de vida.

É nesse sentido que, na educação, acreditamos que o acúmulo de tarefas extrassala de aula direcionadas à docência devam estar no rol de obstáculos que impedem a busca da justiça social pelos sujeitos racializados.

Assim, verificamos que as condições impostas à mulher quando adentra no mercado de trabalho é o acúmulo indiscriminado de mais tarefas a serem cumpridas, sob pena do sujeito ser desqualificada para competir no mercado de trabalho. É o que nos relata a professora Ana Clara:

(7) [...] como se sabe ao término da aula o professor leva para casa uma bagagem enorme, como: preparar aulas, organizar diários, corrigir atividades, entre outras coisas que sempre aparecem e então tudo isso torna-se um fardo pesado[...] (Profa. Ana Clara).

Seguido da professora Lia Maria que expõe:

(8) [...] as reuniões pós horário de aula e a cansativa e exausta tarefa de ser mãe, esposa torna nossa vida de mulher professora desalentadora [...].

Assim, temos a percepção de que nossas práticas docentes atendem aos objetivos da colonialidade, pela inserção de diversas exigências que impedem a reflexão do que estamos praticando em sala de aula, em sua multidimensionalidade, nos mantendo num processo de formação instrumentalizada.

É preciso afirmar, entretanto, que reconhecemos as lutas do feminismo civilizatório ao pensar num feminismo de igualdade, mas também é necessário percebermos que elas nos colocam na roda do capitalismo, como base de sustentação desse sistema humano perverso que nos torna mão de obra subqualificada nas relações de produção.

É com essa percepção que os feminismos decoloniais propõe criar epistemologias para lutar e transgredir esse

aprisionamento civilizatório. Não podemos continuar lutando e enfrentando o patriarcalismo a partir de uma proposta de feminismo civilizatório, mas construindo uma relação com o outro, de valor da vida em detrimento do lucro.

Sendo assim, é preciso, como nos confirma Walsh, criamos:

[...] práticas insurgentes que quebrem/agridam o sistema e a matriz antropocêntrica e heteropatriarcal do poder capitalista/moderno/colonial; pedagogias que possibilitem e construam modos muito outros de ser, estar, pensar, conhecer, sentir, existir e conviver¹⁸ (Wash, 2017, p. 14, tradução nossa).

É nesse sentido que também Curiel (2020) relata que a decolonialidade é um sistema ontoepistemológico¹⁹ de crítica da categoria homem-mulher, propondo outros modos de produzir conhecimento que não se respaldem no binarismo e nem no desejo de ocuparmos os lugares desses homens repetindo, pois, o que eles têm praticado.

Diante destas percepções, cabe questionar como podemos refletir criticamente nossas práticas docentes se a emergência do papel que foi criado para nossa categoria mulher nos sobrecarrega?

18 No original: prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

19 Curiel (2000) utiliza o termo associando ontologia (o estudo dos sujeitos, das realidades e das existências) com a epistemologia (o estudo do conhecimento, das verdades) propondo indissociabilidade desses campos de produção do conhecimento.

Afinal, a língua[gem] perpassa por nossa (re)constituição e não há como separar o sujeito eu-pessoal do eu-profissional (Barbosa; Bedran, 2016). Implica-se, pois, que nossas escolhas de materiais didáticos, nossos discursos em sala de aula são uma consequência de como nos vemos e também como somos percebidos pelo outro, bem como o que concebemos por mundo.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A pesquisa teve como objetivo compreender as pautas dos feminismos decoloniais, trazendo-as para o debate no contexto de formação continuada de professoras/es de Língua Portuguesa, no sentido de contribuir para a construção de práticas docentes que modifiquem as realidades sociais dos sujeitos situados numa escola pública da Educação Básica do Tocantins.

Neste contexto, o objetivo fundamenta-se na concepção de que a língua[gem] é força que (re)constrói as relações planetárias e, portanto, pensar e agir a partir de nossas (re)constituições nos contextos de FC docente pode contribuir para fortalecer práticas de Língua Portuguesa numa perspectiva crítico-reflexiva. Tais práticas devem ser reconhecidas como necessárias a um pensar e agir perceptivo de que a língua[gem] constitui os sujeitos e seus constructos sociais, e de que mudanças na realidade de vidas, bem como a justiça

social, perpassam, necessariamente, pela interseccionalidade dos estudos de língua[gem] com estudos de gênero, raça, sexualidade, poder, entre outros.

Essas perspectivas recaíram, ao longo do estudo, ao compreender que as interseccionalidades epistemológicas são possíveis de serem construídas a partir da intersecção dos estudos de feminismos decoloniais e formação continuada docente, percebendo-os como enfrentamento das pautas que têm se tornado a base de um mundo humanista, centrado no direito de alguns humanos dominarem, explorarem e decidirem sobre as outras vidas planetárias.

Nesse sentido, intensificamos o diálogo com outros campos de conhecimento numa perspectiva não só transdisciplinar, mobilizando-nos para (re)constituição de nossas práticas, enquanto professoras de Língua Portuguesa, mas também uma reconstrução de FC com base indisciplinar e transgressiva (Moita Lopes, 2006).

Dessa forma, discutimos as pautas feministas decoloniais em consonância com a FC docente, verificando que a precarização da educação e, conseqüentemente, da profissão docente, está dentro de um projeto colonial de dominação que pretende, pela acriticidade de um ensino-aprendizagem de língua[gem], manter o humano no centro das decisões planetárias.

Os resultados nos apontam que uma formação continuada de professoras/es com pautas dos feminismos

decoloniais se constitui instrumento de educação politizada que pode (re)construir práticas sociais para relações entre os sujeitos e com o planeta, enfrentando o patriarcalismo, o racismo, o sexismo, a racialização e a exaustão dos recursos planetários, compreendendo que todos estão interseccionados e perpassam pelo ensino-aprendizagem de língua[gem] e pela formação continuada de professoras/es.

As contribuições deste estudo apontam para a reconstituição das práticas docentes a partir de uma FC que considere nossos posicionamentos sócio-políticos, com reconstrução de nossas escolhas/ideologias as quais se assentam em crenças/construções sócio-histórico-culturais dos sujeitos, atravessadas por relações de poder da matriz colonial.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, p. 117-149, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1424>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- BARCELOS, A. M. F. Formação de professores de línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAPOS, D. M. (org.).

Desafios da formação de professores na Linguística aplicada.

Campinas: Pontes, 2019. p. 43-59.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 8, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CURIEL, O. **Feminismo decolonial**. Práticas políticas transformadoras. [Palestra]. 1:09:17. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxnNeG3m7jc>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DIAS, M. C.; GONÇALVES, L.; GONZAGA, P.; SOARES, S. (org.). **Feminismo e decolonialidade**: homenagem a Maria Lugones. Edição Portuguesa. São Paulo: Editora Apeku, 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

HOOKS, B. **O Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvli Libanio. 20. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

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

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

LIBERALI, F. C. A linguagem da reflexão crítica. *In*: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora e livraria universitária, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 22, p. 935-952, setembro-dezembro/2014. Artigo originalmente publicado na revista Hypatia, v. 25, n. 4, 2010. Tradução de Juliana Watson e Tatiana Nascimento. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnzb>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. 2006. p. 51-59. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/61233>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.113-128.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 16 maio 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística**

aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 149-166.

SILVA, J. dos S. **A tecnologia móvel na aprendizagem colaborativa em uma comunidade de prática:** para uma escola de seu tempo. 2017. 125f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – ProfLetras) – Centro de Ciências Integradas, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

SILVA, P. E. **O potencial das práticas decoloniais na formação docente.** 2020. Disponível em https://www.ceert.org.br/img/atuuacao/edital/artigos_cientificos. Acesso em: 20 abr. 2023.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial.** Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial:** luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir. Colombia: Alter/nativas, 2017. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

WARSCHAER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ERA DA CIBERCULTURA: UMA ANÁLISE MULTIMODAL E DISCURSIVA

Hevanna Arce

Neiva Maria Machado Soares

INTRODUÇÃO

A cibercultura tem redefinido as formas de interação, comunicação e produção de conhecimento na sociedade contemporânea, influenciando diretamente os processos educacionais. No contexto da Educação a Distância (EaD), essas transformações se refletem tanto nas metodologias adotadas, quanto nos materiais didáticos desenvolvidos para cursos de formação continuada de professores. No entanto, com o avanço das tecnologias digitais e das novas possibilidades de engajamento proporcionadas pela cibercultura, observa-se que muitos cursos ainda adotam modelos de ensino que, nem sempre, exploram plenamente os recursos interativos e multimodais disponíveis.

A formação continuada de professores é essencial para a atualização das práticas pedagógicas e para o enfrentamento dos desafios impostos pelas rápidas mudanças no cenário educacional pós pandêmico. Nesse sentido, analisar crítica e multimodalmente os materiais utilizados nesses cursos torna-se fundamental para compreender de que maneira eles favorecem (ou limitam) a participação ativa dos docentes e o desenvolvimento de práticas alinhadas ao contexto digital. Este artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica e multimodal dos materiais didáticos de um curso de formação continuada para professores, identificando em que medida esses materiais incorporam práticas alinhadas aos princípios da cibercultura, observando, ainda, como os elementos multimodais estruturam os discursos sobre formação docente.

A fundamentação teórica deste capítulo baseia-se na Gramática do Design Visual (GDV) (Kress; van Leeuwen, 2006), na Análise do Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2013, 2016) e nos estudos sobre cibercultura e educação (Lévy, 1999, 2010). O *corpus* se constitui de *slides* utilizados em um curso de formação continuada para professores da rede pública do estado do Amazonas, intitulado *Aprendizagem significativa com tecnologia: design thinking*.

Neste cenário, sugere-se uma reflexão sobre o potencial das abordagens multimodais para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, considerando o contexto específico da EaD no Amazonas e os desafios enfrentados pelos professores cursistas, como a evasão e a

adaptação às novas tecnologias, contribuindo para a discussão sobre a qualidade da formação docente na EaD e suas implicações para o ensino na contemporaneidade, destacando a importância de um design pedagógico multimodal que dialogue com as demandas da cibercultura e do contexto digital contemporâneo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção discursiva da formação docente: um olhar crítico

A Análise do Discurso Crítica (ADC) fundamenta-se na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1976, 2004, 2013), que disponibiliza uma série de abordagens analíticas para a compreensão dos textos como parte integrante do contexto social. Um dos maiores nomes da ADC, Norman Fairclough (2016, p. 19), observou ser

necessário reunir métodos para analisar a linguagem originários da linguística e dos estudos de linguagem com o pensamento social e político relevante, para desenvolver uma teoria social da linguagem adequada.

Os textos são vistos como produtos da interação entre as escolhas linguísticas e o contexto social em que ocorrem, permitindo uma análise profunda das relações entre linguagem, significado e contexto. Fairclough (2013, p. 2, tradução nossa) destaca ainda que a ADC

não se trata apenas de análise de discurso (ou mais concretamente de textos), faz parte de alguma forma de análise transdisciplinar sistemática das relações entre discurso e outros elementos do processo social²⁰.

Fuzer e Cabral (2014, p. 17) afirmam que a

teoria sistêmico-funcional, segundo Matthiessen, Teruya e Barbara (2010) tem a capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo, estando hoje em amplo desenvolvimento na multimodalidade.

Dessa forma, vê-se a relevância da LSF para a análise aqui empreendida.

A análise da Prática discursiva examina como as escolhas linguísticas são usadas para influenciar e persuadir os receptores, destacando as formas pelas quais o discurso pode ser manipulado para manter ou desafiar as hierarquias sociais, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda dos processos sociais e políticos. Fairclough (2013, p. 3) define discurso como sendo:

[...] um conjunto complexo de relações, incluindo relações de comunicação entre pessoas que falam, escrevem e de outras formas comunicam umas com as outras, mas também, por exemplo, descrever relações entre eventos comunicativos concretos (conversas, artigos de jornal, etc.) e “objetos” discursivos complexos mais abstratos e duradouros (com suas próprias relações

20 No original: It is not just analysis of discourse (or more concretely texts), it is part of some form of systematic transdisciplinary analysis of relations between discourse and other elements of the social process.

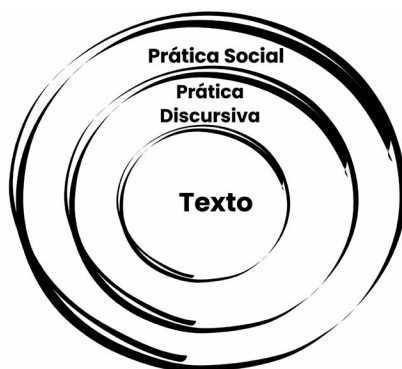
complexas), como línguas, discursos e gêneros (tradução nossa)²¹.

Fairclough (2016, p. 22) ressalta que a junção da

análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de 'discurso' com o sentido de 'texto e interação' na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise do discurso é tridimensional.

Pois engloba três práticas: textual, discursiva e social, abrangendo não apenas as estruturas linguísticas e textuais, mas também as relações sociais e os aspectos interativos envolvidos no uso da linguagem, como já mencionado.

Imagem 1 – Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Sistematizado pelas autoras, com base em Fairclough (2016).

21 No original: it is itself a complex set of relations including relations of communication between people who talk, write and in other ways communicate with each other, but also, for example, describe relations between concrete communicative events (conversations, newspaper articles etc.) and more abstract and enduring complex discursive 'objects' (with their own complex relations) like languages, discourses and genres.

É importante destacar que as três concepções são sempre dinâmicas entre si, como aponta Soares (2016, p. 19)

as três dimensões que aparecem delimitadas por linhas cheias não se apresentam encapsuladas nem delimitadas por marcas estanques: elas coexistem em configurações permeáveis para constituir diferentes discursos.

Reforçando este conceito, Resende e Ramalho (2006) explicam, de forma sumarizada, as categorias analíticas de Fairclough (2016 [1992/2001]), para cada uma das dimensões, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias analíticas da ADC

Categorias analíticas da ADC		
Prática Textual	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário	Produção, distribuição e consumo	Ideologia (sentidos, pressuposições e metáforas)
Gramática	Contexto	Hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas)
Coesão	Coerência	
Estrutura textual	Intertextualidade	
	Interdiscursividade e força	

Fonte: Adaptado pelas autoras, com base em Resende e Ramalho (2006) e Fairclough (2016).

Neste estudo, por uma questão de delimitação, a análise a ser realizada com base nas categorias da Prática Discursiva.

Prática Discursiva

Na sociedade contemporânea, o discurso desempenha um papel cada vez mais crucial na construção e manutenção das relações sociais. A ADC oferece ferramentas valiosas para entender como a linguagem contribui para a formação dessas dinâmicas sociais, como observa Soares (2020, p. 4):

Na constituição dos discursos, a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para transformá-la. A organização discursiva da sociedade não emana do livre jogo de ideias na cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.

Essa perspectiva investiga os textos e suas práticas associadas, revelando os significados explícitos e desmascarando as ideologias subjacentes e as relações de poder que permeiam a comunicação cotidiana. Neste contexto, a Prática discursiva emerge como um conceito central, ligando a produção, distribuição e o consumo de textos às estruturas sociais mais amplas. Batista Junior *et al.* (2018) destacam que as práticas discursivas estão inseridas nas práticas sociais, pois os textos são sempre produzidos, distribuídos e consumidos em contextos específicos. Esses processos refletem modos variados de circulação textual e revelam como a linguagem se articula a estruturas sociais mais amplas. Nesse sentido, a Análise do Discurso permite compreender tanto os significados

manifestos quanto as ideologias e relações de poder que sustentam a comunicação cotidiana.

Como categorias analíticas, a Prática discursiva envolve elementos como força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade. É uma abordagem que se concentra na relação entre linguagem e prática social, como afirma Soares (2020, p. 13):

No processo de produção e interpretação, a análise recai também sobre a coerência que se relaciona ao que faz sentido em um texto (conexões, inferências, conhecimento prévio e de mundo); sobre a força desempenhada no tipo de ato de fala e à intertextualidade, refere-se ao fato de um texto ser cheio de outros textos em um movimento discursivo dos textos. Podemos distinguir ainda a intertextualidade, que se dá quando um texto recorre explicitamente a outro, da interdiscursividade quando há uma constituição heterogênea de textos por meio das ordens do discurso.

A produção, distribuição e consumo, como proposto pelos próprios nomes, referem-se à produção do texto (o autor, escritor, os produtores etc), a distribuição (de que forma o texto chega ao público, ao leitor, se por venda, por disponibilidade na internet, etc) e o consumo se refere a quem consome este texto, o leitor, o internauta, quem é esse público e em que contexto ele está inserido.

Considerando que, na contemporaneidade, os discursos se materializam não apenas por meio da linguagem verbal, mas também por meio de recursos visuais e outros

modos semióticos, a próxima seção se dedica à análise da multimodalidade, com base na Gramática do Design Visual, como forma de aprofundar a investigação das práticas discursivas em ambientes digitais.

OS SIGNIFICADOS VISUAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE MULTIMODAL

Na sociedade contemporânea, influenciada pelas publicidades, redes e mídias sociais, onde impera a valorização da imagem, a apresentação visual tem ganhado crescente destaque em diversos contextos, inclusive de Inteligência Artificial (IA). Bezemer e Kress (2010, p. 10) defendem que:

A multimodalidade dos textos está intimamente ligada a mudanças profundas nas relações sociais entre aqueles que fazem e aqueles que se envolvem com o texto. Onde anteriormente estas relações se centravam em noções relativamente estáveis de ‘autor’ e ‘leitor’, envolvem agora uma gama ampla e diversificada de criadores de significado e recursos modais.

A Gramática do Design Visual (GDV) oferece uma base teórica e analítica para compreender como os elementos visuais organizam e transmitem significados por meio de diferentes mídias. Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) esclarecem que “tal como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de

interação social”. Assim como a gramática na linguagem verbal estrutura as palavras e frases para formar significado, a Gramática do Design Visual (Gramática do desenho visual) orienta como os elementos visuais devem ser arranjados para criar significado e transmitir mensagens de maneira eficaz, como confirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 1):

Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como as palavras se combinam em cláusulas, frases e textos, nossa ‘gramática’ visual descreverá a maneira pela qual elementos retratados – pessoas, lugares e objetos – se combinam em ‘declarações’ visuais de maior ou menor complexidade e extensão (tradução nossa)²².

A GDV não se limita à gramática no sentido tradicional; trata-se de uma análise da arquitetura visual dos textos e como essa disposição pode influenciar, até de modo sutil, os sentidos percebidos pelos interagentes. Envolve recursos como tipografia, cores, imagens e ícones para transmitir significado e criar uma experiência estética atraente. Unsworth (2006, p. 18) assevera que “todos os textos, visuais e verbais, separadamente ou em combinação, sempre implicam simultaneamente significados ideacionais, interpessoais e textuais/composicionais”.

A disposição destes elementos visuais e regras, em relação ao texto (o material do curso), pode influenciar a

22 No original: Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension.

compreensão e a interpretação das informações, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma identidade visual única do curso aqui analisados. Para este trabalho, seguindo o que o *corpus* nos apresenta, trataremos, com mais ênfase, do Significado Composicional.

Significado composicional

O Significado Composicional, proposto por Kress e van Leeuwen (2006), trata da localização ou disposição dos elementos na imagem e sua representatividade hierárquica. O destaque está na “composição do todo, a forma como os elementos representacionais e interativos se relacionam entre si, a forma como são integrados num todo significativo” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 181). E cada posição, cada ordem de elementos são significativos, têm seus valores de informação. Além da categoria Valor de informação, há, também, a Saliência e o Enquadre a ser considerados em uma análise. Vejamos cada um deles no quadro abaixo:

Quadro 2 – Categorias do Significado Composicional

Princípio	Descrição	Aplicação na imagem	Função discursiva
Valores de Informação	Distribuição de significado com base na posição dos elementos na imagem.	- Esquerda: dado - Direita: novo - Topo: ideal - Base: real	Organiza os conteúdos com base no que se supõe que o leitor já sabe ou precisa saber.
Saliência	Grau de destaque de certos elementos em relação a outros.	Uso de cor, tamanho, foco, posição central, contraste, iluminação	Direciona o olhar do leitor e hierarquiza a importância dos elementos visuais.
Enquadramento	Grau de conexão ou separação entre os elementos da imagem.	Uso de linhas, molduras, espaçamento, proximidade ou continuidade visual	Indica se os elementos devem ser lidos como conjuntos integrados ou independentes.

Fonte: Sistematizado pelas autoras, com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Com base em Kress e van Leeuwen (2006), o Significado Composicional mostra como a disposição espacial, a ênfase visual e a articulação entre os elementos constroem sentidos que influenciam a leitura das imagens. A análise dos valores de informação, da saliência e do enquadre permite identificar estratégias discursivas visuais. Correlacionando a abordagem discursivo-crítica e a multimodal, insere-se também a concepção de cibercultura, conforme o recorte deste estudo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E CIBERCULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores desempenha um papel fundamental na preparação dos educadores para os desafios contemporâneos, especialmente em um contexto marcado pela rápida evolução tecnológica que perfaz o cenário atual, no qual os alunos já estão inseridos, porém os professores, geralmente não. No Estado do Amazonas, onde as vastas distâncias geográficas e as peculiaridades do ambiente amazônico apresentam desafios singulares para a educação, a formação continuada dos professores torna-se ainda mais desafiadora. Justamente por esses fatores o uso das tecnologias sempre teve um papel relevante na região. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) possui uma rede de formação desde o ano de 2002 (Soares; Amoedo; Oliveira, 2024). Inclusive com projetos premiados, o que destaca o papel da Universidade também como propulsora de conhecimento pelo método presencial mediado por tecnologia.

Salienta-se, dessa forma, que a interação entre educação e tecnologia emerge como uma temática de relevância e complexidade, pois a sociedade contemporânea tem sido impactada pela rápida expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), e a educação não deve permanecer imune a essas mudanças. A crescente digitalização de diversas esferas da vida cotidiana tem suscitado reflexões acerca de como a tecnologia pode ser eficazmente incorporada

ao contexto educacional, redefinindo práticas pedagógicas, dinâmicas de aprendizagem e formação de professores. Cabe destacar ainda que, apesar das resistências, os alunos já estão inseridos nesse contexto, e negar esse fato é negligenciar todo o processo de avanço das tecnologias e seus impactos.

No século XXI, a cibercultura se manifesta como uma realidade onipresente e transformadora, reconfigurando a maneira como os indivíduos interagem, se comunicam e se relacionam com o mundo ao seu redor. Santaella (2003, p. 30) destaca que:

A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes.

A cibercultura se caracteriza por uma multiplicidade de fenômenos, desde a proliferação das redes sociais até a disseminação do uso de dispositivos móveis e a emergência de ambientes virtuais de aprendizagem, todos eles com uma vasta multimodalidade. Segundo Lévy (2010), na cibercultura, a universalidade do conhecimento não se baseia mais na estabilidade dos textos ou em significados fixos. Ao contrário, ela é construída por meio da interligação contínua das mensagens e de seu vínculo com comunidades virtuais

em constante formação, que ressignificam permanentemente os conteúdos. Esse cenário evidencia a natureza dinâmica e multimodal da cibercultura, marcada pela presença de redes sociais, dispositivos móveis e ambientes virtuais de aprendizagem.

Esses fenômenos não apenas transformam a maneira como os indivíduos se comunicam, mas também redefinem os modos de aprendizado e interação no ambiente educacional. Castells (2005, p. 228) destaca que:

Surgem novas formas de relacionamento e novas comunidades não enraizadas geograficamente, novos produtores, novos distribuidores e novos consumidores posicionados na esfera global e não mais de forma local ou regional. Esta nova relação econômica, política e social — chamada de virtual — não tem cara e nem espaço, agora é parte da rotina de nossas vidas. Nossa vida no Ciberespaço.

O ciberespaço, como o espaço digital onde a cibercultura se manifesta, proporciona um cenário dinâmico e interconectado no qual as trocas de informações, conhecimentos e experiências se dão de maneira fluida e instantânea. Esta manifestação ocorre de várias formas: visual, escrita, gestual, etc. De acordo com Lévy (2010), o ciberespaço transforma profundamente as formas de interação humana, pois aspectos como o trabalho, a inteligência e as relações sociais passam a depender da constante evolução dos dispositivos informacionais. Atividades como ler, escrever, ver, ouvir, criar e aprender são cada vez mais mediadas por tecnologias digitais avançadas, o que

evidencia o caráter multimodal e dinâmico desse ambiente onde a cibercultura se manifesta.

Nesse contexto de transformação digital, a inteligência artificial (IA) emerge como um dos pilares da cibercultura, impactando diretamente a forma como o conhecimento é produzido, distribuído e consumido. As ferramentas baseadas em IA, como *chatbots* educacionais, assistentes virtuais e sistemas de personalização do ensino, ampliam as possibilidades da EaD ao oferecer suporte automatizado e adaptável às necessidades dos cursistas.

No âmbito da formação de professores no estado do Amazonas, a cibercultura e a IA podem desempenhar um papel significativo na reconfiguração das práticas docentes e na promoção de uma educação mais inclusiva e adaptada às demandas geográficas do Estado. Fortalecendo essa ideia, Lévy (2010) destaca que o avanço acelerado das interconexões digitais e o desenvolvimento de novas formas de comunicação multimodal — como interfaces táteis, auditivas e visuais interativas — estão modificando os sentidos culturais e sociais das tecnologias digitais. No contexto da formação de professores no Amazonas, essas transformações podem contribuir para a adaptação das práticas pedagógicas às especificidades regionais, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada às possibilidades oferecidas pela cibercultura e pela IA.

Nesta pesquisa, o aporte em cibercultura e IA possibilita explorar como os cursos à distância para formação continuada de professores se inserem nesse universo digital e como suas dinâmicas influenciam a construção do conhecimento e as interações entre os participantes. Será observado como os elementos da cibercultura, como ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns *online*, vídeos educativos, plataformas digitais e ferramentas de IA são incorporados aos cursos, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento das competências digitais dos professores em formação. A seguir, passamos à seção Metodologia, na qual aplicamos essas categorias ao *corpus* selecionado, evidenciando como essas escolhas composicionais operam nos materiais examinados.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O *corpus* deste trabalho consiste no material do curso, desenvolvido por professores do Estado, intitulado *Aprendizagem significativa com tecnologia: design thinking*. Por conta das limitações de espaço, trabalharemos somente com a primeira aula da unidade 2 (Imagem 3). A análise desses materiais de formação a distância foi realizada de forma qualitativa, com foco na identificação e interpretação dos discursos presentes nos slides utilizados nos cursos de formação docente oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc-AM). Para isso, adotou-se

uma combinação das abordagens da ADC (Fairclough, 2013, 2016) e da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006), de modo a investigar as estratégias multimodais e suas implicações nos discursos institucionais.

Recorre-se à ADC para examinar os discursos verbais e visuais presentes nos *slides*, considerando a construção ideológica, as relações de poder e as práticas discursivas. Foram analisadas as escolhas lexicais, os sentidos construídos nos textos e imagens, e a forma como esses discursos refletem ou desafiam as práticas de ensino e aprendizagem. Na análise dos aspectos visuais, a GDV nos ajuda a entender como os elementos visuais são organizados e interpretados, considerando para este trabalho o Significado Composicional, que se refere à forma como os elementos estão localizados ou dispostos na imagem e sua representatividade hierárquica.

A cibercultura também se faz presente nesta análise, pois os cursos de formação ocorrem em ambientes digitais, nos quais a circulação rápida de informações, o uso de diferentes linguagens (texto, imagem, vídeo) e a constante interação entre os participantes influenciam a forma como os conteúdos são produzidos, apresentados e compreendidos pelos cursistas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O curso *Aprendizagem significativa com tecnologia: design thinking* foi realizado em 2022, pela Seduc-AM, por meio do AVA Cepan Digital (Imagem 2), com a oferta de 500

vagas. O público-alvo são docentes da rede estadual de ensino e o critério para escolha do *corpus* foi a autoria do material didático, produzido integralmente também por professores. A análise do material delimitou-se pela identificação de marcas linguísticas discursivas e multimodais recorrentes nos textos, fundamentais para compreender o processo discursivo dentro do contexto social da formação continuada de professores no período pós-pandemia.

Imagem 2 – Os cursos no AVA Cepan Digital



Fonte: Cepan Digital (2022)²³.

Contextualizando o campo analítico, ao clicar no curso selecionado, no site do Cepan digital, o cursista inicia seus estudos, respeitando o respectivo tempo limite para a execução do mesmo e, após a conclusão, realizando as leituras e atividades, um certificado é gerado automaticamente. Iniciando os estudos, o cursista tem a seguinte visão dos *slides* da aula:

23 Disponível em: <http://cepandigital.seduc.am.gov.br/ava/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Imagem 3 – Recorte do material do curso *Aprendizagem significativa com tecnologia: design thinking*

1 APRESENTAÇÃO DA AULA Caro cursista, seja bem vindo a nossa primeira aula do curso Aprendizagem significativa com tecnologia: Design Thinking. Nesta aula da Unidade 01 que fala da Abordagem sobre resolução de problemas, você conhecerá o conceito e origem do Design Thinking. Esperamos que você realize a leitura dos materiais disponibilizados e as atividades propostas. 	2 Conceito e Origem do Design Thinking Design Thinking “Forma de resolver os problemas através da empatia , de forma criativa e colaborativa”.
3 QUANDO? Na década de 90, os primeiros processos metodológicos do Design foram desenvolvidos e culminaram com a criação da IDEO, a mais famosa agência de Design em todo mundo. O termo Design Thinking surgiu dentro da IDEO e foi criado por David Kelley, um dos fundadores da agência.  IDEO é uma empresa internacional de design e consultoria em inovação, fundada em Palo Alto, Califórnia, em 1991.	4 “Infinidades de respostas possíveis” TRADICIONAL THINKING DESIGN THINKING $3+3 =$ $=2+4$ $=2 \times 3$ $=24 \div 4$ $=10-4$ 6 “Qual é a resposta certa?”
5 “A principal proposta deste modelo de desenvolvimento criativo é encontrar respostas que sejam revolucionárias ou inovadoras para os problemas identificados, focando nas reais necessidades.” 	6 Você é um designer • Defina as prioridades de maneira estratégica; • Ouça os interlocutores e sinta-se inspirado a trabalhar para eles; • É sua oportunidade e sua responsabilidade de impactar a vida dos estudantes. Assuma uma postura de aprendiz • Mesmo sabendo dos problemas, aborde-os como se fosse novíssimo; • Permita-se aprender; • Esteja aberto a experimentar; • Fique bem sem ter a resposta “certa”. Confie que você vai encontrar uma resposta

Fonte: AVA Cepan Digital (2022).

A análise dos fragmentos extraídos, do curso em destaque acima, terá início com base na base na ADC quanto à Prática Discursiva. Discurso é visto por Soares (2016) como uma forma de prática social, determinada por estruturas sociais que, ao mesmo tempo em que tem efeito sobre tais estruturas, é influenciado por elas. No contexto desta pesquisa, consideram-se as categorias da Prática Discursiva, como condições de produção, distribuição e consumo.

Como parte da análise do que configura o *corpus* em questão, no que se refere à Prática Discursiva, serão analisados aspectos relacionados à categoria da intertextualidade, seguindo para a análise de fatores como a coerência apresentada.

A intertextualidade pode ser definida, de acordo com Fairclough (2016), como uma questão de recontextualização, um movimento de um texto a outro, que acarreta transformações. Isso pode ser manifesto na forma de diferentes discursos, diferentes práticas textuais, que podem estar evidentes ou hibridizadas no texto.

No texto se observa a intertextualidade presente no *slide* 2, que traz aspas, indicando fala de uma outra pessoa. No *slide* 3, temos a presença de um outro texto, informando a definição de Ideo, o que indica a presença de intertextualidade também. O *slide* 4 também apresenta aspas, o que indica que há colaboração, presença de uma outra pessoa no texto, assim como no *slide* 5.

Dessa forma, a intertextualidade presente nos materiais analisados evidencia a relação entre diferentes discursos, reforçando a construção do conhecimento a partir da apropriação e reelaboração de ideias prévias. O fato de os professores recorrerem discursivamente a essa categoria revela consulta a outros autores que dão suporte ao material utilizado, demonstrando um esforço para embasar teoricamente os conteúdos apresentados. No entanto, essa intertextualidade nem sempre é explorada de maneira crítica e aprofundada, correndo o risco de se tornar uma simples citação de autores sem incentivar uma reflexão mais ampla por parte dos cursistas. Isto ressalta a importância de refletir sobre como a intertextualidade é mobilizada na formação continuada, garantindo que sua aplicação contribua efetivamente para a construção de um ambiente mais dialógico e engajador.

Quanto à coerência, Soares (2016, p. 35) aponta que

pode ser vista, portanto, como uma prioridade da interpretação, devendo ser analisada na prática discursiva, pois está relacionada ao processo de produção e interpretação dos textos.

Os materiais analisados podem ser considerados coerentes, de maneira geral, pois as palavras, frases e parágrafos do texto estão interligados e organizados criando uma sequência lógica e fluida, fazendo sentido para o cursista. Percebe-se, também, uma conformidade entre o texto, as imagens e o tema do curso, que inicia com uma espécie de apresentação do curso, depois algumas perguntas provocativas - em uma tentativa de interação com o cursista - finalizando

com algumas definições que podem facilitar o entendimento do aluno.

O que a análise revela é que, embora haja um esforço dos formadores em construir conteúdos que dialoguem com outros discursos e favoreçam a compreensão do cursista, ainda existem limitações que impactam a efetividade do processo formativo. As referências externas são utilizadas, mas nem sempre aprofundadas, e a coerência, embora geralmente bem construída, pode falhar quando desconsidera os diferentes níveis de conhecimento prévio dos participantes. Esses aspectos nos mostram a necessidade de uma abordagem mais sensível e estratégica na elaboração dos materiais, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais, como os da EaD.

Quanto à condição de *produção*, os resultados indicam que o curso, por ser ofertado pela SEDUC-AM, indica uma produção institucionalizada do discurso, o que sugere que os materiais refletem diretrizes educacionais e políticas públicas da Secretaria de Educação. Ressalta-se ainda que os *slides* são elaborados por professores, responsáveis pelo curso, o que pode significar que há um nível de mediação entre as diretrizes institucionais e as escolhas pedagógicas feitas por eles. Esta produção do curso ocorre no contexto do ensino a distância, o que impõe desafios específicos, como a necessidade de clareza visual e textual para suprir a ausência da interação face a face.

Quanto às condições de *distribuição*, o estudo evidenciou que o material é disponibilizado no AVA *Moodle*, um meio digital que impõe certas restrições e potencialidades. Esta distribuição via AVA pode significar que o acesso ao material depende de infraestrutura tecnológica (computador, internet, entre outros), o que pode excluir alguns participantes devido a dificuldades técnicas ou falta de familiaridade com a plataforma.

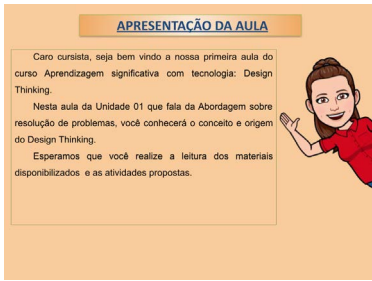
Quanto ao *consumo*, a análise revelou que a evasão dos cursistas pode indicar que o formato e a distribuição dos conteúdos não atendem plenamente às necessidades dos professores, seja pela falta de suporte, pela complexidade dos materiais ou por dificuldades no uso da plataforma. Por último, a interação limitada em cursos EaD pode afetar a apropriação dos conteúdos, tornando o consumo mais passivo e individualizado, sem a mediação direta de um instrutor.

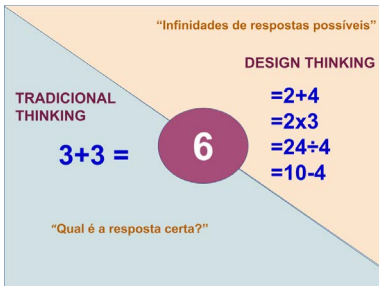
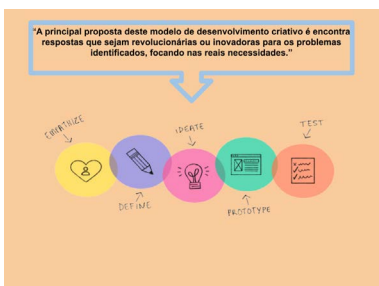
Aliado aos aspectos discursivos abordados, adiciona-se as questões multimodais desses materiais. No que se refere ao Significado Composicional, ressalta-se que a localização dos elementos visuais em uma imagem influencia o valor informacional que lhes é atribuído.

Quanto ao *valor informacional*, as posições que os elementos ocupam em uma imagem carregam significados específicos: os elementos colocados no centro tendem a representar a informação principal, enquanto os que ficam nas margens são percebidos como complementares; já a organização da esquerda para a direita costuma indicar uma

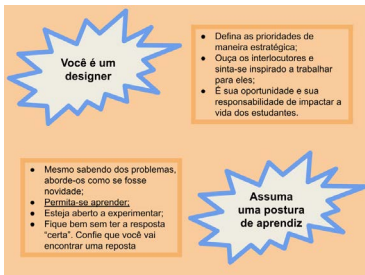
progressão do que é conhecido (dado) para o que é novo; e, por fim, a disposição entre o topo e a base da imagem atribui valores distintos, sendo o topo associado a ideias idealizadas e a base a aspectos mais concretos e reais. Por conta da limitação espacial, analisaremos 4, entre os 6 slides apresentados, alternando as categorias entre *Valor Informacional*, *Saliência* e *Enquadre*.

Imagem 4 – Recorte do material do curso *Aprendizagem significativa com tecnologia: design thinking*, para fim de análise

slide 1	Valor Informacional
	Neste primeiro slide, centralizado, acima, temos o destaque dado ao título, ocupando a posição do ideal. Na GDV, esse posicionamento representa ideias abstratas, metas ou direções conceituais — o que se aplica ao título introdutório de uma aula.
O texto principal está à esquerda da imagem. Isso sugere que o conteúdo textual representa uma informação familiar ou já esperada no contexto educacional — uma saudação e uma introdução ao tema da aula. Na perspectiva da GDV, o lado esquerdo apresenta o “dado”, ou seja, aquilo que se pressupõe conhecido ou contextual. O avatar que representa a professora está posicionado à direita. Na lógica ocidental de leitura, atribui o papel de “novo”, ou seja, um elemento que introduz algo adicional, cativante ou inesperado. Ela funciona como um elemento visual que humaniza e personaliza a comunicação, trazendo leveza e aproximando o cursista. O bloco de texto também ocupa o centro da composição, que carrega o foco informativo e o objetivo da imagem. A personagem à direita atua como elemento marginal, no sentido de complementar o conteúdo central com um aspecto visual e afetivo, contribuindo para uma comunicação mais acolhedora, mas sem carregar o núcleo da informação.	

slide 4	Enquadre e Saliência
	O número “6” centralizado e em destaque (com fundo vinho e tamanho grande) é claramente o elemento mais saliente, o que faz sentido, já que ele é o ponto comum entre os dois tipos de pensamento. Ele também atua como ponto de conexão visual entre os dois modos de pensar, reforçando que ambos levam ao mesmo resultado, mas por caminhos diferentes.
O contraste de cores entre os blocos ajuda a diferenciar as ideias e contribui para a compreensão rápida da oposição proposta. Os textos nos dois cantos (“Qual é a resposta certa?” e “Infinidades de respostas possíveis”) têm baixo contraste com o fundo, o que dificulta a leitura, especialmente para pessoas com deficiência visual ou em ambientes com iluminação ruim. A separação rígida (quase “muro”) entre os dois lados pode reforçar uma dicotomia excessiva, sugerindo que um modelo exclui o outro, o que pode soar reducionista. A saliência das expressões matemáticas abaixo de “<i>Design Thinking</i>” poderia ser mais bem distribuída. Como estão todas em azul forte, com pouco espaçamento e alinhamento, elas podem confundir o olhar de quem lê pela primeira vez. A divisão diagonal clara entre os dois lados (<i>Tradicional Thinking</i> vs. <i>Design Thinking</i>) cria uma contraposição visual forte, o que ajuda a destacar o contraste entre as duas abordagens.	
5	Valor Informativo
	O balão com a frase está localizado na parte superior central da imagem, posição tipicamente associada ao que é ideal, conceitual ou orientador. Isso está muito bem alinhado com o conteúdo do texto, que apresenta a proposta principal do <i>Design Thinking</i>: buscar soluções criativas e focadas nas necessidades reais.

A localização valoriza a ideia como **diretriz central**, que conduz os demais elementos. Logo abaixo, temos cinco círculos coloridos em uma **linha horizontal** que representam as **etapas do Design Thinking** e favorecem o entendimento como um **processo contínuo**. A posição central desses elementos os coloca como **informação-chave**, mas em um nível mais prático, representando a **estrutura operacional** da proposta que foi apresentada no topo. A distribuição linear reforça a **sequência lógica** dessas etapas. Embora não haja elementos fortes na parte inferior (base), a seta azul voltada para baixo conecta o texto superior às etapas práticas, sugerindo que a ideia central “desce” e se realiza no processo. Isso reforça o valor de “realização” associado à base. A seta funciona como um elo entre ideal e real, o que é muito coerente com a metodologia apresentada.

6	Enquadre e Saliência
 O diagrama apresenta uma mensagem motivacional organizada em molduras. No topo, uma moldura de estrela azul contém o texto 'Você é um designer'. Abaixo dela, uma moldura retangular laranja contém uma lista de pontos: 'Mesmo sabendo dos problemas, aborde-os como se fosse novidade;', 'Permita-se aprender;', 'Esteja aberto a experimentar;', 'Fique bem sem ter a resposta certa', 'Confie que você vai encontrar uma resposta'. À direita, outra moldura de estrela azul contém o texto 'Assuma uma postura de aprendiz'. No topo direito, uma moldura retangular laranja contém uma lista de pontos: 'Defina as prioridades de maneira estratégica;', 'Ouça os interlocutores e sinta-se inspirado a trabalhar para eles;', 'É sua oportunidade e sua responsabilidade de impactar a vida dos estudantes.'	A imagem está dividida em quatro blocos bem definidos, dois com moldura em forma de “explosão” (de borda azul) e dois com molduras retangulares (laranja). Essa separação sinaliza que há dois tipos de mensagem: - As molduras azuis passam uma ideia de afirmação/identidade motivacional (“Você é um designer”, “Assuma uma postura de aprendiz”); - Enquanto as molduras retangulares apresentam conselhos e instruções práticas, conectando-se ao conteúdo mais racional e diretivo.

Apesar de as molduras separarem bem os conteúdos, a ausência de setas ou conectores visuais pode dificultar a compreensão do encadeamento lógico entre as ideias. Os elementos parecem flutuar no espaço sem mostrar claramente como se relacionam.

As formas com **bordas em estrela e contorno azul** se destacam imediatamente. Isso chama a atenção para as frases de impacto (“Você é um designer” e “Assuma uma postura de aprendiz”), o que faz muito sentido com a função motivacional dessas mensagens.

O contraste entre o azul das bordas e o fundo salmão é eficiente para chamar a atenção **sem cansar visualmente**. Já a parte inferior esquerda, traz instruções ricas e sensíveis, perdendo em saliência. Talvez usar ícones, negrito em palavras-chave ou variações de cor ajudaria a valorizar esse conteúdo. E a repetição da cor laranja nos dois quadros retangulares pode fazer com que o olhar **não fixe com clareza** em nenhum deles. Uma pequena variação de cor (ou até uma reorganização) ajudaria a diferenciar os blocos e guiar melhor o leitor.

Fonte: AVA Cepan Digital (2022).

Do ponto de vista da cibercultura, os slides analisados mostram uma aproximação parcial com esse novo ambiente educacional digital. Para Lévy (1999), a cibercultura envolve conectividade, inteligência coletiva e reconfiguração do saber mediada pelas tecnologias. Nesse sentido, o uso de recursos visuais combinados à linguagem verbal — como o avatar da formadora com diferentes expressões — contribui para uma comunicação mais próxima do universo digital e mais humanizada. Essa escolha estética se alinha a valores como ludicidade e personalização, destacados por Santaella (2013) e Sales e Kenski (2021) como traços do ambiente digital.

O próprio tema do curso, o *Design Thinking*, reforça essa conexão ao incentivar uma postura criativa, empática e colaborativa. No entanto, os materiais ainda não incorporam plenamente práticas centrais da cibercultura, como hipertextualidade, interatividade e coautoria. Como afirma Santaella (2013), a cibercultura exige uma nova forma de organizar e acessar o conhecimento — algo que os slides, por si só, ainda não exploram. Recursos como *links*, vídeos ou tarefas colaborativas estão ausentes nesse material, embora possam aparecer em outros espaços do AVA.

No contexto da formação docente no Amazonas, onde os desafios de conectividade são grandes, o uso criativo das tecnologias digitais poderia ampliar a participação, favorecer a autoria e promover acessibilidade. Assim, o material se aproxima mais da cibercultura por sua estética e temática do que por práticas pedagógicas efetivas. Para avançar, seria necessário

redesenhar o curso com mais interatividade e conexão em rede, valorizando a construção coletiva do conhecimento.

Essa análise integrada — que articula aspectos discursivos (ADC), multimodais (GDV) e digitais (cibercultura) — permitiu compreender melhor como os elementos visuais e verbais atuam na criação de um ambiente formativo mais dinâmico. Em um cenário onde o acesso às tecnologias cresce, seu uso qualificado pode tornar o ensino mais criativo, favorecendo práticas de letramento e multiletramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que o sucesso dos sistemas de formação de professores depende não apenas da infraestrutura tecnológica, mas também da construção de materiais didáticos multimodais que dialoguem com os sujeitos da prática educativa, promovendo aprendizagens significativas. Nesse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre os discursos que permeiam a elaboração e circulação desses materiais, pois são eles que, em última instância, sustentam as práticas pedagógicas.

Os materiais aqui analisados, embora pudessem ser mais criativos em sua abordagem multimodal, no que se refere à Prática discursiva, quanto às condições de produção, refletem a realidade e a necessidade do público cursista. O curso é a distância e sua linguagem tem que ser de fácil compreensão,

sem deixar lacunas em seu entendimento. Logo, os slides têm abordagem direta e com sentenças que se complementam por meio dos recursos multimodais.

REFERÊNCIAS

BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.).

Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning, London**, v. 3, n. 1-2, 2010.

Disponível em: <https://account.designsforlearning.nu/index.php/su-j-dl/article/view/df1.26>. Acesso em: 27 maio 2025.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz & Terra, 2005.

DE AMOÊDO, R. S.; SOARES, N. M. M.; DE OLIVEIRA, G.

M. Ensino a distância na universidade do Estado do

Amazonas: produção de conhecimento por meio de tecnologias contemporâneas. *Muiraquitã: Rio Branco*, v. 12, n. 2, p. 402-417, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7611>. Acesso em: 27 maio 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis.** London: Routledge, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** 2. ed. São Paulo: Editora UNB, 2016.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional da língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, 2004 [1978].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, (English Language Series) 1976. Disponível em: Cohesion in English | M.A.K. Halliday, Ruqaiya Hasan | Taylor & Francis (taylorfrancis.com). Acesso em: 18 maio 2025.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. London: Routledge, 2013.

KRESS, G.; VAN, L. T. **Reading images: the grammar visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 20. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 19-35, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/12852>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003. Disponível em: Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano | Revista FAMECOS (puccrs.br). Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, N. M. M. **Gêneros textuais em foco**. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, N. M. M. Análise de Discurso: a crítica. *In*: SOARES, N. M. M.; VIANA, S. V. (org.). **Percursos semióticos e discursivos em gêneros textuais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. p. 263-289.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching**: practice and critique, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ843820>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ELEMENTOS CONTEXTUALIZADORES MOBILIZADOS NA (RE)CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EM NARRATIVAS AMAZÔNICAS

Heliud Luis Maia Moura

INTRODUÇÃO

Segundo Moura (2013), a referenciação é uma atividade linguístico-discursiva e sociointerativa por meio da qual os objetos do mundo biossocial são (re)construídos em objetos de discurso. Tal (re)construção está atrelada a especificidades sociointerativas, pragmáticas, situacionais e culturais pelas quais as diferentes ações linguísticas adquirem significação. No âmbito deste trabalho, estudo elementos contextualizadores que apontam para a construção de referentes/personagens e eventos nas atividades referenciais mobilizadas em narrativas afiliadas ao lendário amazônico. As análises realizadas ancoram-se nas postulações de Koch (2006), Marcuschi (2007), Tomasello (2003) e Moura (2013), os quais consideram

a referenciação como atividade social e culturalmente encarnada nos contextos sob os quais é construída. Dada a natureza do *corpus* em estudo, postulo que os elementos contextualizadores constituem espaços de construção de processos narrativos, em que atuam fatores constitutivos de objetos referencial-culturais, engatilhados nos diferentes contextos nos quais atuam.

BASES TEÓRICAS

De acordo com Tomasello (2003), nossa herança social e cultural compartilhada permite-nos, em nível simbólico, reconstruir processos referenciais que, mobilizados em diferentes instâncias interativas, propiciam-nos estabelecer as mais díspares relações no universo biossocial. Por essa perspectiva, postula Marcuschi (2007) que a referenciação é uma atividade colaborativa por meio da qual conseguimos atuar nos contextos em que circulamos, ressignificando sujeitos, entidades e eventos.

Marcuschi (1983) inclui, entre os elementos de coerência, os fatores de contextualização. Para o autor, tais fatores são responsáveis pela ancoragem do texto em determinada situação interativa. Propõe, então, dois tipos de contextualizadores: os contextualizadores mais estritos, como – data, local, assinatura, timbre (no caso de documentos oficiais); diagramação, localização na página ou em cadernos

(no caso de textos jornalísticos), incluindo-se, aí, os recursos gráficos em geral. O outro tipo, os chamados prospectivos, refere-se àqueles que permitem avançar informações sobre o texto: título, nome do autor, início do texto. Tais elementos apresentam-se como direcionadores e decisivos para a interpretação de um dado texto. Logo, para o autor, os itens de contextualização também carregam informações essenciais para o estabelecimento da configuração semântico-discursiva própria dos textos, diferenciando-os em termos tópico-temáticos e em sua coerência global específica.

Segundo Van Dijk (2012), os modelos de contextos são esquemáticos. Nesse sentido, afirma:

Enquanto modelos mentais, os contextos consistem em esquemas de categorias compartilhadas, convencionais e dotadas de uma base cultural, que facultam uma interpretação rápida de eventos comunicativos únicos em curso (Van Dijk, 1981; Van Dijk; Kintsch, 1983). Sem esses esquemas e categorias culturais, os participantes não conseguiriam entender, representar e atualizar situações sociais às vezes altamente complexas em tempo real, isto é, em (frações de) segundos. Essas categorias são, por exemplo, o Tempo, Lugar, os Participantes (e suas diferentes Identidades ou Papéis), a Ação, os Propósitos e o Conhecimento. Esses contextos esquemáticos precisarão, contudo, ser desenvolvidos e refinados por teorias empíricas. Cada (fragmento de uma) situação comunicativa pode dar origem a uma combinação, configuração ou hierarquia diferente dessas categorias. Por exemplo, as categorias do Gênero ou da Ocupação enquanto Participante (Identidade) podem ser (construídas como) mais ou menos relevantes ou proeminentes em

diferentes situações, ou em diferentes momentos da 'mesma' situação (Van Dijk, 2012, p. 35).

Assim, de acordo com Van Dijk (2012), os esquemas e categorias culturais constroem entendimentos, representações e construções sociais diversas, complexas e passíveis de serem interpretadas pelos coparticipantes dos entornos culturais nos quais a interação se realiza. Sendo esquemáticos, tais contextos viabilizam e dinamizam as ações de linguagem, proporcionando relações intersubjetivas coadunadas com a natureza dessas diferentes ações. Portanto, é a partir desses modelos mental-culturais que os indivíduos de uma dada cultura conseguem (com)partilhar informações, ideias, sentimentos e propósitos, mesmo que tais (com)partilhamentos possam implicar conflitos e instabilidades de várias naturezas, sendo capazes de contra-argumentar acerca de situações experienciais coletivas em que estão imersos de diferentes maneiras. Dada essa noção, o contexto cultural subsume, segundo Van Dijk (1977), outros tipos de contexto, como contexto de situação, o contexto linguístico e o contexto social mais estrito. Esses, de certa forma, encontram-se regulados por restrições culturais mais amplas.

Ainda segundo Van Dijk (2012), os contextos controlam a produção e compreensão do discurso. Segundo essa aceção, o autor postula:

É acima de tudo crucial admitir que os contextos, definidos como modelos mentais, controlam o processo de produção e compreensão do discurso e, portanto, as estruturas discursivas e

as interpretações do discurso resultantes. Essa é a base cognitiva e a explicação daquilo que é tradicionalmente chamado de influência da sociedade sobre o texto ou a fala, e o processo que garante que os usuários da língua consigam moldar seu discurso *apropriadamente* em relação às propriedades da situação comunicativa (que para eles são) relevantes. Naturalmente, precisamos de uma teoria cognitiva articulada dos processos e representações envolvidos. Embora esse processamento cognitivo seja crucial, esses processos dos usuários da língua estão inseridos em condições sociais e culturais mais amplas, compartilhadas pelos usuários da língua enquanto membros de grupos e comunidades (Van Dijk, 2012, p. 35-36).

Considerando as postulações de Van Dijk, constitui-se como relevante propor que os contextos acionam as diferentes maneiras por meio das quais os sujeitos definem a situação de produção do discurso e as condições sob as quais esses discursos são mobilizados. Por essa perspectiva, os membros de comunidades específicas conseguem estabelecer suas interações, de modo que se entendam entre si e que, sobretudo, manifestem suas intenções, que devem estar consorciadas com o que é relevante social e culturalmente. Desse modo, os contextos revelam práticas sociais e culturais compartilhadas pelos usuários da língua, ao mesmo tempo que marcam ou indiciam fenômenos culturais muito particulares próprios de determinados grupos ou segmentos.

De acordo com Koch (2006), observemos como a ideia de contexto é vista no âmbito da Linguística Textual:

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas 'regras' (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). A mobilização desses conhecimentos por ocasião do processamento textual realiza-se por meio de estratégias de diversas ordens: cognitivas, como as inferências, a focalização, a busca da relevância; sociointeracionais, como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos etc.; textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu 'projeto de dizer' (pistas, marcas, sinalizações) (Koch, 2006, p. 24).

Considerando, portanto, que o contexto sociocognitivo é múltiplo e heterogêneo, subsumindo vários outros tipos de contexto, advogo que os elementos e estruturas textuais envolvidos no espaço do contexto nada mais são do que reconstruções simbólicas e/ou semântico-cognitivas de eventos, fatos, situações, interações e personagens situados

no mundo social e cultural. Essas reconstruções realizam, sociossimbolicamente, diversos tipos de experiências dos agentes humanos, para o que concorrem, em termos de associações contextuais e reconstitutivas, (i) expressões temporais e/ou locativas; (ii) datas; (iii) expressões que sinalizam a introdução do tópico principal e de referentes ligados a ele; (iv) expressões que fazem comentários prévios e/ou introdutórios sobre o tipo de história a ser narrada no texto; (v) proposições que expressam uma interlocução entre narrador e leitor acerca de um referente/personagem de conhecimento em comum (ou não) entre os dois; (vi) expressões que fazem referência ou exemplificações retiradas de fatos e situações ocorrentes ou já ocorridos no universo biossocial e cultural no qual o texto se insere, a fim de se validar argumentativamente a tese ou ideia defendida no espaço do cotexto.

Assim, é sempre nesse engatilhamento com o contexto que a estrutura textual faz sentido, de modo a se estabelecer uma espécie de cumplicidade ou “corresponsabilidade” entre o locutor/produtor do texto e o seu interlocutor/leitor. Por conseguinte, tendo em vista esse pressuposto, verifiquemos o que nos coloca Koch:

Relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de ‘sinalização textual’, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, *scripts* sociais, conhecimentos intertextuais e assim por diante). Dascal & Weizman (1987)

postulam que um texto pode ser opaco de duas formas, estabelecendo assim uma distinção entre *incompleteness*, que exige o recurso ao contexto e ao contexto para o preenchimento e lacunas (*gaps*), isto é, para introduzir informações faltantes no texto; e *indirectness*, responsável pelo desalinhamento (*mismatch*) entre o que é expresso (*utterance-meaning*) e o pretendido (*speaker's meaning*, cf. Grice, 1975), ou seja, o descompasso entre a informação explícita e fatores como conhecimento de mundo, princípios comunicativos, condições de adequação e outros. Segundo eles, o texto fornece pistas (*cues*) para a identificação da necessidade de preenchimento de lacunas e para a distinção entre opacidade e indiretude; e indícios (*clues*), quer co-textuais, quer contextuais, para a apreensão da significação pretendida pelo autor (Koch, 2006, p. 30, grifo do autor).

Em termos de progressão referencial, veja-se o que nos propõe Koch (2004) acerca dos princípios ou estratégias de referenciação:

Construção/ativação: pela qual um ‘objeto’ textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão lingüística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse ‘objeto’ fica saliente no modelo.

Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).

Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de

foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores. Cabe lembrar, porém, que muitos problemas de ambigüidade referencial são devidos a instruções pouco claras sobre com qual dos objetos-de-discurso presentes na memória a relação deverá ser estabelecida (Koch, 2004, p. 62).

No âmbito da conexão entre referenciação e elementos contextualizadores, pode-se propor que estes retiram da neutralidade os quadros de referência, emprestando um caráter definido aos fatos e eventos que estão descritos/narrados na atividade sociodiscursiva, o que se faz necessário à compreensão dos significados pretendidos pelo autor do texto.

Em virtude do que acima se apresenta, cogito acerca das seguintes propriedades dos elementos contextualizadores:

- i. carregam forças ilocutórias, já que operam circunstancializações requeridas à realização do ato enunciativo;
- ii. efetivam a interação entre o produtor/locutor do texto e seu leitor/interlocutor em nível de situacionalidade, concorrendo com pistas por meio das quais esses interactantes podem se “reconhecer” como compartilhando do mesmo universo biossocial, político e cultural;

- iii. constroem a sincronia exigida pela atividade verbal, criando um efeito de sócio-historicidade no texto, a partir do que é possível depreender melhor o entorno sociocultural e político em que é construído e os valores/construtos ideológicos que o sustentam;
- iv. entram como elementos coadjuvantes no que diz respeito à compreensão de outros referentes postos na cadeia textual, de forma que estes possam ser localizados e/ou reconhecidos como integrantes de determinados contextos sociodiscursivos;
- v. atuam, no caso de textos escritos, como balizas sociodiscursivas e como um dos princípios básicos de interpretabilidade;
- vi. constituem, em textos narrativos escritos, como lendas, contos e histórias populares, um dos recursos essenciais para construção do tópico/enredo, localizando espaço-temporalmente fatos e eventos;
- vii. podem constituir, nos mencionados textos narrativos escritos, recursos de construção e/ou compreensão dos personagens de um determinado tipo de história, já que tais recursos podem estar ligados à caracterização desses entes.

Assim, dada a importância dos fatores contextuais para a construção das atividades sociodiscursivas, observe-se o

que diz Koch (2006, p. 33) a respeito das postulações de Dijk nessa área:

Van Dijk (1997), por sua vez, define contexto como o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas.

Na trilha das concepções formuladas por Van Dijk, podemos ter em conta que os elementos contextualizadores são importantes para o entendimento do modo de produção dos textos que circulam numa dada sociedade e do porquê do funcionamento de certas estruturas expressas nessas produções. Portanto, para se referendar ainda mais o que foi dito, é importante lembrar aqui as formulações de Sperber e Wilson (1986), segundo as quais uma proposição é relevante não apenas em relação ao discurso, mas também ao contexto que a sustenta; isto é, em relação a um conjunto de proposições ou hipóteses originadas não só do discurso precedente, mas, sobretudo, da memória, da percepção dos elementos do entorno, por meio de inferências²⁴. Logo, uma informação torna-se relevante para um dado sujeito quando entra em conexão com suas suposições prévias acerca do mundo, quando isso implica efeitos de natureza contextual num dado contexto que se configura como acessível para esse sujeito.

24 Para Marcuschi (2008), Inferência é a operação mental pela qual o leitor relaciona informações explícitas do texto com seus conhecimentos prévios, produzindo sentidos implícitos. Por meio dela é possível preencher lacunas, interpretar intenções do autor e compreender além do que está literalmente escrito.

ANÁLISE DO *CORPUS*

Dadas as características do *corpus* em análise, detectei a presença recorrente de elementos contextualizadores que apontam para a construção de referentes/personagens e eventos a serem postos na cadeia referencial da narrativa. Esses elementos demarcam itens do quadro referencial e contribuem para um conhecimento inferencial prévio do que vai ser dito no decorrer do processo narrativo, coadunando-se com as características da história narrada.

Esses contextualizadores estão presentes, principalmente, no início das narrativas e realizam-se, na maioria das vezes, através dos seguintes procedimentos:

1. uso de elementos temporais (ou datas) e/ou de lugar;
2. uso de nomes de pessoas como recurso para a introdução do processo narrativo;
3. emprego de verbos de relato junto com os nomes dessas pessoas;
4. referência à(s) entidade(s) que é (são) objeto da narrativa;
5. emprego de expressões que indiciam uma referência à(s) entidade(s) supracitada(s);
6. presença de expressões que indicam interlocução com o leitor.

As estratégias mencionadas têm a função de propiciar a introdução de referentes que se constituem como centrais para a atividade narrativa que está começando a ser desenvolvida. Portanto, são tipos de recursos preliminares de focalização e direcionamento do tema a ser tratado, podendo também propiciar o desencadeamento de expectativas em relação a esse tema. Nesse caso, trata-se de recursos textuais importantes para o delineamento da estrutura referencial e que são, muitas vezes, cruciais para a interpretação da história em pauta.

Em cada um dos 05 (cinco) excertos apresentados, relativos às 04 (quatro) narrativas em estudos pertencentes aos personagens lendários em questão, analisarei duas ou três das estratégias supracitadas.

Vejamos os excertos:

(1)

Benevenuto, morador do Rio Tajapuruzinho, no Município de Melgaço, era pessoa que não acreditava nas histórias de encantamento. E, ao ouvir sobre Botos e Bôtas, chegava mesmo a desafiar:

- Pois eu queria que me aparecesse uma, que fosse assim uma mulher muito bonita e que viesse namorar comigo... Aí, sim! Eu acreditaria...

Brígida Maria Lima Nogueira, estudante de Melgaço, é quem vai contando a história, que se passou com seu avô há cerca de 30 anos. Ela diz que Benevenuto era jovem, paquerador e muito 'saidinho'. Gostava de dançar e não havia festa em que ele não fosse e não namorasse com as moças mais bonitas [...] (Monteiro, 2000b, p. 19).

(2)

Rio Laguna, afluente do Rio Tajapuru, Município de Melgaço. Há alguns anos, mais ou menos na década de sessenta, um senhor estava muito preocupado. Ele era pai de dois rapazes, Jorge e Júnior, e os dois eram o motivo de sua preocupação.

Quem vai contando a história é Tereza Carvalho Rodrigues, estudante e natural do Município de Melgaço.

Os filhos haviam arranjado uma amiga - ou seria namorada? - há algum tempo e daquele momento em diante não queriam saber de nada, nem mesmo de comer. O pior era que o pai de Jorge e Júnior não sabia quem era a mulher. Não a conhecia do Rio Laguna e adjacências. Ela só vinha à noite, o que lhe aumentava a preocupação [...] (Monteiro, 2000c, p. 15).

(3)

Histórias de pessoas encantadas em forma de bichos, principalmente de cobras, são muito conhecidas na Amazônia. Também são conhecidas as tentativas de desencantamento, as quais, na maioria, falham, principalmente pela falta de coragem de quem tenta o desencante. Por isso, esta é diferente. E uma história em que... Não, assim já vou contar o fim e nem ao menos iniciei...

Vou passar a palavra a Gedeão Batista, nascido no antigo território Federal do Guaporé, hoje Estado de Rondônia, e que ali residiu muitos anos.

‘- Eu viajava muito com meu pai de navio, através do rio Pacoara, do Seringal Boa Vista para a cidade de Porto Velho, hoje capital de Rondônia. As viagens, naquele tempo, eram feitas só durante o dia. [...]’ (Monteiro, 2000b, p. 22).

(4)

No Rio Maiuatá - você sabe onde fica o Rio Maiuatá? Não? Fica no Município de Igarapé-Miri, no Pará, e é afluente do Rio Tocantins - no Rio Maiuatá, dizia eu, começaram a ouvir os estridentes assobios da Matinta Perera. Os moradores se perguntavam: Quem será já que vira Matinta por aqui? E nada de descobrir quem era a Matinta do Rio Maiuatá...

A coisa foi aumentando e, além dos assobios, a Matinta começou a assustar as pessoas de outras maneiras. Você sabe, não é? Que a Matinta pode se transformar no que quiser. Pois é, a Matinta ora aparecia em forma de onça, ora em forma de queixada, ora em forma de outro animal qualquer, sempre atazanando os pacatos caboclos e seus familiares, metendo medo e não deixando ninguém dormir com os estridentes

- Fiiiiiittt...

Ou pior quando dobrava o assobio

- Firifirifiiuuu...

Teodoro Castro Barboza, 40 anos, filho de Sumaúma, lá em Igarapé-Miri, foi quem contou esta história. E ele continuou dizendo que a Matinta tanto perseguiu os moradores que um deles mais corajoso, disse que ia dar um jeito naquela situação. Era o João Piraqueira, filho da Tia Podó, que era muito estimado naquelas bandas [...] (Monteiro, 2007, p. 15).

(5)

[...] D. Nazaré da Silva Pina, amazonense de Parintins, é quem conta esta história, que se passou há mais de sessenta anos. Ela morava com os pais e os irmãos na Serra de Parintins, onde viviam do extrativismo e da agricultura. No roçado plantavam mandioca, macaxera, manicuera, milho, cana de açúcar, bananeiras, etc. Quando não trabalhavam no cultivo do roçado, extraíam os produtos da floresta, ou então, caçavam, mas apenas para suas necessidades. Procuravam, de todas as

maneiras, respeitar a Natureza e seguir as leis do Curupira. Por isso mesmo é que ficaram surpresos quando... Não, assim estou me adiantando na história. Vamos, pois, deixar que D. Nazaré conte como se passou [...] (Monteiro, 2000a, p. 20).

No excerto 1, temos a presença do elemento temporal *há cerca de 30 anos*, de referências a lugares como *Rio Tajapuruzinho* e *Município de Melgaço*. Esses tipos de contextualizadores, colocados, quase sempre, no início das histórias em análise têm a função de demarcar a atividade narrativa²⁵, concedendo determinadas especificidades ou singularidades no que concerne aos fatos que irão ser desenvolvidos no texto. Nos demais excertos, também estão presentes esses localizadores espaciotemporais.

Nos excertos 4 e 5, tal recurso vem expresso nos seguintes trechos: (i) *No Rio Maiuatá [...] (que) fica no Município de Igarapé-Miri, no Pará, e é afluente do Rio Tocantins [...] começaram a ouvir os estridentes assobios da Matinta Perera [...] E nada de descobrir quem era a Matinta do Rio Maiuatá...*; (ii) *D. Nazaré da Silva Pina, amazonense de Parintins, é quem conta esta história, que se passou há mais de sessenta anos. Ela morava com os pais e os irmãos na Serra de Parintins, onde viviam do extrativismo e da agricultura*. Podemos, então, observar, nos dois trechos, que a citação aos lugares e tempo decorrido dá mais consistência ao que vai ser contado mais

25 O sentido veiculado pela expressão demarcar a atividade narrativa, indica o fato de que se pode situá-la dentro de um contexto, espaço e tempo específicos, consorciados com conhecimentos que temos do universo biossocial e cultural no qual estamos imersos.

adiante. Em termos de referenciação, são instrumentos que ativam e/ou desencadeiam outros referentes que serão, pouco a pouco, introduzidos no texto, sendo também acompanhados de nomes de pessoas ou personagens, que são usados, pelo escritor, como estratégias ou expedientes discursivos para iniciar o que ele pretende relatar na história. Daí a presença de verbos de relato e de expressões como: *Brígida Maria Lima Nogueira [...] é quem vai contando a história; Quem vai contando a história é Tereza Carvalho Rodrigues (excerto 2); Vou passar a palavra a Gedeão Batista; Teodoro Castro Barboza [...] foi quem contou esta história; D. Nazaré da Silva Pina é quem conta esta história, que se passou há mais de sessenta anos.*

Esses tipos de construções, como se pode ver, constituem elementos usados pelo produtor textual não só para iniciar a ação narrativa, mas também para encapsular, do ponto de vista da progressão referencial e da progressão temática, o que vai ser delineado ou mobilizado na atividade verbal como um todo.

Outro recurso vestibular de contextualização é a referência à(s) entidade(s) que é(são) objeto(s) da narrativa. Nesse tipo de recurso, o produtor do texto já aponta para o personagem ou entidade que pretende focalizar na história. A introdução prévia do referente temático cria uma certa expectativa acerca do que pode ser ativado ou alocado na cadeia referencial, possibilitando o estabelecimento de inferências sobre as formas de inserção desse mesmo referente. Vejam-se alguns trechos

relativos a esse fenômeno: (i) *Benevenuto [...] era pessoa que não acreditava nas histórias de encantamento. E, ao ouvir sobre Botos e Bôtas, chegava mesmo a desafiar*; (ii) *no Rio Maiuatá, dizia eu, começaram a ouvir os estridentes assobios da Matinta Perera. Os moradores se perguntavam: Quem será já que vira Matinta por aqui?*; (iii) *Procuravam, de todas as maneiras, respeitar a Natureza e seguir as leis do Curupira*. Essa forma de contextualização é importante porque assegura um domínio prévio do referente-personagem central a ser construído no contínuo temático, considerando-se, em tal domínio, suas possíveis recategorizações e reconstruções. Esse tipo de demarcação também pode ativar elementos do contexto sociocognitivo aos quais esse referente está atrelado. Dentre esses elementos, incluem-se *frames*²⁶ culturais e conceituais, assim como cenários ou esquemas, que se instituem como construções conceituais armazenadas na memória de longo prazo dos indivíduos de uma dada coletividade.

Assim, *frames* associados diretamente aos referentes Boto, Matintaperera e Curupira, citados nos exemplos e postos no início das narrativas, operam restrições no cotexto, na estruturação da atividade referencial e no quadro tópico,

26 No âmbito da Linguística, precisamente na Linguística Textual, o conceito de frame foi elaborado por Charles Fillmore. Assim, na obra *Frames Semantics and the nature of language*, datada de 1976, o autor considera relevante, em termos de caracterização de um sistema Linguístico, a descrição de frames cognitivos e interacionais. Desse modo, afirma, que o usuário da língua “[...] interpreta seu ambiente, formula suas próprias mensagens, compreende as mensagens dos outros, e acumula ou cria um modelo interno de seu mundo” (Fillmore, 1976, p. 23). Nesse sentido, o autor caracteriza um *frame* como um inventário de esquemas que os indivíduos possuem na memória, e que os instrumentaliza a estruturar, classificar e interpretar experiências.

delimitando certas possibilidades nas escolhas que poderão ser feitas no transcurso do tipo de atividade textual-discursiva a ser implementada. Nesse sentido, esses *frames*, ligados a esses referentes, consistem em instruções de sentido que qualificam e concedem uma espécie de perfil à narrativa que passa a ser contada.

Outro recurso de contextualização, nas narrativas em estudo, diz respeito ao uso de expressões que indiciam a referência a entidades afiliadas ao lendário (em análise) e que atuam também como elementos referenciais ligados à natureza da ação textual pretendida pelo narrador. Temos então, nos excertos 1 e 3, as seguintes expressões: (i) *Benevenuto [...] era pessoa que não acreditava nas histórias de encantamento*; (ii) *Histórias de pessoas encantadas em forma de bichos, principalmente de cobras, são muito conhecidas na Amazônia*.

Por conseguinte, de acordo com os exemplos, enunciados textuais como – *as histórias de encantamento e histórias de pessoas encantadas em forma de bichos, principalmente de cobras* - ainda não determinam exatamente a entidade lendária que vai ser tratada na narrativa. No entanto, constituem tipos de recursos textual-discursivos que podem levar ao estabelecimento de inferências ou cálculos acerca de referentes passíveis de serem alocados na estrutura subsequente. Essa forma de contextualização mais geral tem a função de ‘constringir’ o tópico discursivo, não para determiná-lo, mas apontando pistas para a sua posterior inserção ou criando determinadas estratégias para que este

possa, de fato, deslanchar em termos de progressão temática. Essas estratégias antecipatórias consistem em expressões ou conjunto de expressões que objetivam ‘predizer’ o que deve ser alocado progressivamente na cadeia referencial, dando pistas acerca da natureza do tema que está sendo requerido pelo texto e por seu produtor em termos sociointeracionais.

Finalmente, proponho o emprego de expressões que indicam interlocução com o leitor. Também estas se apresentam como elementos contextualizadores da atividade narrativa que será desenvolvida; não só porque se situam no início do texto, mas, sobretudo, em decorrência de se constituírem como recursos por meio dos quais a interação começa a se estabelecer em nível textual e discursivo. Constituem uma espécie de ‘pedra de toque’ ou de ‘pontapé inicial’ para que a atividade interativa comece a tomar forma. Observamos, pois, nos excertos 4 e 5, as expressões: (i) *você sabe onde fica o Rio Maiuatá? Não? Fica no Município de Igarapé-Miri, no Pará, e é afluente do Rio Tocantins*; (ii) *Você sabe, não é? Que a Matinta pode se transformar no que quiser. Pois é, a Matinta ora aparecia em forma de onça, ora em forma de queixada, ora em forma de outro animal qualquer...*; (iii) *Não²⁷, assim estou me adiantando na história. Vamos, pois, deixar que D. Nazaré conte como se passou.*

27 No que diz respeito ao contextualizador expresso no item (iii), tomando por base o exemplo e similares, pode ser considerado como um contextualizador metadiscursivo, já que aponta para a própria ação de narrar enquanto prática social, considerando que, aí, o autor constrói um narrador civilmente identificado para implementar tal ação.

Desse modo, postulo sobre o caráter interacional e interlocucional contido nestas sequências, que se manifesta mais pontuadamente por meio do uso do pronome você, das interrogações, do emprego do marcador conversacional não é (1ª e 2ª sequências) e da presença da forma verbal vamos (3ª sequência). Esses elementos demarcam a intromissão do locutor textual e o modo como este se coloca em relação ao leitor. Acrescente-se que essas formas contextualizadoras de âmbito interlocutivo, presentes em número considerável no *corpus*, constituem artifícios discursivos, textuais e retóricos usados pelo produtor do texto para introduzir os referentes novos pretendidos, carrear o processo narrativo e dinamizar a ação verbal que se inicia.

Conforme as análises realizadas, as formas contextualizadoras que apontam para a construção de referentes e eventos da história que está sendo narrada se apresentam como instrumentos discursivos configuradores das narrativas em estudo. Nesse sentido, constituem recursos não somente criativos de que se vale o escritor para a construção do processo narrativo, mas, acima de tudo, estratégias retórico-textuais usadas por ele para ‘promover’²⁸ ainda mais o tipo de atividade interacional em jogo. No caso, aquelas em que esse mesmo escritor procura estabelecer uma relação mais estreita

28 O sentido proposto pelo termo: ‘promover’ o tipo de atividade interacional em jogo - remete ao fato de que os recursos, aqui analisados, constituem instrumentos discursivos utilizados pelo produtor do texto para alcançar”, atingir de forma mais efetiva, o leitor do texto.

com o leitor, tornando-o uma espécie de coparticipante ativo do que está sendo contado.

Assim, por meio da própria contextualização dos ambientes em que o relato se insere, procura situar esse leitor/interactante no universo sociodiscursivo ao qual pretende dar destaque no texto.

Apresento, a seguir, a tabela relativa às ocorrências de Elementos Contextualizadores estudados:

Tabela 1 – Elementos contextualizadores que apontam para a construção de referentes/personagens e eventos próprios da história a ser contada

Narrativas referentes aos personagens lendários	Boto	Cobra	Matintaperera	Curupira	Total
Número de Narrativas	04	05	05	03	17
Ocorrências de elementos contextualizadores	5	14	10	7	36
Percentual (%)	13,89	38,89	27,78	19,44	100

Fonte: O autor, a partir de dados apresentados na Revista *Visagens, assombrações e encantamentos da Amazônia* (2005).

Com base nos dados expressos na tabela, observamos a ocorrência de 36 (trinta e seis) elementos relacionados à contextualização de referentes/personagens e eventos, com uma média de 2,12 elementos por narrativa. Quanto aos percentuais, as narrativas de Cobra tiveram o maior índice, cerca de 38,89% de ocorrências; seguindo-se as de Matinta, com 27,78%. Depois, aparecem as de Curupira com 19,44%

e, por último, as de Boto com 13,89% de incidências desses elementos.

A quantidade dos elementos em questão não foi tão alta quanto aqueles analisados em várias outras categorias precedentes. No entanto, temos a presença recorrente deles nas 4 (quatro) narrativas referentes aos personagens em questão, o que traz evidências do uso desses recursos nas atividades referenciais específicas dos textos das histórias estudadas, mais precisamente em termos qualitativos.

Por outro viés, levando em conta também o aspecto quantitativo, detectei que nas histórias de Cobra ocorreu um índice expressivo de Elementos Contextualizadores em cada história relativa a essa entidade, com uma média 2,8 (dois vírgula oito) elementos por texto. Logo, isto vem demonstrar que esta narrativa pode se caracterizar pela presença desses recursos textual-discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de Cobra, novamente, apresentaram o índice mais alto de ocorrências dos elementos supracitados, com cerca de 38,89% da totalidade de narrativas pesquisadas. Isso traz comprovações acerca do contributo desses elementos para o processo de construção de narrativas relativas a esse personagem no *corpus* estudado. Nesse processo, com a interveniência de fatores sociocognitivos, os

quais também concorrem a circulação de um determinado conhecimento referente à forma de constituição do mencionado personagem. Compreende-se, portanto, que essas estratégias contextualizadoras ajudam a construir uma referência discursiva e/ou semântico-discursiva já situada no inverso biossocial e cultural de produção de histórias dessa natureza. Tendo em conta o total de narrativas analisadas no *corpus*, constatei uma média de 2,12 desses elementos por narrativa, o que reafirma os efeitos da intervenção desses elementos para o processo de construção dos personagens e eventos das narrativas produzidas por Monteiro.

Segundo os dados apresentados, as narrativas de Cobra tiveram o percentual mais elevado de elementos contextualizadores, tendo-se, em seguida, as narrativas de Matintaperera, o que leva a crer que essas entidades lendárias, por serem mais propensas a processos metamórficos, também trazem em suas histórias numa quantidade bem mais expressiva de contextualizações ou de elementos que apontam para e/ou indiciam os contextos nos quais se insere o processo narrativo. Acrescente-se, ainda, que devido às diversas recriações e manipulações de que são possuidoras tais personagens e eventos ou fatos ligados a elas, os elementos contextualizadores passam atuar, aí, em quantidade bem maior e de forma diversificada, ratificando-se, por conseguinte, os dados culturais relativos a essas recriações e manipulações textual-discursivas e aos inúmeros tipos de contextualizações mobilizados em tais produções.

Quanto às narrativas de Boto e Curupira, essas contextualizações se deram em número menor. Isso pode ocorrer em virtude do fato de que as citadas recriações e manipulações, no caso, relativas a tais entidades e seus eventos também ocorram, no ambiente cultural no qual circulam, de forma reduzida ou menos diversificada em relação a entidades anteriormente analisadas. Por conseguinte, a estabilidade sociodiscursiva de que são detentoras pode concorrer para uma maior redução de processos relativos à contextualização, ou que estes passem a se configurar de acordo com a forma por meio da qual esses personagens lendários são normalmente construídos: sem muitas variações nessa composição e no modo como são recriados e reconstruídos em seu universo de produção e circulação.

Em suma, é coerente afirmar que os elementos contextualizadores, os quais apontam para a construção de personagens e eventos específicos da história a ser narrada, sejam resultados de processos culturais mobilizados no universo de produção das narrativas. Nelas, a contextualização também integra os elementos discursivos por meio dos quais os personagens são culturalmente constituídos e/ou elaborados, com uma maior ou menor presença de fatores ligados a referências de natureza contextual.

REFERÊNCIAS

DASCAL, M.; WEIZMAN, E. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. *In*: VERSCHUEREN, J.; BERTUCELLI-PAPI, M. (ed.). **The pragmatic perspective: selected papers from the 1985 International Pragmatic Conference**. Amsterdã: J. Benjamins, 1987. p. 31-46.

FILLMORE, C. J. Frame semantics and the nature of language. *In*: HARNARD, S. R.; STEKLIS, H. D.; LANCASTER, J. (ed.). **Origins and evolution of language and speech**. Nova York: New York Academy of Sciences, 1976. p. 20-32.

GRICE, H. P. Logic and conversation. *In*: COLE, P.; MORGAN, J. L. (org.). **Syntax and semantics: speech acts**. New York, Academic Press, 1975.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates 1).

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, W. Encontro com o curupira. *In*: MONTEIRO, W. **Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia**. 3. ed. n. 2, Ano I. Belém: Smith Produções Gráficas, 2000a. p. 20-21.

MONTEIRO, W. Uma mulher muito bonita. *In*: MONTEIRO, W. **Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia**. 2. ed. n. 3, Ano I. Belém: Smith Produções Gráficas, 2000b. p. 19-20.

MONTEIRO, W. A rosa. *In*: MONTEIRO, W. **Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia**. 2. ed. n. 3, Ano I. Belém: Smith Produções Gráficas, 2000b. p. 22-28.

MONTEIRO, W. Uma namorada e dois irmãos. *In*: MONTEIRO, W. **Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia**. 2. ed. n. 5, Ano II. Belém: Smith Produções Gráficas, 2000c. p. 15-18.

MONTEIRO, W. A tia Podó. *In*: MONTEIRO, W. **Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia**. 2. ed. n. 8, Ano IV. Belém: Smith Produções Gráficas, 2007. p. 15-18.

MOURA, H. L. M. **Atividades de referenciação em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia**: implicações sociocognitivas e culturais. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/902289>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SPERBER, D.; WILSON, D. R. **Communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAN DIJK, T. A. **Text and context**. London: Longman, 1977.

VAN DIJK, T. A. **Studies in the pragmatic of discourse**. The Hague: Mouton, 1981.

VAN DIJK, T. A. **Cognitive context models and discourse**. In: OOSTEDORP, H. Van; GOLDMAN, S. (ed.). The construction of mental models during reading. Hillsdale: Erlbaum, 1997. p. 41-51.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

EMERGÊNCIA DO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE CURSOS LIVRES SITUADOS EM CENÁRIO AMAZÔNICO

Elivaldo da Silveira Rosa

Olandina Della Justina

INTRODUÇÃO

Considerada como uma das línguas mais influentes do mundo, a língua inglesa (LI) mantém seu destaque nos âmbitos político, científico, tecnológico e linguístico-comunicativo sustentando o status de língua franca das relações internacionais. Tal influência a faz atravessar fronteiras do globo e atrai mais adeptos ao seu uso (Siqueira, 2015). Nesse fluxo, destaca-se no mundo e faz parte das interações globais com frequência, estimulando ora a vontade, ora a necessidade de aprendê-la.

No contexto global que chega à Amazônia Legal, a ubiquidade da LI é facilmente identificada e usada nas formas escrita e falada. Faz-se presente em marcas de produtos, nomes de estabelecimentos comerciais e várias expressões que transitam nas interações sociais. É compreendida como a língua franca das ciências produzidas aqui e compartilhada com o mundo, além de estar presente nos negócios estabelecidos internacionalmente e nas interações entre países, por meios digitais ou não. Sustenta, ainda, o status da língua de maior interesse para ser aprendida e a mais ofertada em instituições públicas e particulares de ensino.

Nesse cenário, no campo acadêmico-científico, emergem pesquisas que buscam compreender o ensino-aprendizagem sob perspectivas teóricas diversas (Leffa, 2016; Paiva, 2011, 2014; Barcelos, 2011, 2006; Borges, 2010, para citar alguns).

Pesquisadores como Borges e Paiva (2011); Baranhuke Júnior e Borges (2019) têm estudado o ensino-aprendizagem de línguas adicionais pelo viés dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). A teoria em questão, advinda de raízes epistemológicas multidisciplinares, ganhou destaque com a publicação do artigo *Chaos/Complexity science and second language acquisition*, na revista *Applied Linguistics*, em 1997, por Diane Larsen-Freeman. Essa pesquisadora é considerada a precursora de uma tendência que buscou diálogo entre a teoria e a Aquisição de Segunda Língua (ASL) na Linguística Aplicada. Mesmo que o contexto de estudos de Larsen-Freeman seja voltado para a ASL, a teoria pautada nos SAC

tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de LI como língua adicional (Leffa, 2016, 2009; Silva, 2008; Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015; Silva et al., 2016, entre outros).

Isso posto, a partir das experiências e dos conhecimentos acerca do ensino-aprendizagem de LI situados geograficamente no Norte do estado de Mato Grosso e desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid²⁹) estimulou-se o desejo de investigar profissionais que integram os cursos livres de línguas³⁰. Esse interesse ocorreu, tendo em vista o fato de que nos ambientes escolares e sociais nos deparamos com comparações recorrentes (por professores, alunos e sociedade) entre as características e resultados do ensino e da aprendizagem de escolas públicas e privadas que oferecem ensino regular e os cursos livres de línguas. Desse modo, foi suscitada a curiosidade de investigar e entender como se desenvolve o processo junto a professores dessa modalidade de ensino, ou melhor dizendo, o que esses professores têm a contar sobre suas experiências.

29 PIBID é um Programa do Governo Federal que oferta bolsas a alunos-acadêmicos em formação inicial de cursos de licenciatura permitindo-lhes que ampliem suas experiências formativas e atuem em escolas que ofertam a Educação Básica.

30 Entende-se por cursos livres de línguas, também chamados de escolas de idiomas, centros de ensino de idiomas, etc. São empresas ou escolas privadas que oferecem, principalmente, o ensino de línguas adicionais que não fazem parte de instituições escolares regulamentadas para a oferta da formação escolar obrigatória e pertinente ao sistema de ensino público ou privado. Nesses locais, estabelecidos em sistema de redes, comumente criadas no sistema de *franchising*, oferta-se cursos complementares em diversos níveis. Para ter acesso, os alunos devem pagar ou estudar na forma de bolsas parciais ou totais.

Logo, a teoria dos SAC se mostra útil para investigar contextos específicos como esse, pois é um espaço marcado por interações complexas, dinâmicas e demanda por adaptações que implicam no desenvolvimento docente.

Para tanto, o critério de escolha dos professores de cursos livres como participantes da pesquisa foi feito a partir da concepção de que sejam vistos, ou são forjadas crenças sobre o ensino-aprendizagem do qual fazem parte, como modelos de ensino-aprendizagem bem-sucedidos ou os “locais ideais” para aprender outra língua (Barcelos, 2011). Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo compreender melhor as experiências de ensino e de aprendizagem desses professores por meio de narrativas, com o intuito de identificar quais elementos interagem para desencadear o comportamento emergente de ensino-aprendizagem de LI de professores de curso livres. Assim sendo, para guiar os estudos, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: a) Como são caracterizadas as experiências de ensino-aprendizagem dos professores de LI de cursos livres? e b) Quais são os elementos identificados na emergência do ensino-aprendizagem desses de professores?

Desse modo, na continuidade, o texto se compõe das partes necessárias que apoiaram a pesquisa como as bases teóricas, o percurso teórico-metodológico delineado e as descobertas que nos permitiram compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem na concepção desses professores.

TEORIA DOS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS: ORIGEM EPISTEMOLÓGICA, CARACTERÍSTICAS E COMPORTAMENTOS

Pensar em uma teoria chamada de teoria do caos e complexidade, que aborda em suas discussões a complexidade e caos, pode trazer, de início, certo estranhamento, talvez curiosidade àqueles que, quiçá, desconheçam o próprio significado terminológico dos conceitos. Isto porque, cotidianamente, essas palavras estão associadas à sua compreensão no sentido do uso comum da linguagem (Oliveira, 2011). Complexidade, a título de exemplo, tem sido associada a contextos de uso labiríntico, emaranhado e incompreensível. Já o termo caos está ligado ao sentido de confusão, desordem e bagunça. Contudo, no âmbito científico, o uso desses termos nos conduz a certo distanciamento de sentido daquilo que o senso comum nos leva a construir.

Caos é definido, segundo Oliveira (2011, p. 14), como “pré-requisito da ordem”, isto é, caos, nesse caso, não é sinônimo de desordem, confusão, mas a condição primária que permitirá a ordem. Todavia, segundo Morin (1977, p. 60), “Deste caos surge a ordem e a organização, mas sempre com a presença complementar/antagônica da desordem”, ou seja, na desordem está tácita a ordem. Já a complexidade, Morin (2011, p. 13) considera que “[...] é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associada: ela coloca o paradoxo de uno no múltiplo”.

Epistemologicamente, essas duas teorias advêm de domínios multidisciplinares. A teoria da complexidade tem origem nos estudos das ciências biológicas, da teoria dos sistemas e da cibernética. Já a teoria do caos possui seus princípios nas ciências matemática, física e em outras consideradas duras.

Segundo Paiva (2011), a noção do que hoje temos como teoria da complexidade/caos é resultado do englobamento de inúmeras áreas do conhecimento. Como ambas compartilham o mesmo interesse – a realidade como base fundamental aos seus estudos – tal noção é trazida como um epíteto (Oliveira, 2011). No entanto, em estudos mais recentes, tem sido vista como teoria da complexidade, teoria dos sistemas complexos, teoria dos sistemas dinâmicos complexos ou sistemas adaptativos complexos (SAC).

A teoria tem como principal característica estudar sistemas adaptativos, dinâmicos e complexos, isto é, sistemas compostos por agentes ou elementos diversos interrelacionados com propriedades emergentes que decorrem da interação entre componentes (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Nesse sentido, para além de seus elementos heterogêneos e inter-relacionados, um SAC também é dinâmico, pois está sempre em movimento e mudando seu comportamento. Essa característica passa a ser entendida porque, segundo Paiva (2014); Larsen-Freeman e Cameron

(2008), os SAC são abertos pela possibilidade de absorver interferências externas em busca de auto-organização; não-lineares, pelo entendimento de que uma mesma causa pode gerar efeitos diferentes, quer dizer, não existe uma relação de causa e efeito; adaptativos, pela capacidade de conseguir se adaptar em resposta as mudanças, movendo-se de um estado para outro levando-o a auto-organização; possuem estados atratores, isto é, padrões de comportamentos em que um sistema tende a se mover; caóticos, pelo seu comportamento aparentemente imprevisível e instável; e sensíveis a condições iniciais, em que pequenas interferências no ponto de partida, podem desencadear mudanças desproporcionais como resultado.

Nesta pesquisa, interessa-nos a perspectiva dos SAC ancorados no pensamento de Borges e Paiva (2011) e Baranhuke Júnior e Borges (2019), segundo a qual o ensino-aprendizagem de LI se constitui como um elemento (agente) que compõe o SAC do professor de cursos livres de línguas. Logo, o ensino-aprendizagem de LI desses professores, no redimensionar das lentes, é composto por subsistemas multifacetados e dinâmicos, justamente por identificarmos outros subelementos (subagentes) que o compõem. Essas características permitem tipificá-lo como um sistema fractal que, segundo a teoria da geometria fractal de Mandelbrot (1997), os sistemas possuem padrões de autossimilaridade em múltiplas escalas e níveis, ou seja, na relação interativa entre o elemento/agente e os subelementos/subagentes de um

sistema, um é afetado pelo outro, influencia e é influenciado, modifica e é modificado em uma escala de interdependência, em que o todo se faz nas partes e as partes no todo.

Ensino-aprendizagem de LI como um agente multifacetado e dinâmico

Como mencionado anteriormente, entendemos o ensino-aprendizagem de LI como um agente multifacetado (Borges; Paiva, 2011; Baranhuke Júnior; Borges, 2019), constituído por subagentes que interagem e compõem o SAC dos professores.

Agentes e subagentes são concebidos como elementos constitutivos dos SAC, cuja natureza é interativa e dinâmica. Baranhuke Júnior e Borges (2019) destacam que o ensino-aprendizagem de LI envolve múltiplos subagentes – como experiências, métodos, abordagens, crenças pedagógicas – que lhes confere caráter heterogêneo e multifacetado. Esses subagentes, por sua vez, dialogam com teorias de ensino e de aprendizagem e se mostram relevantes para compreender e analisar os dados em estudo.

Richards e Rodgers (2001), baseados em Antony (1963), afirmam que as teorias linguísticas são pautadas em três visões: 1) Estrutural – em que a língua é um sistema estruturalmente relacionado a elementos usados para a codificação de significado; 2) funcional – enfatiza a dimensão comunicativa e semântica e a língua é um meio para expressar o sentido

funcional; 3) interacional – a língua é um meio para estabelecer relações sociais e interpessoais.

Quanto às teorias da aprendizagem, destacamos algumas como: a behaviorista (concebe a aprendizagem como uma mudança do comportamento); cognitivista (construída em processos mentais como memória, percepção, resolução de problemas e tomada de decisão); sociointeracionista (o conhecimento é internalizado no meio social, pela linguagem e pela mediação de um par competente); humanista (vê o aprendiz como figura central, enfatiza a liberdade de escolha, autonomia e o desenvolvimento pessoal).

As abordagens de ensino são construídas a partir de teorias linguísticas e de aprendizagem. A abordagem audiolingual, por exemplo, pauta-se no estruturalismo e no behaviorismo e o *natural approach* (Krashen, 1981) baseia-se em teorias da aprendizagem.

Desse modo, é importante que o professor de LI conheça as características das abordagens de ensinar (gramática e tradução, audiolingual, direta, audiovisual etc.), para que possa se valer delas no atendimento aos alunos e identificar qual é a mais adequada para o contexto em que se encontra. Assim, o conhecimento de teorias é uma forma importante para chegar a bons resultados na prática cotidiana como professor, mesmo que sejam comuns os métodos prontos, apresentados em materiais didáticos, mas que ainda podem dar espaço para a

criação de possibilidades e abordagens de ensino com certa flexibilidade.

As teorias sobre língua, aprendizagem e ensino mencionadas resumidamente, serviram de apoio para identificar como se manifestam, explícita ou implicitamente, nas narrativas.

Tendo em conta as considerações teóricas anteriores, foi desenhado um estudo cujas características e *design* teórico-metodológico são explicitados a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

O apoio teórico-metodológico foi construído nos moldes da pesquisa qualitativa de base etnográfica. Como pesquisa qualitativa, entendemos como uma metodologia de exploração comum a diversos campos epistemológicos, interessados sobretudo em fenômenos sociais. Nessa direção, buscou-se investigar e compreender os comportamentos, crenças, valores e estigmas do ser humano em sociedade, os quais não podem ser mensurados numericamente (Denzin; Lincoln, 2006).

Baseada no princípio de que os comportamentos humanos estão conectados às atividades sociais, na pesquisa recorreremos à base etnográfica ao considerar a linguagem usada em narrativas como meio para revelar concepções sobre

ensinar e aprender construídas em vivências socioculturais de professores de LI em cursos livres. Nessa trajetória, aspectos linguísticos, sociais e culturais se associam e podem emergir de suas experiências e relações profissionais com o meio sociocultural, especialmente a partir das experiências situadas nos espaços em questão. A pesquisa etnográfica, como salienta Telles (2002, p. 102), é “utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos dentro de um contexto social específico”.

No que se refere ao uso de narrativas como meio para gerar os dados, apoiamo-nos em autores como Telles (2002), Barcelos (2006) e Paiva (2019) os quais conferem legitimidade a esse meio de obter dados.

Conforme Barcelos (2006, p. 148),

vários são os autores que se utilizam de narrativas como um instrumento ou método de excelência que comporta a essência da experiência humana e, consequentemente, da aprendizagem e mudança humana.

No contexto de uma cidade de porte médio, que faz parte da Amazônia Legal, região Norte do estado de Mato Grosso, há desafios que interagem com o contexto macro (global) e especificidades relativas ao microssistema (local) aos quais o segmento de ensino se vincula no formato de cursos livres e particulares.

Desse modo, ouvir os professores foi fundamental, pois esses participantes da pesquisa compartilharam suas vivências

construídas nesse contexto sociocultural micro. Participaram cinco professores de LI – denominados aqui como Adelaide, Derry, Sydney, Victoria e Virginia³¹ – que atuam em cinco diferentes cursos livres pertencentes a redes de franquias de ensino-aprendizagem em línguas situados na cidade de Sinop, Mato Grosso.

Os participantes se autodeclararam fluentes na LI, possuem formação acadêmica no curso de Letras e apresentaram tempo de atuação distintos no ensino de LI, variando entre 3 e 13 anos de experiência.

O acesso aos participantes ocorreu por meio de contatos prévios para convidá-los a fazer parte da pesquisa. Ao aceitarem participar, possibilitaram o agendamento de encontros e o registro das narrativas, que foram gravadas em áudio via *smartphone* e posteriormente transcritas. Esse processo exigiu a apresentação dos objetivos da investigação, a garantia de anonimato aos participantes, bem como instruções gerais sobre como se daria a geração de dados. Os participantes foram orientados, a partir de um eixo temático – “Conte-me como se deu seu processo de ensino e de aprendizagem de LI desde seu primeiro contato até o momento atual.” Assim, puderam falar livremente sobre sua trajetória como aluno e como professor.

Nas narrativas compartilhadas por esses professores, as experiências e informações sobre o ensino-aprendizagem foram

31 Nomes fictícios.

concretizadas pela linguagem, que se constituiu como forma indispensável para entender como se sucedeu o processo nos ambientes de cursos livre, principalmente, e além deles.

A partir das narrativas, emergiram cinco categorias de análise, constituídas por meio da recorrência de temas e sentidos expressos pelos participantes. Essas categorias permitiram sistematizar, organizar e analisar os dados contemplando dimensões cognitivas, afetivas, linguísticas e socioculturais presentes nas experiências relatadas.

Pode-se dizer que os locais, considerados escolas, são empresas predominantemente constituídas como franquias, que oferecem cursos particulares de línguas adicionais. Comumente, são ambientes que procuram conquistar a clientela pela boa aparência e conforto do estabelecimento e pela propaganda de ofertar um “bom método” de ensino e bons resultados na aprendizagem de línguas adicionais. As salas de aula, geralmente, comportam turmas pequenas – no máximo 15 alunos – de situação socioeconômica razoável, pois se trata de cursos de custo de médio a alto.

Finalmente, para analisar os dados, recorreremos aos fundamentos da abordagem interpretativa, que nos permitiu elaborar e organizar as descobertas de pesquisa (Moita Lopes, 1994) discutidas na sequência.

SUBAGENTES INTERDEPENDENTES E INTER-RELACIONADOS NA COMPREENSÃO DO TODO UNIFICADO

Este subtítulo trata da descrição e da interpretação dos dados com base na abordagem interpretativa tendo como lentes teóricas os princípios discutidos nos SAC. Apresentamos alguns dos subagentes que compõem e fazem emergir o agente ensino-aprendizagem do sistema de professores de cursos livres de línguas, sendo eles: a influência do outro para aprender língua inglesa; dedicação, determinação e autonomia na busca por aprendizagem; busca por aperfeiçoamento na aprendizagem da língua e da docência; afetividade e pressupostos de ensino e de aprendizagem.

A influência do outro para aprender língua inglesa

Este item refere-se à emergência do subagente ‘A influência do outro’, recorrente nas narrativas que, de alguma forma, agiu como influenciador na dinâmica, movimentação e direcionamento do desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LI dos professores.

(01) Adelaide – Porém, naquele tempo eu falei para minha mãe: ‘mas eu não vou, porque eu não gosto de língua inglesa’ e eu tinha uma prima que adorava. Então, pensei em oferecer a bolsa para ela, já que ela gostava. Vendo isso, minha mãe disse: ‘não, você que precisa, você que não sabe!’.

(02) Victoria – Pensei em fazer outra faculdade, Direito, mas por influência do meus pais, da minha mãe que sempre me incentivou muito... Ela falava: ‘você sempre gostou, sempre foi tão bem! Você gosta de ensinar! Por que você não faz?’. Foi aí, quando eu resolvi fazer o curso de Letras. Quando eu estava no sétimo semestre, uma professora me convidou para trabalhar em uma escola de idiomas e eu trabalho lá até hoje.

(03) Virginia – Meu pai resolveu fazer um curso de inglês, só que, depois de um tempo, ele percebeu que não estava com tempo para se dedicar como ele deveria. Então, ele resolveu trocar. Ele me colocou para fazer inglês. Foi aí meu primeiro contato com a língua inglesa.

(04) Derry – Tudo começou quando meu pai me deu um jogo de 12 fitas cassete de ensino de língua inglesa da Disney.

(05) Sydney – A professora que lecionava teve um papel bastante importante, porque ela conseguiu me cativar, não só a mim, mas a outros alunos também. Ela estava ali o tempo todo apoiando. As aulas dela eram realmente fantásticas, que envolviam todos.

A influência do outro pode levar um sistema complexo a alterar sua dinâmica e, por conseguinte, sua trajetória, podendo integrar um estado fase, no qual podem emergir atratores estabilizadores ou desestabilizadores. Um atrator, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50), “[...] é a região no estado fase de um sistema para o qual o sistema tende a se mover³²”.

32 No original: [...] is a region of a system's state space into which the system tends to move (nossa tradução).

Nessa perspectiva, verificamos que as influências – sobretudo as familiares e, no caso de Sydney, a profissional – atuaram como forças de atração que direcionaram os sistemas complexos de cada participante a trajetórias construtivas no processo de ensino-aprendizagem de LI. Algumas delas são compreendidas como condições iniciais dos sistemas, isto é, a mudança de comportamento de um sistema complexo depende de uma condição inicial que implicará em ações futuras (Larsen-Freeman, 1997).

Podemos observar, também, que a influência feminina, representada pelas mães e professora, configura-se em uma postura encorajadora e de incentivo: Vendo isso, minha mãe disse: “Não, você que precisa, você que não sabe!” (01); “Você sempre gostou, sempre foi tão bem! Você gosta de ensinar! Por que você não faz?” (02); “Ela conseguiu me cativar, não só a mim, mas a outros alunos também. Ela estava ali o tempo todo apoiando” (05).

Já a influência masculina, dos pais, configura-se em um estímulo implícito, a partir de uma ação ou oferta de um artefato: “Ele me colocou para fazer inglês” (03); “Tudo começou quando meu pai me deu um jogo de 12 fitas cassete” (04).

Em todas as situações, quer seja influenciada por familiares, por figuras femininas ou masculinas, tais influências funcionaram benéficamente aos sistemas, ou seja, em relação ao sistema, tiveram o mesmo efeito.

Assim, podemos verificar que essas influências identificadas emergiram no sistema complexo devido à sua característica de abertura, isto é, à possibilidade de o sistema ser capaz de absorver energia externa (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), nesses casos, marcados pelas influências dos pais e da professora.

Dedicação, determinação e autonomia na busca pela aprendizagem

Destacamos, neste item, excertos que evidenciam o subagente “dedicação/determinação e autonomia” no processo, especialmente, de aprendizagem de LI dos participantes. Esse elemento, ligado ao campo psicoemocional, demonstra o anseio decisivo em desenvolver a aprendizagem de LI por parte dos participantes, não medindo esforços para alcançar tal objetivo.

(06) Virginia – Sempre me dediquei bastante no curso de idiomas também. Era algo que eu realmente gostava. Eu fazia todas as tarefas, participava das aulas e isso me levou a me apegar, cada vez mais, à língua.

(07) Derry – Tudo começou quando meu pai me deu um jogo de 12 fitas cassete de ensino de língua inglesa da Disney. Eu fui assistindo essas fitas quando eu era criança, tinha aproximadamente onze ou doze anos. Eu assistia uma vez, assistia duas, assistia três e sempre assistia de novo e ia aprendendo o que eles ensinavam através dos personagens.

(08) Sydney – Eu sempre gostei muito de aprender idiomas e, desde então, eu comecei a me destacar na sala de aula. Eu fazia mais do que a professora pedia, eu sempre pedia explicações extras, sempre pedia tarefas extras. Então, eu estava ali perguntando sobre as coisas e questionando por explicações.

São notórios o interesse e a sagacidade desses professores por aprender a LI. A determinação e a dedicação revelam-se fortemente vinculadas ao interesse e à afinidade estabelecida com a língua e mantêm uma forte conexão com a autonomia.

Esses aspectos possibilitam que o sistema esteja sempre movimento e sempre se auto-organizando e o faz transicionar para um novo padrão de comportamento no espaço fase do sistema (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Essa afirmação emerge a partir das escolhas lexicais presentes nos excertos retirados das narrativas, tais como: “fazer bem feito”; “sempre me dediquei bastante”; “dedicando cada vez mais”; “eu assistia uma vez, assistia duas, assistia três e sempre assistia de novo”; “eu fazia mais do que a professora pedia, eu sempre pedia explicações extras, sempre pedia tarefas extras”. As escolhas dos termos ilustram as contínuas atividades desenvolvidas com dedicação e determinação para alcançar um objetivo linguístico, nesses casos, a aprendizagem da LI.

Em todos os casos, a autonomia no processo de aprendizagem, quer seja por meio de atividades extras e complementares às escolares, ou simplesmente pela insistência

em ouvir e ler o material didático foram centrais para aprender a LI.

Busca por aperfeiçoamento na aprendizagem da língua e na docência

Neste item, discutimos sobre o subagente “Busca por aperfeiçoamento”, compreendido como um elemento interativo cuja atuação favorece processos de reorganização e a adaptação contínua de sistema de ensino dos professores.

(09) Virginia – Quando eu tinha dezessete para dezoito anos, eu resolvi entrar no curso de Letras, onde eu percebi, realmente, que eu queria ser uma professora de inglês. E nos quatros anos do curso eu busquei me aperfeiçoar como professora, me aperfeiçoar ainda mais na língua, mesmo já tendo estudado por vários anos. Ainda penso que é interessante continuar se aperfeiçoando cada vez mais, não só na língua, mas também como professora.

(10) Derry – Eu tinha terminado o ensino médio e vi que não tinha nada e nem um ramo na cidade que eu poderia estudar apenas a língua inglesa e que a única coisa mais próxima disso, seria o curso de Letras da Unemat. Até então, eu nunca pensava em fazer o curso de Letras, mas fazer algo voltado, apenas, para a língua inglesa. Como eu não tinha uma outra escola, eu fui atrás de mais informações e verifiquei que eu tinha muito interesse em ser tradutor ou intérprete. Então, eu vi que a partir do curso de Letras, eu poderia seguir uma carreira de tradutor-intérprete com um mestrado ou um doutorado. Por essa questão, eu comecei Letras, até mesmo, para não ficar parado e porque eu queria um curso superior, de qualquer forma. Em

Letras eu tinha língua inglesa a qual me incentivava a me manter no curso e, literalmente, a única coisa que me incentivava e me incentiva até hoje.

A busca por aperfeiçoamento, assim como a dedicação/determinação, também desencadeia processos de auto-organização e mudanças nos padrões de comportamento dos sistemas. O aperfeiçoamento é caracterizado pela busca da elevação de nível de *intake*, ou seja, o sistema recebe informações ou estímulos do ambiente, adapta-se, modifica o comportamento, se auto-organiza e resulta nas propriedades do sistema estabelecidas por meio de interações e adaptações contínuas.

Isto significa que os professores se dedicaram a ampliar seu conhecimento linguístico, na língua adicional, como menciona Derry, ou sua formação docente, conforme narra Virginia ao interagir em atividades formativas de curso livre e ensino superior. O aperfeiçoamento que mais sobressai está ligado ao curso de Letras. No caso do excerto (09), por exemplo, a participante Virginia, por meio do curso de Letras, pretendia concluir uma formação que lhe possibilitasse atuar como professora de LI, passando de aprendiz a docente, ou seja, seu objetivo ia além do desenvolvimento linguístico ao traçar metas profissionais.

Já Derry narra que escolheu o curso de Letras apenas para manter o contato com a LI, aspecto que coaduna com o subagente determinação/dedicação. À procura de aperfeiçoamento, mesmo que o curso com o qual se

identificava era o de tradutor-intérprete, não ofertado na cidade onde residia. Nesse contexto, o curso que mais atendia a seus interesses de formação inicial, era de Letras, contando com a possibilidade de acesso ao estudo de LI, uma atividade que faz questão de manter até a atualidade, na condição de professor.

Nesse caso, a opção pelo curso de Letras é vista como um processo de transição provisória, em que o sistema se alimenta de energia e aprende, enquanto não bifurca para outro atrator. Portanto, o elemento ‘aperfeiçoamento’ converge para a evolução e movimento do sistema, já que, para o SAC, a estabilidade absoluta equivaleria à estagnação.

Afetividade

A ‘afetividade’, ou seja, o gosto, o encantamento, a afinidade para com a língua que se deseja aprender, é apresentada como um subagente importantíssimo no ensino-aprendizagem de LI dos professores pesquisados. Envolve questões subjetivas e psicoemocionais, muitas vezes, determinantes para ser bem-sucedido como aprendiz ou professor. Esse subagente apresenta-se sempre atrelado a diferentes fatores e situações como, por exemplo: a afinidade pela língua, a relação afetiva com professores e o interesse cultural.

(11) Virginia – Eu sempre tive muita facilidade para aprender a língua [...]. Fui gostando cada vez mais de falar inglês e me dedicando cada vez mais também, porque era algo que eu gostava de fazer.

(12) Sydney – Ainda quando mais novo, posso dizer que minha paixão para se cursar um ensino superior era Biologia. Eu queria muito ser biólogo, mas o inglês acabou que surgiu como uma paixão também. Porém, eu ainda não tinha noção do que era. Quando eu cheguei no quinto ano e conheci a professora que já falei, ela me fez descobrir que eu gostava da língua inglesa. Dessa forma, eu me tornei professor de língua inglesa, porque eu sou apaixonado pela língua, eu sou um amante da língua, gosto muito da cultura americana.

O afeto em relação à LI funciona como um subagente motivador ao sistema, isto é, energiza positivamente a aprendizagem que ecoa no ensino. A presença desse fator é primordial no desenvolvimento dos sistemas de ensino-aprendizagem de cada participante, pois permitiu que cada um alcançasse o objetivo de aprendizagem da língua e de se tornarem professores.

A afetividade pela LI está atrelada ao contato mediado por pessoas, pela facilidade na execução de atividades e tarefas e capacidades cognitivas desenvolvidas, conforme deixaram entrever Virginia e Sydney. A presença da afetividade em relação à LI esteve pautada sempre pela experiência e contato empírico de situações e/ou pessoas que estabeleceram um contexto apropriado e positivo para a aprendizagem da LI.

Nesses casos, a ausência do elemento afetivo levaria os SAC à instabilidade constante, turbulência, à desordem e, possivelmente, o deixaria à beira do caos. Pudemos observar, então, a partir da análise dos excertos e da leitura de todas as narrativas, que aspectos psicoemocionais, a afetividade

estabelecida no que se refere à LI, levaram os participantes desta pesquisa ao sucesso profissional, ou seja, todos estão satisfeitos com o que fazem e se sentem felizes por atuarem nessa área.

Pressupostos teóricos de ensino e de aprendizagem

As teorias relacionadas ao ensino e à aprendizagem se apresentam como elementos que estabelecem princípios formativos e de desenvolvimento da língua adicional. Dessa maneira, buscamos compreender, a partir dos excertos, os momentos em que concepções teóricas dialogam e se articulam com as práticas vivenciadas pelos professores.

De forma implícita ou explícita, os participantes estabeleceram relações entre teorias que fundamentam o ensino e suas experiências de aprendizagem. Assim, configuram-se como subagentes que auxiliam no processo formativo e se estendem a práticas profissionais que constituem os sistemas. Nesse caso, são perceptíveis referências a abordagens de ensino relacionadas à aprendizagem de LI dos participantes.

(13) Adelaide – Quando acabou aquele cursinho, que era mais ou menos um semestre ou dois, eu comecei a fazer em uma escola de idiomas. Fiz um semestre nessa escola, mas não tinha gostado. O método utilizado por eles era o método direto e, como eu cursava o nível básico, a professora simplesmente não traduzia, mesmo que eu não entendesse.

(14) Derry – Depois veio outro incentivo que foi quando meu pai me deu um CD da novela *Laços*

de *Família* com músicas internacionais. Então, pronto, peguei aquele CD e o álbum que vinha dentro com as letras das músicas e comecei a cantar, literalmente. Ouvia e cantava, ouvia e cantava, diversas vezes, até aprender as músicas.

(15) Sydney – Depois que eu descobri esse meu gostar e esse meu talento, eu fui me aprimorando. Fui buscando mais, fui ouvindo músicas em inglês, fui buscando a tradução.

No excerto (13), Adelaide menciona o uso do método direto associado a uma de suas características que é o ensino de uma língua adicional por meio dela própria. É explicitamente identificado pela participante e confirmado pela sua fala: “o método era o direto”, “a professora simplesmente não traduzia, mesmo que eu não entendesse”. Em outras palavras, a abordagem de aprender não encontrou respaldo na abordagem de ensinar e vice-versa. Adelaide relaciona o conhecimento teórico sobre uma forma de ensino, o que é importante para um professor de LI e identifica o problema que lhe dificultou aprender a língua naquele momento. Para ela, por não ter conhecimento básico para acompanhar a escolha didático-pedagógica adotada pelo curso livre, a aprendizagem não aconteceu.

Diferentemente de Adelaide, que experienciou o uso do método direto em contexto formal de ensino, Derry e Sydney deixaram entrever que utilizaram, de forma inconsciente, aspectos característicos da abordagem da gramática e tradução ao participarem de atividades de tradução e aprendizagem de léxico. Também apresentam evidências de

atividades ancoradas na abordagem audiolingual que prevê, em parte, atividades de repetições e automatização da fala. Nesses casos, as experiências empíricas se sobrepõem a associações teóricas ou a referências que pudessem indicar seguramente o conhecimento de tais teorias.

DESCOBERTAS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

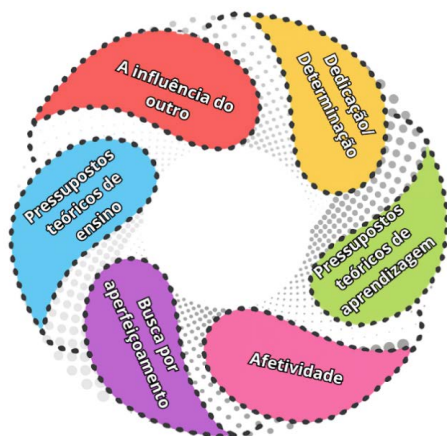
Nossa discussão foi construída sob o prisma de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, tendo os dados gerados por meio de narrativas compartilhadas por professores de língua inglesa de cursos livres de línguas.

À luz da teoria dos SAC, buscamos elucidar acerca das experiências de ensino-aprendizagem dos professores participantes da pesquisa. Na perspectiva dos SAC, foi elaborada a figura 01 em que o agente ensino-aprendizagem de LI de professores de cursos livres de línguas é visto como uma totalidade emergente, que não existe de forma isolada, e se constitui das interações dinâmicas entre seus subagentes. Embora eles apareçam em uma ordem ao longo do texto, não são hierárquicos, mas interativos, cada um alimentando, perturbando ou reorganizando os demais.

Na figura 01, estão representados os seguintes subagentes: A influência do outro; dedicação, determinação

e autonomia; busca por aperfeiçoamento; afetividade e pressupostos teóricos de ensino e de aprendizagem.

Figura 1 – Agente ensino-aprendizagem de LI de professores de cursos livres de línguas e seus subagentes



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Retomando os conceitos de um SAC, ou seja, um conjunto de elementos interdependentes composto por partes dinâmicas que interagem e evoluem em um determinado espaço de tempo (Leffa, 2009), chegamos à emergência do agente ensino-aprendizagem dos professores como resultado da interação de cinco subagentes previamente identificados.

Na figura apresentada, ilustramos a composição de um agente que emerge da interação de subagentes, evidenciando que ele não é uma entidade fixa, mas um fenômeno emergente.

Dessa forma, nos dados evidenciamos que o ensino-aprendizagem de LI desses professores se desenvolveu de forma não linear, dinâmica e adaptativa, sendo influenciado simultaneamente por múltiplos fatores que interagem entre si. Isso atesta para a possibilidade de se pensar e estudar o ensino-aprendizagem de LI no entendimento de que o processo se desenvolve a partir de diferentes fatores que, em conjunto, formam o todo. Assim, não é a soma isolada dos elementos que define o processo, mas as dinâmicas de interdependência entre eles, das quais emergem novas formas de ensinar e aprender em cursos livres de línguas.

Consideramos que as experiências de ensino-aprendizagem de LI dos professores sempre ocorreram de forma dinâmica. Isto é, as trajetórias tomadas pelos sistemas dos professores são caracterizadas pela não-linearidade, abertura e auto-organização, definindo novos padrões de comportamentos. Isso significa afirmar que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional se configura em um processo contínuo de transformação e de interação com múltiplas variáveis.

Quanto aos subagentes, foi possível identificar: A influência do outro; dedicação, determinação e autonomia; busca por aperfeiçoamento; afetividade; pressupostos teóricos de ensino e de aprendizagem. Todos os subagentes são de grande importância para o sistema dos participantes da pesquisa. No entanto, cabe destacar três deles, são: Dedicação, determinação e autonomia; busca por aperfeiçoamento e

afetividade, por considerarmos como sendo aqueles que dão movimento e dinamicidade ao processo.

Esses três subagentes, ancorados em questões psicoemocionais e atitudinais, são responsáveis por propiciarem movimento e mudanças no comportamento dos sistemas atuando como atratores transitórios que desencadeiam a auto-organização dos sistemas. A afetividade está ligada à afinidade, à paixão e ao gosto pela LI, sempre atuou positivamente para que os professores se dedicassem à aprendizagem da língua e os estimulou a buscar aperfeiçoamento no conhecimento da língua, direcionando-os ao curso de Letras. Assim, o curso pode ser considerado como um atrator que lhes permite bifurcar da identidade de aprendizes para a identidade de professores.

Portanto, concluímos que os SAC contribuíram para fundamentar os dados gerados no estudo no sentido de propiciar entendimento do ensino-aprendizagem de LI dos professores possibilitando compreender variáveis dinamizadoras no processo de emergência do agente ensino-aprendizagem.

Além disso, corroboramos o pensamento de Paiva (2014) por considerarmos que o ensino-aprendizagem de LI se descaracteriza da compreensão de um processo estático e linear, ou que se resume a apenas estruturas linguísticas e gramaticais a serem assimiladas.

Para finalizar, ao ouvirmos o que os professores de LI cursos livres tinham a dizer, a pesquisa realizada contribuiu

para concluirmos que é necessário um olhar caleidoscópico, que enxergue o ensino-aprendizagem de línguas como um fenômeno multifacetado, mutável e de combinações variadas interligado ao contexto, agentes e subagentes imbuídos pela dinamicidade e complexidade características do processo no espaço de cursos livres, mas que podem ser estendidos a outros cenários.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 02 maio 2025.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de inglês:” reflexões acerca de crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada: reflexões sobre uso e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. v. 1, p. 297-381.

BORGES, E. F. do V.; BARANHUKE JUNIOR, C. F. Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL). **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, 21, p. 133-156, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/5895>. Acesso em: 02 maio 2025.

BORGES, E. F. do V.; PAIVA, V. L. de M. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.

14, n. 2, p. 337-356, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 02 maio 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. California: Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4852>. Acesso em: 02 maio 2025.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O método**: a natureza da natureza. Tradução Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

OLIVEIRA, R. A. de. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. (org.).

Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-34.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. **Open Journal of Applied Sciences**, Glendale, v. 3, p. 404-412, 2013. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=39021>. Acesso em: 02 maio 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V.H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V.L.M. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, W. M.; BORGES, L. D. R.; MORHY, S. S.; RABELO, J. A. de A. Trajetórias de aprendizagem de LE sob a perspectiva da complexidade. **Calidoscópio**, Unissinos, v. 14, n. 1, p. 70-78, 2016. Disponível em: <https://revistas.unissinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.06>. Acesso em: 02 maio 2025.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 52, p. 231-256, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557>. Acesso em: 02 maio 2025.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 02 maio 2025.

IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO HÍBRIDO EM ESCOLAS PÚBLICAS MATO-GROSSENSES³³

Ana Karoline Maciel Manente

Liciane Maria de Prá

Leandra Ines Seganfredo Santos

INTRODUÇÃO

É de conhecimento de todos que o mundo contemporâneo é amplamente marcado pelo desenvolvimento tecnológico. As tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) estão cada vez mais presentes, e grande parte das informações produzidas está armazenada digitalmente, como pode-se ver, a partir do uso da inteligência artificial.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) registra que a incessante transformação ocasionada

33 Agradecemos o apoio concedido pelo CNPq para este estudo, parte do projeto “Políticas públicas educacionais, formação docente, ensino e aprendizagem de línguas na educação básica em contexto amazônico mato-grossense”, do Edital CNPq/MCTI N° 10/2023, processo 401671/2023-2.

pelas tecnologias impacta diretamente no funcionamento da sociedade. A preocupação com os impactos dessas transformações está expressa no documento e se apresenta já nas competências gerais para a Educação Básica. À vista disso,

é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (Brasil, 2018, p. 473).

Desde 2022, o governo do estado de Mato Grosso tem proposto e implementado mudanças no ensino público da rede estadual, bem como na formação continuada de docentes, por meio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Dentre elas, destacam-se o uso de plataformas digitais, como é o caso da *EF Education*, no ensino de língua inglesa – conforme descrevem Santos e Donatti (2024) – o Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (Avadep), na formação *online* de docentes. Tem-se, então, uma mudança de ações que ocorriam mormente no presencial para o híbrido. Isso implica mudança, inclusive, nos recursos didáticos, sobretudo naqueles que envolvem tecnologias digitais.

Neste sentido, o objetivo é investigar como as condições tecnológicas atuais nas escolas públicas podem impactar a implementação de metodologias híbridas, que combinam o ensino presencial e *online*. Esse cenário envolve a averiguação da disponibilidade e qualidade de equipamentos, como

Chromebooks, bem como a acessibilidade à internet, fatores essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante é compreender se há um suporte técnico adequado nas escolas, tanto em termos de infraestrutura, quanto de capacitação dos professores para lidar com ferramentas digitais, e se existem formações continuadas oferecidas aos docentes. Ademais, almeja-se também compreender se o contexto socioeconômico das regiões onde as escolas estão inseridas interfere na disponibilidade de infraestrutura tecnológica, tanto na escola quanto no ambiente doméstico dos alunos.

Na sequência, dispomos, ainda que brevemente, acerca do ensino híbrido e situamos o leitor sobre o ensino híbrido em Mato Grosso. Posteriormente, apresentamos a metodologia de pesquisa qualitativo-interpretativista, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário produzido no *Google forms* contendo 10 perguntas abertas. Os participantes deste estudo são 5 (cinco) docentes que atuam em sala de aula do ensino público estadual no norte de Mato Grosso, nas cidades de Cláudia e Sorriso. Na seção seguinte, apresentamos excertos e análises dos dados. Por fim, tecemos algumas conclusões.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ENSINO HÍBRIDO E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para a compreensão do fenômeno estudado, é pertinente a abordagem do tema TDIC, pois, fazem parte da práxis em sala de aula. De acordo com Santos, Silva e Maciel:

Na contemporaneidade, as vertiginosas transformações decorrentes da intensificação das tecnologias digitais nos diferentes contextos sociais afetaram consideravelmente as atividades humanas e, por conseguinte, as dinâmicas de comunicação, os eventos e práticas de leitura e produção de texto, o acesso, a interação e imersão com os diversos gêneros de textos em circulação social, o compartilhamento de informações, a produção de conhecimentos, dentre outras ações que mobilizam e ampliam o uso da língua/linguagem em tempos da cultura digital ou cibercultura. Essa sociedade cada vez mais digital altera significativamente as atividades em todos os setores da vida humana (Santos; Silva; Maciel, 2020, p. 4879).

Faz-se, pois, necessário, ampliar as lentes e admitir que os estudantes atuais são nativos da era digital. Diante das inúmeras interfaces digitais, os estudantes da era digital conseguem, a partir da convergência das mídias digitais, produzir novas linguagens, por meio de práticas colaborativas, em ambientes digitais de rede. Todavia, isso demanda novos paradigmas de aprendizagens (Santaella, 2007).

Neste sentido, observa-se que a BNCC (Brasil, 2018) aponta para a importância do tema. Já na apresentação das 10 (dez) competências gerais almeçadas para a Educação Básica, em 3 (três) delas tais tecnologias são mencionadas, a saber, nas competências 1, 4 e 5, conforme segue:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e *digital* para entender e explicar a realidade, [...]
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, [...]
5. Compreender, utilizar e criar *tecnologias digitais de informação e comunicação* de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...] (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Ademais, as TDIC são citadas em inúmeras habilidades em todos os níveis de ensino de modo que se apresenta como uma demanda para a escola, no sentido de contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC e também de fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 69). É o que o documento chama de cultura digital, que

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços

do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p. 474).

Assim, a cultura digital remete para outro tema, o ensino híbrido, de modo que é oportuna uma exploração do conceito, detalhando suas características fundamentais e a relevância no atual panorama educacional do Estado de Mato Grosso.

O ensino híbrido combina elementos do ensino presencial com atividades realizadas em ambientes virtuais, com o objetivo de criar uma experiência de aprendizado mais personalizada, flexível e dinâmica, adequando as atividades às necessidades individuais de cada aluno. O ensino híbrido, foi sistematizado por Christensen, Horn e Johnson (2008) como um programa de educação que combina aprendizagem presencial, feita tanto no espaço físico da sala de aula, quanto o aprendizado *online* em ambientes virtuais. Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7) conceituam essa abordagem do ensino híbrido como um programa de educação formal no qual

Um estudante aprende pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante

ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada.

Moran (2015, p. 27) assevera que “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos ‘pratos’, com sabores muito diferentes”. Destarte, o ensino híbrido oferece a oportunidade de diversificar as metodologias e abordagens de ensino utilizadas em sala de aula. A combinação do presencial com o *online* permite aos professores organizarem momentos que mobilizem diferentes tipos de aprendizagem, assim, o aluno terá mais chances de avançar em sua produção de conhecimento. Neste sentido, Bacich e Moran (2018, p. 45) ponderam que

falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Aprende-se com o professor, aprende-se sozinho, em pares, na coletividade. Aprendemos em processos organizados e informais, com intencionalidade ou espontaneamente. O ensino, portanto, deve estar adaptado a todos estes momentos de aprendizagem.

Segundo Bacich e Moran (2018), a educação sempre foi híbrida, ou misturada, visto que sempre, combinou diferentes espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Porém, com os avanços tecnológicos de mobilidade e conectividade, isto ficou mais perceptível. Com o uso de tecnologias digitais,

os alunos podem acessar conteúdos em diferentes formatos, como vídeos, atividades interativas e plataformas educacionais, extrapolando os muros da escola e tomando para si novos espaços de aprendizagem. Ademais, Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 1) entendem o ensino híbrido como

uma abordagem que busca a integração das tecnologias digitais aos conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma que, mais do que enriquecer as aulas, seja possível oferecer diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes.

Christensen, Horn e Staker (2013), por sua vez, mapearam e definiram quatro modelos para o ensino híbrido.

1. Modelo de Rotação – subdivididos em:
 - a. Rotação por estações: neste modelo o espaço físico é dividido em estações de trabalho, cada uma com objetivos de aprendizagens específicos, porém relacionada ao objetivo central da aula. Os alunos rodam por estas diferentes "estações" de aprendizagem, alternando entre atividades *online* e presenciais.
 - b. Laboratório Rotacional: Nesse modelo, os alunos alternam entre atividades presenciais e digitais dentro de um espaço estruturado, geralmente um laboratório de informática e outra sala específica podendo ser a sala de aula.
 - c. Sala de Aula Invertida: Na sala de aula invertida, os tempos e espaços escolares se invertem e ganham

novos significados. O conteúdo teórico é estudado fora da escola, mediado pelas tecnologias digitais e as aulas presenciais são dedicadas à aplicação prática do conteúdo estudado.

- d. Rotação Individual: Neste modelo considerado disruptivo, cada estudante possui um cronograma individual, personalizado, preparado pelo docente ou disponibilizado por um software que mapeia as necessidades do estudante (plataforma adaptativa).
2. Modelo Flex: Os estudantes aprendem em uma escola física por meio de um cronograma individualizado, que organiza as atividades que serão estudadas *online*. São mediados pelo professor, presencialmente.
3. Modelo Virtual enriquecido: o ensino *online* complementa o aprendizado presencial, através de recursos adicionais e atividades extras.
4. Modelo *À la Carte*: Os estudantes podem fazer um curso ou disciplina *online* na escola física ou fora dela.

Podemos dizer, então, que não existe um modelo ideal de ensino híbrido, a escolha depende de diversos fatores, como a idade dos alunos, a disciplina, os recursos disponíveis e os objetivos de aprendizagem elencados. O importante é que o modelo escolhido pelo professor seja capaz de promover um aprendizado significativo e personalizado.

Se por um lado, as TDIC e o ensino híbrido têm se materializado nas escolas, sobretudo com a pandemia da covid-19, que intensificou o espectro *ciber* na educação brasileira, cujo processo de ensino e de aprendizagem foi mediado pelas plataformas tecnológicas transnacionais, por outro lado, tem surgido discussões acerca do fenômeno conhecido como “plataformização da educação” ou “plataformismo educacional” (Wilke; Feijó, 2023, p. 424).

Wilke e Feijó (2023, p. 435) chamam o fenômeno de

Cibereducação, enfocada desde o modelo educacional do que está sendo proposto analiticamente como *Pedagogia em Rede*, a partir das práticas educacionais presentes nas holdings educacionais privadas.

E continuam, “fenômeno que se encaixa no contexto do chamado capitalismo de plataforma”.

Um estudo conduzido pelo Comitê Gestor da Internet – Brasil (CGI-BR, 2022) mostra que a massificação desse contexto, em uma perspectiva, abriu um leque de possibilidades, todavia, em outra, também fez emergir problemas e preocupações de diferentes ordens, desde o acesso à internet e aos aparatos necessários até a formação docente e capacitação de profissionais técnicos. No que diz respeito à oferta de infraestrutura tecnológica, corroboramos o pensamento de Wilke e Feijó ao afirmarem que tem ocorrido uma

incompreensão majoritária de gestores, de pais/mães e responsáveis, de professores e estudantes

acerca da lógica de funcionamento do capitalismo informacional que troca a aparente gratuidade do serviço prestado pelo acesso indiscriminado a dados pessoais e metadados relativos aos conteúdos e às informações compartilhadas e armazenadas pelas *Big Tech* (Wilke; Feijó, 2023, p. 425).

O Comitê Gestor da Internet – Brasil (CGI-BR, 2022) asseverou, ainda, que essas empresas utilizam tecnologias de inteligência artificial para processar, analisar e identificar maneiras de monetizar os dados pessoais e sensíveis de usuários de forma automatizada, os quais são um dos principais ativos da economia digital hoje.

Já no âmbito da capacitação docente para o emprego do instrumental necessário para a condução do processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas TDIC, as redes de ensino têm incentivado educadores a participarem diretamente do que tem sido denominado treinamentos, oferecidos pelas empresas fornecedoras de plataformas, fazendo com que persista uma relação de dependência do setor educacional em relação aos serviços oferecidos pelas grandes plataformas digitais. Acerca de treinamentos, Santos e Pinho (2024, p. 141) problematizam

o fato de que em formação baseada na perspectiva de treinamento as ações são fragmentadas, descontextualizadas das práticas e da realidade da sala de aula, o que impede que as reflexões sejam autênticas e promotoras de transformações da qualidade do ensino.

Tais dados inspiram discussão do ponto de vista jurídico, da autonomia das redes de ensino e do olhar pedagógico do uso das ferramentas (Blikstein *et al.*, 2021; CGI-BR, 2022; Wilke; Feijó, 2023). Os referidos autores corroboram a ideia de que, na esfera da capacitação dos gestores, a terceirização dos serviços relacionados às TDIC para a iniciativa privada desestimula a capacitação dos sujeitos envolvidos, causando cada vez mais dependência de tecnologias fechadas e estrangeiras.

O avanço da plataformização da educação faz com que, mesmo em um contexto em que a educação é assegurada constitucionalmente como um direito, os cidadãos sejam levados, de forma compulsória, a ingressar no mercado privado e a se submeter à lógica desigual que caracteriza a relação entre empresas e consumidores.

O ENSINO HÍBRIDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MATO GROSSO

Como aventamos na introdução deste texto, o ensino híbrido tem ganhado espaço nas políticas públicas em Mato Grosso, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da covid-19.

O governo do estado, por meio das políticas educacionais do Programa Educação 10 anos, iniciou no ano de 2022, a

implantação de plataformas digitais de ensino com intuito de elevar o nível da educação do estado.

Acerca do Programa EducAção 10 anos, trata-se de uma política pública estatal. Foi criado pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022:

[...] com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso, conforme parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas delineadas pelo Plano Estadual de Educação - PEE, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 (Mato Grosso, 2022a).

O Anexo I mencionado no excerto anterior descreve os parâmetros apresentados na figura 1.

Figura 1 – Anexo I do Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022

PLANO DE METAS PARA O IDEB (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), TAXA DE ALFABETIZAÇÃO E TAXA DE ABANDONO, PARA OS ANOS DE 2026 E 2032				
Indicador	Indicador Refinado	Atualmente	2026	2032
IDEB	Ensino Médio	19º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental II	15º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental I	15º	≥ 10º	≥ 5º
Alfabetização	% População Alfabetizada	94,9%	96,0%	97,0%
Taxa de Abandono	Ensino Médio	11,0%	4,5%	2,0%
	Ensino Fundamental II	1,6%	1,3%	0,8%
	Ensino Fundamental I	0,3%	0,2%	0,1%

Fonte: Extraído de Mato Grosso (2022a, p. 3).

Os dados mostram que a intenção do governo é que até 2032 o estado suba níveis considerados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado e usado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino

nas escolas públicas. Ademais, intenta ampliar o percentil da população alfabetizada e reduzir a taxa de abandono.

No mesmo mês e ano, a SECUD publicizou e fez circular nas escolas estaduais uma revista (Mato Grosso, 2022b), em que apresenta o Programa. Nela, registra-se que, por meio de um diagnóstico da Educação, realizado com a colaboração da Fundação Falconi e Instituto Gemte (Grupo Empresarial Mato Grosso em Evolução)³⁴, detectou-se deficiências históricas de aprendizagem entre os estudantes de Mato Grosso e grandes oportunidades de evolução e melhoria. Para superar tais desafios, para que os estudantes do estado tenham melhor rendimento na sua aprendizagem, para colocar a educação pública de Mato Grosso entre as 5 melhores do país até 2032, dentre outras ações, a Seduc vem implementando o

Sistema Estruturado de Ensino em parceria com a FGV, além de estar planejando a expansão das escolas em tempo integral para 2023 e desenvolvendo diversas ações de capacitação e valorização de profissionais, bem como realizando diversos investimentos na aquisição de equipamento de informática para os estudantes, professores e secretários escolares (Mato Grosso, 2022b, p. 5).

Neste sentido, foram sistematizadas 30 (trinta) políticas públicas, objetivos, projetos e ações. O quadro sumariza as políticas e seus respectivos objetivos.

34 Disponível em: <https://gemte.org.br/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

Quadro 1 – Políticas públicas do Programa Educação 10 anos e seus objetivos

	Política	Objetivos
1	Sistema estruturado de ensino	Aprimorar o desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso adotando o sistema estruturado de ensino, com o objetivo de melhorar a aprendizagem.
2	Formação continuada dos professores	Desenvolver as competências necessárias dos professores para atuarem como mediadores de conhecimento com os estudantes.
3	Alfabetização	Garantir a alfabetização na idade certa e a erradicação do analfabetismo por meio de estratégias que atendam os estudantes.
4	Novo ensino médio e ensino técnico profissionalizante	Garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens mato- grossenses e aproximar as escolas da realidade do estudante, considerando as complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.
5	Avaliação (AVALIA MT)	Implementar um sistema estadual de avaliação visando produzir evidências para subsidiar o trabalho e a intervenção das áreas pedagógicas.
6	Materiais escolares	Garantir que todos os estudantes da rede pública estadual tenham materiais / kits escolares de qualidade para a realização plena das atividades.
7	Uniformes escolares	Possibilitar o acesso e permanência, oportunizando, assim, uma educação mais humanizada e equitativa.
8	Regime de colaboração	Visa garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino entre os entes federativos.
9	Infraestrutura escolar	Garantir espaços com padrões adequados ao processo de ensino e ofertar espaços com acessibilidade e segurança para a aprendizagem.
10	Valorização profissional	Identificar possibilidades de desenvolvimento dos servidores, assim como promover capacitação e profissionalização.
11	Educação em tempo integral	Busca pela formação integral dos estudantes, isto é, o desenvolvimento amplo das competências necessárias para a superação dos desafios da sociedade contemporânea.

12	Educação escolar indígena	Oferecer modelos educacionais voltados às especificações dos povos indígenas.
13	Alimentação escolar	Oferecer uma merenda escolar de qualidade para todos os estudantes.
14	Implementação das DREs	Coordenar a implantação e implementação das políticas educacionais do Estado em seus respectivos polos.
15	Acesso e permanência	Oportunizar aos estudantes da Rede Estadual de Ensino um ambiente escolar saudável, equilibrado e combativo a todas as formas de violência e demais causas que possam corroborar para a evasão e o abandono escolar.
16	Projetos pedagógicos integrados	Intervenção pedagógica e de atendimento individualizado do estudante por meio de práticas diferenciadas.
17	Gestão integrada	Propor e articular as políticas públicas para a educação e organizar a secretaria para a realização de sua missão e visão.
18	Transporte escolar	Garantir o acesso de crianças e adolescentes ao EF através do transporte escolar; acompanhar e monitorar a prestação do serviço de transporte escolar; informar a população da existência do direito à prestação do serviço de transporte escolar adequado.
19	Escolas militares	Proporcionar uma educação de excelência, visando a promoção da cultura de paz ao exercício da cidadania e do patriotismo.
20	Educação escolar do campo	Construir um projeto educacional que respeite a realidade dos estudantes.
21	Educação escolar quilombola	Propor estratégias pedagógicas para incluir os estudantes no espaço escolar, fortalecer o currículo das escolas quilombolas e desenvolver as habilidades e competências previstas pela BNCC, com o intuito de melhorar os índices educacionais dos exames nacionais e estaduais, bem como estabelecer estratégias de ação em articulação com os planos de aula.
22	Educação especial	Assegurar que nenhuma pessoa seja excluída do processo educacional.
23	Gestão escolar	Promover uma gestão pautada em princípios democráticos, visando um ensino de aprendizagem com equidade social.

24	Tecnologia no ambiente escolar	Fomentar práticas pedagógicas inovadoras a partir do uso de tecnologias no ambiente escolar para possibilitar a promoção da qualidade e equidade educacional da rede.
25	Línguas estrangeiras	Implementar o ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais das redes municipais, por meio do Regime de Colaboração, e aprimorar o programa de formação continuada em línguas estrangeiras aos professores, com foco na competência didático-pedagógica.
26	Educação de jovens e adultos	Universalizar a educação básica e a sua certificação.
27	Bem-estar escolar	Melhorar a qualidade de vida dos estudantes e da comunidade escolar.
28	Gestão do patrimônio	Assegurar a disponibilização de prédios, equipamentos e mobiliários necessários e adequados para o processo de ensino de aprendizagem.
29	Gestão estratégica de pessoas	Viabilizar meios para enfrentar os desafios de alocação de profissionais na Rede Pública do Estado, levando em consideração fatores como a larga extensão territorial, o difícil acesso às comunidades quilombolas, indígenas e da zona rural e as especificidades inerentes à educação especial.
30	Aquisições na educação	Buscar sempre a melhor proposta, estimular a competitividade entre os concorrentes e oferecer iguais condições entre eles, garantindo, assim, a isonomia, desde que aqueles que queiram participar do certame preencham os requisitos previamente estabelecidos no instrumento convocatório.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Mato Grosso (2022b).

Porém, as condições de recursos tecnológicos, infraestrutura de internet e falta de formação tecnológica para os professores nas escolas estaduais têm se mostrado desafios a serem enfrentados. De acordo com a Seduc, na tentativa de sanar estes problemas, no ano de 2023 o governo do estado distribuiu 180 mil *Chromebooks* e 10.250 *Smart TVs* para as 647 escolas da rede, autorizando todas as escolas a

contratar provedores de internet que atendam às exigências e demandas de cada unidade.

Também são disponibilizados *Chromebooks* do Programa @DIGI.EDUC aos estudantes do Ensino Médio em regime de comodato. Junto com o computador o aluno recebe *chips* do projeto *Somos Todos On*, de modo a garantir o acesso à internet de banda larga móvel aos estudantes, de modo que aqueles que aderem ao programa devem assinar um termo se comprometendo a realizar os cursos oferecidos pelo governo na plataforma de aprendizagens.

A partir de 2023 foram implantadas novas plataformas de monitoramento, plataformas de ensino e aprendizagem e plataformas de formação continuada. Dentre elas, podemos citar a *Plataforma Plurall*, na qual professores postam as atividades que devem ser realizadas *online*, avaliações de aprendizagem, vídeos ou textos complementares para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Nesta plataforma também são feitas as avaliações do material estruturado da Fundação Getúlio Vargas (apostila utilizada para padronizar o ensino na rede estadual).

O formato do novo Ensino Médio reafirmou a utilização das tecnologias digitais como recurso para complementar a carga horária dos alunos. Para as escolas que não possuem o regime integral foi acrescentado o sexto horário. Desta forma, os alunos do período matutino não tiveram prejuízos com o novo formato de horário (07h às 12h), todavia os alunos do

período vespertino e noturno receberam as maiores perdas, uma vez que o sexto horário do vespertino inicia às 17h10min e termina às 18h, impossibilitando que os alunos que moram na zona rural participem da aula, visto que o transporte escolar recolhe os alunos às 17h10min. Quanto aos alunos do noturno, o sexto horário inicia às 18h e termina às 19h. Ao levarmos em consideração que os alunos do período noturno são trabalhadores que saem do serviço entre as 17h30min e 18h, ficam impossibilitados de comparecerem no sexto horário.

Portanto, a combinação do presencial com o remoto permite a estes alunos participarem da aula e realizarem as atividades propostas pelo professor em diferentes formatos, sem prejuízos para sua formação.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois preocupa-se com as interpretações dos significados atribuídos pelos sujeitos à suas ações em um determinado contexto. Ao reconhecer a importância das experiências individuais e das perspectivas dos participantes, a pesquisa qualitativa contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios dos estudantes e professores envolvidos no processo educativo. Corroborando Bauer e Gaskell (2002), a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar

o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

O contexto de pesquisa envolve escolas públicas do estado de Mato Grosso, localizadas no norte de Mato Grosso, nos municípios de Cláudia e Sorriso. Essas escolas oferecem Ensino Fundamental e Médio.

Os participantes do estudo são 5 (cinco) docentes que atuam nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, pertencentes à Diretoria Regional de Educação de Sinop (DRE-Sinop), nas referidas cidades, atuantes no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, com mínimo de 5 anos de experiência em sala de aula. Em sua maioria, lidam com turmas compostas por uma média de 30 estudantes por sala. Para fins de preservação da identidade, utilizamos pseudônimos para representá-los.

No quadro a seguir, apresentamos informações sobre tempo de atuação como docentes e formação dos participantes. É importante ressaltar que todos possuem graduação e pós-graduação em nível *lato sensu* (4 participantes) e *stricto sensu* (1 participante). Ademais, o tempo de atuação na docência é significativamente distinto, de modo que Sara e Luiza atuam há mais de 20 anos; Paulo, Carla e Marta, por sua vez, atuam, em média, há 6 anos.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Tempo de atuação na docência	Formação
Paulo	05	Especialização
Sara	23	Especialização
Carla	07	Mestrado
Luiza	21	Especialização
Marta	06	Especialização

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Os dados foram gerados por meio de questionário produzido no *Google Forms*, composto por 10 perguntas abertas e enviados para os participantes. Realizou-se a análise, baseada no interpretativismo, com base nos pressupostos defendidos por Bortoni-Ricardo (2008), a partir da leitura, aproximação e distanciamento do teor das respostas obtidas e interpretação dos dados. Outrossim, realizamos a seleção de alguns excertos representativos (que são apresentados numerados sequencialmente) e utilizamos grifos em *itálico* em palavras, ideias e/ou expressões de modo a destacá-las para retomá-las nas análises.

O ENSINO HÍBRIDO NAS VOZES DOS DOCENTES

As respostas dos docentes mostram que a realidade do acesso a equipamentos e internet dos alunos há alguns

anos, era bastante precária. O acesso à internet era limitado, especialmente em cidades menores e áreas rurais, com serviços de internet de baixa qualidade e preços pouco competitivos. Além disso, a desigualdade digital era evidente, com uma grande disparidade no acesso a equipamentos entre alunos de escolas públicas e privadas. Eles relataram que as escolas não tinham infraestrutura adequada, como laboratórios de informática ou redes *Wi-Fi* estáveis. Embora tenham mencionado avanços recentes, como a distribuição de dispositivos como *Chromebooks* e a melhoria da conectividade, também relataram que ainda existem desafios a serem enfrentados, principalmente em relação à modernização e igualdade no acesso à tecnologia.

O excerto extraído do questionário respondido por Marta ilustra:

(1) Há alguns anos era *precária* a condição. Hoje está *mais acessível*, porém *ainda necessita de investimentos* e melhorias (Marta, 15/10/24, grifo nosso).

Para os professores investigados, nos últimos anos houve mudanças impactantes, que exigiram dos profissionais de ensino competências acerca dessas tecnologias para serem utilizadas na modalidade híbrida e, também, em sala de aula. É preciso levar em conta, como aponta Bacich (2015), que as tecnologias digitais transformam o ambiente, mudando e criando novas relações entre professor, aluno e conteúdo ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Isso

pode também ser apreendido nos excertos extraídos de uma das respostas de Luiza e de Paulo:

(2) Nos últimos 5 anos. O *professor passou a ser um facilitador* da aprendizagem, orientando e incentivando os *alunos a explorarem o conhecimento de forma autônoma*, mais contínua e formativa, com o uso de ferramentas digitais para acompanhar o progresso dos alunos (Luiza, 15/10/24, grifo nosso).

No que diz respeito às metodologias híbridas, pode-se dizer que as respostas sinalizam para os modelos Flex e Virtual enriquecido, conforme descritos por Christensen, Horn e Staker (2013). Os professores participantes foram unânimes em afirmar, mesmo com a grande diferença de tempo de atuação, como mostramos anteriormente, que em comparação ao início da carreira hoje há mais incentivos e condições adequadas para o uso de metodologias híbridas, citando, como exemplo, a disponibilidade de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem como *Google Classroom* e ferramentas interativas, como o *Padlet*, o *Kahoot*, o *Google Forms* ou a *Plurall*, plataforma do governo do estado na qual os professores postam as atividades a serem desenvolvidas remotamente pelos alunos.

Os recursos oferecidos pela *Plurall* são vinculados ao Sistema Estruturado de Ensino (SEE MT), material da Fundação Getúlio Vargas, adotado pelo governo do estado do Mato Grosso, desde 2022, com o objetivo de recompor e alavancar a aprendizagem na rede de ensino, mediante esforço integrado das frentes de avaliação, formação de professores, gestão

da aprendizagem, material didático e plataformas digitais de ensino. Por meio dela, a Seduc e as escolas conseguem ter acesso à relatórios de desempenho dos alunos nas avaliações formativas processuais de cada bimestre, especificando as habilidades já consolidadas e habilidades com maior defasagem, permitido que a escola realize os planos de recomposição de aprendizagem. Tais dados corroboram as evidências diagnosticadas por Blikstein *et al.* (2021), CGI-BR (2022) e Wilke e Feijó (2023), quanto a adesão ao mercado privado.

Os dados coletados mostram que a integração de tecnologias digitais nas salas de aula do Mato Grosso representa uma evolução no paradigma educacional do estado. O incentivo ao uso das metodologias que unem o ensino presencial e o ensino *online* é hoje uma realidade nas escolas. Como afirma a professora Marta, no excerto (3):

(3) Hoje, há, de fato, *mais incentivo e condições adequadas para o uso de metodologias híbridas*. A disponibilidade de plataformas digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem (*Google Classroom*, por exemplo) e ferramentas interativas, como o *Padlet*, o *Kahoot* e mesmo o *Google Forms* ou a *Plurall*, facilitou o ensino híbrido. Antes, as opções eram mais limitadas e o acesso a esses recursos não era tão difundido. No entanto, *ainda há desafios*, uma vez que nem todas as escolas ou estudantes têm acesso adequado à internet e equipamentos. Essa *desigualdade tecnológica* ainda impede a plena implementação do ensino híbrido em diversas regiões, além do quê, a adoção de metodologias híbridas exige tempo e dedicação para a preparação de aulas e atividades *online*, o

que, muitas vezes, *sobrecarrega os professores* (Marta, 15/10/24, grifo nosso).

Concordamos com Marta ao afiançar que ainda há grandes desafios a serem superados que vão desde a discrepância na oferta de tecnologias digitais entre as escolas, considerando-se, ainda as especificidades de suas localizações (urbanas, rurais, quilombolas, indígenas etc.) até a questão formativa, de carga horária e de atribuições aos docentes, dentre outras. Como mostrado por Santos e Silva (2024), a maioria dos professores não possui formação específica para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, o que dificulta a adaptação às novas metodologias. Desta forma, questiona-se, como ensinar o que não se sabe? Essa assertiva também é corroborada por Sara e Carla:

(4) [...] *falta qualificação* dos profissionais envolvidos, para que a *garantia e a evolução das ações pedagógicas* à inclusão digital sejam efetivas (Sara, 15/10/24, grifo nosso).

Isso indica que, embora os docentes adquiram conhecimento teórico durante sua formação, eles podem enfrentar desafios ao integrar as TDIC de maneira eficaz no dia a dia da sala de aula. Neste sentido, Hobold (2010) assevera que não podemos presumir que pelo simples fato de adquirir conhecimento sobre uma ferramenta por meio de cursos breves de formação continuada na área tecnológica seja suficiente para que o professor esteja realmente preparado para utilizá-la de forma eficaz.

O uso da tecnologia na educação vai muito além do simples conhecimento técnico de uma ferramenta. Para que o professor consiga integrar as novas ferramentas de maneira significativa, ele precisa desenvolver habilidades pedagógicas e didáticas que possibilitem o uso da tecnologia para promover a aprendizagem dos alunos, não apenas com uma obrigação imposta pelo sistema público de ensino (Santos; Silva, 2024).

Moran (2006) afirma que os professores enfrentam muitos desafios no domínio das tecnologias e se esforçam ao máximo dentro de suas possibilidades. No entanto, acabam mantendo uma abordagem repressiva, controladora e repetitiva. Muitos desejam mudar, mas não sabem exatamente como fazer isso e não se sentem preparados para experimentar com confiança.

Embora ainda haja certa resistência a mudanças por parte de alguns professores que preferem abordagens tradicionais, mesmo estes, em momentos específicos utilizam *websites* para demonstração, por exemplo, na Plataforma *PhET*, *games* e aplicativos diversos para trabalho em conjunto, como descreve o professor Paulo:

(5) *As tecnologias tradicionais ainda são minhas favoritas*, porém, a utilização de websites que permitam a explanação ou a demonstração de conteúdos de *forma lúdica impacta positivamente em meu trabalho*, por exemplo, a demonstração de arranjos geométricos tridimensionais na Plataforma Phet, que ajuda os alunos a compreenderem bem melhor a situação, que antes só era vista em ilustrações em 2d (Paulo, 15/10/24, grifo nosso).

Os participantes compreendem que a adoção de metodologias híbridas exige tempo e dedicação para a preparação de aulas e atividades *online*, o que, muitas vezes, sobrecarrega os professores. Como bem evidenciam Francisco e Goulart:

Ao pensarmos em ensinar por meio de um ambiente digital, alguns aspectos se mostram relevantes para melhor compor a linguagem, tais como conhecermos e sabermos como o recurso funciona, de modo a adaptarmos os conteúdos ao tipo de recurso tecnológico que pretendemos utilizar, para que tal recurso não seja utilizada para mera transposição do conteúdo presente nos livros didáticos, apostilas ou outros suportes, para o ambiente virtual (Francisco; Goulart, 2021, p. 5).

Além disso, respaldando os dados levantados e discutido pelo CGI-BR (2022), os participantes do estudo citam que nem todas as escolas ou estudantes têm acesso adequado à internet e equipamentos. A conexão estável e de alta velocidade é fundamental para que alunos e professores possam acessar plataformas *online*, realizar pesquisas, e utilizar ferramentas digitais.

Muitas vezes, a dificuldade no uso da tecnologia não vem apenas da falta de conhecimento, mas também da ausência de recursos adequados e apoio técnico para preparar uma aula de qualidade. Barreto (2021) destaca que a falta de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas é um dos principais problemas para a implantação de práticas educacionais inovadoras, limitando de forma significativa a

capacidade de integrar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

O uso das plataformas *online* e ferramentas é relatado como uma forma mais didática e atrativa para os alunos. De acordo com os professores, os estudantes, mesmo aqueles menos participativos, tornam-se mais engajados nas aulas com o uso de ferramentas tecnológicas. Bacich (2015) reforça que as tecnologias requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos que sejam capazes de despertar a curiosidade, promover o dinamismo dos estudos, estimular o foco e o interesse dos alunos.

Conforme os participantes, as escolas passaram a incluir o desenvolvimento tecnológico como parte das suas diretrizes de formação continuada. Nos últimos anos, houve uma proliferação de cursos *online*, oficinas e certificações voltadas ao uso de tecnologias educacionais. Quanto à Seduc, é oferecido o *Pacto pela digitalização*, com encontros presenciais em que há interação, troca de experiências e ideias de prática. Entretanto, de acordo com a professora Luiza, os cursos não são bem aproveitados quando aplicados de forma *online*.

(6) Evoluiu em relação a oferta de formações. Porém no meu ponto de vista, não são bem aproveitadas quando aplicadas de forma online. Somente na prática que se aprende (Carla, 15/10/24, grifo nosso).

O excerto 6, de Carla, demonstra que, embora tenha-se ampliado a oferta de formações, talvez não esteja atendendo às especificidades e anseios dos docentes. No caso dela, há uma crítica quanto ao modelo adotado pelo estado, que prioriza a formação remota em detrimento da presencial. Podemos depreender, da fala da professora, que a formação *online* distancia-se daquela realizada presencialmente, que pode oportunizar, segunda Carla, mais práticas.

Percebe-se ainda certa resistência à formação *online*, os professores compreendem a importância destes momentos de atualização profissional. No entanto, a formação docente no Brasil enfrenta grandes desafios, em que ainda se luta bravamente para superar a defasagem de ensino deixada pelos anos de pandemia. Se antes o professor utilizava apenas o livro didático para o planejamento das aulas, hoje em dia as aulas de português, por exemplo, devem ser pensadas utilizando muitas estratégias. São seis aulas por semana divididas em material estruturado, plataforma de produção textual *Letrus*, material de recomposição de aprendizagem, e neste ano de 2025 adicionou-se o material do SAEB para 9º anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio. Lembrando que este professor deve, no cômputo da sua hora atividade, ter o tempo necessário para preparar todas estas aulas e ainda fazer a formação continuada em sua área de atuação.

Dentro do calendário formativo do estado de Mato Grosso as formações são divididas em formação em serviço e formação continuada. As formações são realizadas de forma síncrona,

direto no ambiente escolar ou na própria DRE. Neste caso o governo paga as diárias de deslocamento e hospedagem, e de forma assíncrona através da plataforma AVA-DEP, canais da SEDUC no *Youtube*, ou via *Google Meet*. Grande parte destas formações tem caráter obrigatório, quando não realizadas, o professor é advertido pelos órgãos de monitoramento. Portanto, vivendo neste pêndulo, sobrecarregados de trabalho e tendo que escolher suas prioridades, os professores acabam por fazer de forma superficial os cursos de formação *online*.

Quanto ao nível atual de disponibilidade de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, as respostas indicaram que a situação é razoável, mas ainda enfrenta muitos desafios, como, por exemplo, redes *Wi-Fi* que frequentemente oscilam, dificultando as atividades e, embora os *Chromebooks* estejam disponíveis, nem sempre são adequados para tarefas mais exigentes. Alguns mencionaram a necessidade de mais recursos tecnológicos de melhor qualidade nas salas de aula, tanto para alunos quanto para professores, além de uma maior organização e cuidado com os equipamentos. A falta de manutenção preventiva e o desgaste dos dispositivos também foram apontados como fatores que comprometem o uso contínuo da tecnologia, assim como o suporte técnico inadequado, que muitas vezes é improvisado pelos próprios funcionários.

Isso é corroborado por Sara:

(7) Ainda precisamos de mais recursos tecnológicos permanentes ou de melhor qualidade. E que esses

recursos estejam disponíveis na própria sala de aula, para os alunos e professores. As salas de aulas devem ser equipadas com computadores organizados e bem cuidados (Sara, 15/10/24).

Quando questionados sobre como a infraestrutura tecnológica influencia a adoção de metodologias híbridas, as respostas destacaram que uma infraestrutura adequada pode ser extremamente benéfica, permitindo aos professores utilizarem plataformas digitais para complementar as aulas presenciais com vídeos, atividades e exemplos. No entanto, mais uma vez, a falta de infraestrutura nas escolas limita bastante essa prática, já que muitos alunos não têm acesso contínuo a dispositivos ou a uma internet de qualidade, tanto na escola quanto em casa. Vejamos as respostas obtidas nos excertos 8 a 11:

(8) Pode influenciar por conta das *facilidades que pode vir trazer*, por exemplo, em química tem-se apenas uma aula semanal de 45 minutos, desse modo é impossível cumprir com todo o conteúdo programado, deste modo o ensino híbrido pode ser útil, já que tenho uma plataforma que me permite por vídeos/atividades/ exemplos do que sinto que deva ser aprendido (Paulo, 15/10/24, grifo nosso).

(9) Por enquanto, ainda é *insuportável*, pois não há infraestrutura para os estudantes utilizarem os recursos tecnológicos quando precisam (Sara, 15/10/24).

(10) Influencia em relação ao *acesso dos alunos* nos aplicativos utilizados (Carla, 15/10/24, grifo nosso).

(11) Em escolas com internet de alta qualidade, os professores podem usar ferramentas digitais como

quizzes online, jogos interativos e disponibilizar *materiais complementares*. No entanto, em escolas com conexão lenta ou limitada, essas atividades ficam prejudicadas. E para que o ensino híbrido seja de fato eficaz, tanto estudantes como professores precisam de dispositivos adequados [...]. Além disso, *o conteúdo digital precisa ser integrado ao que é ensinado presencialmente*. Isso requer uma infraestrutura que suporte o uso frequente de plataformas *online* e permita a transição fluida entre os dois ambientes (Marta, 15/10/24, grifo nosso).

Em locais onde há conexão de alta qualidade, as ferramentas digitais, como *quizzes* e jogos interativos, podem ser utilizadas com sucesso, mas, em geral, a desigualdade digital e a falta de recursos ainda são grandes obstáculos para a plena adoção do ensino híbrido. A qualidade da infraestrutura tecnológica acaba determinando o quão eficaz essa metodologia pode ser para os alunos e professores. A este respeito, Luiza assim reflete:

(12) Uma infraestrutura adequada e bem planejada pode potencializar os benefícios do ensino híbrido, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e personalizada para os alunos. No entanto, é preciso superar desafios como a desigualdade digital e a falta de recursos para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades. A qualidade e a disponibilidade dos recursos tecnológicos influenciam diretamente a experiência de aprendizado dos alunos e a capacidade dos professores de implementar essas metodologias (Luzia, 15/10/24).

Além disso, a falta de integração com sistemas administrativos, como o Sigeduca, e a pouca intuitividade das plataformas atuais foram destacadas como obstáculos para que o modelo híbrido seja utilizado adequadamente.

Ademais, chamou-nos a atenção, no excerto 10 acima, de Carla, o uso da expressão “insuportável”, ao referir-se à infraestrutura, o que demonstra insatisfação, por parte da docente, do que está a seu alcance. A professora Marta, por sua vez, aborda, no excerto 11, uma questão relevante, para além do estrutural. Concordamos com ela que tanto o ensino presencial, quanto o *online* precisa manter relação, fazer sentido aos alunos, assim, oportuniza o que Marta chamou de “transição fluida entre os dois ambientes”.

Desta forma, os excertos mostram que é necessário investir em dispositivos, garantir uma conectividade estável, oferecer uma formação contínua para os professores e criar um ambiente que favoreça a inovação pedagógica. Embora a pandemia tenha impulsionado algumas melhorias, o caminho para uma implementação equitativa e eficiente do ensino híbrido ainda é longo. Ao expor sua opinião, Marta assim pondera:

(13) Na minha opinião, a infraestrutura que temos hoje nas escolas ainda não é suficiente para garantir a qualidade necessária para o ensino híbrido. O sucesso do modelo híbrido depende de uma conectividade estável, da disponibilidade de dispositivos tecnológicos, de uma formação continuada robusta para professores e de uma abordagem que reduza as desigualdades de acesso entre os alunos (Marta, 15/10/24).

Quando os participantes foram questionados sobre os maiores desafios tecnológicos enfrentados no passado ao tentar implementar tecnologias na sala de aula, as respostas indicaram que a falta de infraestrutura adequada, como internet de baixa qualidade, falta de equipamentos e dificuldades com o áudio e projetores, era um problema comum. Muitos também enfrentaram resistência por parte dos alunos em acessar as plataformas e utilizar a tecnologia para fins educacionais.

Neste sentido, concordamos com Chaves e Santos quando destacam que

[...] precisamos desfazer as crenças errôneas sobre as tecnologias digitais, especificamente quando dizem que *elas por si só causam a transformação necessária para educação*, pois, as tecnologias necessitam de *profissionais preparados e capacitados* para operacionalizar cada recurso que trazem consigo (Chaves; Santos, 2022, p. 3, grifo nosso).

Embora melhorias tenham sido evidenciadas, como a introdução dos *Chromebooks*, os desafios persistem. A infraestrutura ainda é insuficiente em muitas escolas, e problemas como falta de energia e computadores continuam impactando o planejamento das aulas, além da carência de técnicos. Além disso, a resistência à mudança e a falta de formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias são barreiras significativas. O professor, muitas vezes, precisa ter múltiplas alternativas prontas para lidar com essas limitações, adaptando o ensino conforme as condições disponíveis.

Ao perguntar sobre estratégias ou políticas públicas para melhorar a infraestrutura tecnológica nas escolas e facilitar o ensino híbrido, as respostas sugeriram uma série de ações essenciais. Muitos destacaram a necessidade de ampliar a disponibilidade de dispositivos e melhorar a conectividade, com a ampliação da rede *Wi-Fi* nas escolas.

Sugeriram, também, a proibição do uso de celulares entre estudantes mais jovens, que muitas vezes não possuem a maturidade necessária para utilizar esses dispositivos de forma produtiva. As políticas públicas deveriam investir diretamente nas escolas, fornecendo mais recursos, equipamentos e garantindo o zelo desses espaços, evitando depredações e incentivando a participação da comunidade escolar. No que tange a questão do uso de celulares, foi sancionada a Lei nº 12745 de 06/12/2024 que dispõe sobre a proibição do uso, por estudantes nas salas de aula das escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso, de telefone celular e outros dispositivos eletrônicos com telas digitais, e dá outras providências (Mato Grosso, 2024).

Por fim, conforme apontado no aporte teórico, essas ações precisam ser conduzidas de maneira equitativa, priorizando as regiões e estudantes mais vulneráveis, de modo a reduzir as desigualdades digitais e garantir um ensino híbrido eficiente para todos.

CONCLUSÃO

O estudo constatou que a infraestrutura tecnológica é um fator fundamental para a implementação bem-sucedida do ensino híbrido em escolas públicas.

Porém, é importante ressaltar que a tecnologia por si só não garante a qualidade do ensino. A capacitação dos professores, a adaptação das práticas pedagógicas e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo são elementos igualmente importantes.

Para superar os desafios é necessário aumentar os investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, garantindo acesso à internet de qualidade e equipamentos adequados. Oferecendo programas de formação contínua de qualidade para que os professores possam utilizar as tecnologias de forma eficaz e pedagógica, elaborando políticas públicas que promovam a inclusão digital e a equidade no acesso às tecnologias educacionais. Assim, o ensino híbrido pode ser um caminho para a modernização do ensino público, aproximando-o de práticas já comuns em escolas privadas e em países desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. *et al.* **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARRETO, R. G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. DOI: 10.1590/ES.243136. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXGLjKzbd5zLQ9v7KCKxLhh/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLIKSTEIN, P. *et al.* **Relatório de política educacional**. Dados para um debate democrático na educação. São Paulo: D3E; Todos pela Educação, TLTL, 2021. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/04/REL6_d3e_Tecnologia_AF-digital_v6_2204.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CGI-BR. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados**: problemas e conceitos. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

CHRISTENSEN, C. *et al.* **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido-uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FRANCISCO, E; GOULART, I. C. V. Situações de uso da linguagem no ensino remoto de língua portuguesa em contexto pandêmico. **Devir Educação**, Lavras, p. 450–474, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.479. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/479>. Acesso em: 2 jul. 2025.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 317–333, 2010. DOI: 10.7213/rde.v10i30.2437. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2437>. Acesso em: 2 jul. 2025.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022**. Dispõe sobre o Programa EducAção - 10 anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso, 2022a. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?origin=instituicao>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MATO GROSSO. **EducAção 10 anos**: o Mato Grosso entre as melhores redes de educação pública do Brasil. Secretaria de Estado de Educação. Revista n. 1, outubro, 2022b.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 12745 de 6 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre a proibição do uso, por estudantes nas salas de aula das escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso, de telefone celular e outros dispositivos eletrônicos com telas digitais, e dá outras providências. Disponível em: <https://storage.al.mt.gov.br/api/v1/download/default/724679>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PEREIRA, J. N.; SILVA, S. B. B.; PEREIRA, M. R. A. (org.). **Tecnologias educacionais, multiletramentos e formação de professor**. Campinas: Pontes, 2023.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P.; MACIEL, R. F. Práticas multiletradas potencializadas com uso das tecnologias digitais no contexto do Profletras/região Centro-Oeste. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, p. 4878-4894, 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020v17n2p4878. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2020v17n2p4878>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SANTOS, L. I. S.; PINHO, A. P. Narrativas da formação de docentes de língua inglesa mato-grossense em programa de intercâmbio internacional. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 12, n. 1, 2024. DOI: 10.29327/210932.12.1-9. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7523>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SANTOS, L. I. S.; DONATTI, R. Brasil e Inglaterra: novos repertórios linguístico-identitário-culturais de docentes mato-grossenses de língua inglesa. **Entreletras**, Araguaína, v. 15, n. 1, p. 53-79, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17906>. Acesso em: 02 jul. 2025.

INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM ESCOLAS DA ZONA URBANA DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA-AM

Alessandro dos Santos Inhape

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo geral analisar a situação de inclusão ou de exclusão em que se encontram as pessoas surdas nas escolas da zona urbana no município de São Paulo de Olivença/AM. Como objetivos específicos, foram delineados os seguintes: investigar o desenvolvimento da prática docente no ensino regular na sala comum com alunos surdos; averiguar se há profissionais como Tradutores e Intérpretes de Libras/Português (TILSP) e também professores de Língua Portuguesa com fluência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas

que trabalham para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos; mapear a população de surdos da zona urbana do município de São Paulo de Olivença em gênero, idade e escolaridade e, por fim, verificar se o projeto político pedagógico das escolas atende as diferenças de aprendizagem, no caso o ensino de Libras para os educandos surdos.

A educação dos estudantes surdos está estabelecida na Lei Federal de nº 10.436/02 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que recomenda que a educação especial tem caráter transversal, complementar ou suplementar. Além desses preceitos legais, há também o Decreto Federal 5626/2005, que orienta a inclusão dos surdos e enfatiza a educação bilíngue na sala comum com a presença do serviço de Intérprete em Libras, e também com os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de Recurso Bilíngue ou Multifuncional.

O Decreto 5626/2005 (Brasil, 2005) preconiza que o processo de ensino aprendizagem dos surdos deve acontecer em Língua de Sinais, no caso do Brasil, em Libras. Este idioma deve ser a língua de instrução do processo de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento nas dimensões linguísticas, cognitivas, culturais e sociais dos indivíduos surdos. A recente Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB e reconhece oficialmente a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, reafirma o compromisso com uma educação que respeita as especificidades linguísticas e identitárias dos estudantes

surdos (Brasil, 2021). No entanto, transformar o texto legal em prática concreta exige um esforço coletivo e uma formação sólida, crítica e comprometida com a equidade.

Diante desse cenário, delineamos essa pesquisa para verificar se a educação dos surdos no município de São Paulo de Olivença, interior do estado do Amazonas, localizado na região Norte do Brasil, de fato está ou não acontecendo conforme a legislação, uma vez que os surdos são amparados por leis, principalmente na área educacional. As perguntas norteadoras de nossa investigação foram: Como está a situação dos educandos surdos nas escolas de São Paulo de Olivença? Há inclusão ou exclusão nesses ambientes escolares? Qual é o método que professores trabalham com os alunos surdos? Há profissionais capacitados na área, como professores Bilíngues, Tradutores e Intérpretes de Libras/Português? Qual o quantitativo da população surda do município de São Paulo de Olivença, considerando-se gênero e escolaridade?

A educação dos surdos no Brasil vem sendo discutida, questionada há muito tempo, contando com a participação de pais, educadores, pesquisadores (surdos e ouvintes) e com a comunidade, agentes que sinalizavam a necessidade de repensar práticas educativas para esse público e qual seria o método mais adequado para ensiná-los. Além da Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais de acessibilidade e determina que os sistemas de ensino devem garantir condições de acesso, permanência e participação plena dos estudantes com deficiência — incluindo recursos de

acessibilidade comunicacional, materiais didáticos acessíveis e capacitação dos profissionais da educação, há um conjunto de legislações específicas voltadas à comunidade surda.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, considerando sua identidade linguística e cultural. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei, aprofunda os direitos da pessoa surda e define diretrizes para o uso da Libras no contexto educacional e institucional. A Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, estabelecendo parâmetros de atuação e formação desses profissionais. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhecendo oficialmente a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos como uma forma de garantir o direito à educação adequada à especificidade linguística e cultural dessa população (BRASIL, 2000, 2002, 2005, 2010, 2021).

O arcabouço teórico desta pesquisa fundamentou-se no campo da Linguística Aplicada, com foco na educação bilíngue (2021), especificamente no que diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da pessoa surda, estabelecida no decreto de Nº 5.626/05 e na Lei 10.436/02. Alguns documentos/autores que embasaram o estudo foram Brasil (2000, 2002, 2005, 2010, 2021), Quadros

(1997), Skliar (1999), Strobel (2008), Gesser (2009), Souza (2015), entre outros.

Metodologicamente, o estudo foi de campo utilizando uma abordagem quali-quantitativa de caráter descritivo e exploratório, com visita às instituições, como a Secretaria de Assistência Social, especificamente o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que trabalha diretamente com as famílias paulenses do referido município investigado, a Secretaria de Saúde, especificamente nas Unidades Básica de Saúde (UBS), que atendem e prestam serviços as famílias do município, as Secretarias de Educação, tanto Municipal, Secretária Municipal de Educação e Cultura (Semec) e Estadual, Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Coordenadoria Regional- Seduc) e por fim, foram visitadas as escolas Municipais e Estaduais fazendo o mapeamento das pessoas surdas do Município de São Paulo de Olivença, conforme um dos objetivos propostos deste trabalho.

A análise dos dados seguiu uma abordagem quali-quantitativa como mencionado acima, pois além dos dados quantitativos estatísticos da população e amostra, buscamos perceber as organizações, relações humanas do dia a dia no âmbito escolar da escola investigada. Como técnicas de pesquisa, foram realizadas a observação e a aplicação de questionários para os alunos surdos e a professores de Língua Portuguesa que atuam com esses educandos, bem como a análise documental em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola delimitada e investigada.

INCLUSÃO X EXCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Inclusão

No contexto atual brasileiro, algumas escolas públicas têm diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão da inclusão, ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A inclusão está sendo realizada, em certo grau, mediante a aplicação de práticas que visem de maneira equitativa a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD). Programas eficazes de inclusão estão sendo cada vez mais utilizados dentro das escolas, reconhecendo a igualdade essencial entre os alunos, o que contribui para o combate da desigualdade e o preconceito. A inclusão nas escolas regulares, como espaço disciplinar e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, carece de uma formação cada vez mais inclusiva dos profissionais que nela atuam. Falar em inclusão escolar é falar sobre um tema que levanta discussão, ainda mais intrigante quanto à pergunta que se refere ao ensino para alunos com necessidades educativas especiais. Essa é a porta de entrada para a inclusão (Mantoan, 2006). Muitos pesquisadores resistem à inclusão dos alunos surdos em classes de ensino regular.

Contudo, apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas, de professores, de pais e de instituições à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, trazendo à tona os argumentos relacionados à questão da igualdade, ao respeito às diferenças, à valorização do direito à educação e ao atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Exclusão

A exclusão do aluno surdo nas escolas regulares é um fator que vem sendo observado com muita regularidade, principalmente em pesquisas científicas e em estágios curriculares supervisionados. Embora exista disposição do aluno em ser aceito ou até mesmo promovido, ele, geralmente, é excluído. Sedycias (2005) aponta a razão principal dessa exclusão, a saber, uma questão meramente pedagógica: o professor precisa estar capacitado na área da Libras. Essa habilidade será capaz de favorecer a comunicação entre professor e aluno. Sabe-se, portanto, conforme Mantoan (2006), que os alunos com ou sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas regulares, devem receber tratamento pedagógico inclusivo para que possam ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem e possam ter seu direito à educação atendido.

Ações educativas com os surdos nas escolas regulares, escolas bilíngues, salas bilíngues, de recurso, escolas

inclusivas, e/ou de atendimento educacional especializado não podem mais se vincular a um discurso envelhecido de que elas não estejam preparadas para atuar com aprendentes surdos no cotidiano escolar. Ao contrário, devem buscar alternativas de ensino que valorize a Libras como língua de instrução, estratégias, recursos que respondam às especificidades dos alunos.

Essa falta de políticas públicas acarreta inúmeras dificuldades para o aluno surdo, uma delas é a falta de um intérprete na sala de aula para mediar a comunicação entre o professor e o aluno, e isso é previsto pela Lei 12319/2010: o direito de o aluno ter, em sala de aula ou qualquer espaço público, um profissional para mediar e facilitar a comunicação. Além dessa disposição legal, há o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira (Libras), e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. No entanto, na prática, essa legislação apresenta falhas, fato que muitas vezes, leva os pais a não aceitarem que o filho frequente a escola, pois esta não oferece condições de mantê-los e não está devidamente preparada no que diz respeito à “aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão” (Cury, 1999, p. 10).

Inclusão educacional não é garantir a matrícula do aluno surdo, mas reorganizar a escola para atender às reais

necessidades básicas do ensino que permitam ao discente surdo ter acesso aos conteúdos escolares, e que ele sinta vontade de permanecer e continuar na escola para, assim, construir sua identidade cultural e uma formação cidadã (Souza; Matos, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os dados coletados e as análises decorrentes da investigação sobre a realidade educacional das pessoas surdas em São Paulo de Olivença/AM. O leitor encontrará, inicialmente, um mapeamento detalhado da população surda na zona urbana do município, abrangendo aspectos de gênero, idade e escolaridade, o que permite visualizar o real alcance (ou a falta dele) das políticas de inclusão locais.

Na sequência, a seção detalha as condições institucionais da escola investigada, descrevendo sua estrutura, corpo docente e a oferta de modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto avança para uma análise crítica das práticas pedagógicas, expondo os perfis e as percepções dos professores de Língua Portuguesa, bem como os desafios metodológicos e as barreiras de comunicação enfrentadas no cotidiano da sala de aula comum.

Por fim, a seção dá voz aos estudantes surdos, trazendo seus relatos sobre a experiência escolar, a ausência de

profissionais especializados — como Tradutores e Intérpretes de Libras (TILSP) — e o impacto da falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple efetivamente a educação bilíngue.

Mapeando a população surda no município de São Paulo de Olivença/AM

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de São Paulo de Olivença, localizada no estado do Amazonas, região Norte do Brasil.

Figura 1 – Município de São Paulo de Olivença



Fonte: Portal do Holanda (2019).

Figura 2 – Mapa de São Paulo de Olivença



Fonte: familysearch.org³⁵.

Figura 3 – Frame do sinal em Libras para o município de São Paulo de Olivença



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

35 Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/wiki/index.php?curid=8065/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

Segundo a história, dos historiadores, antropólogos e anciões indígenas Omágua Kambeba, São Paulo de Olivença, originalmente, foi uma grande aldeia, considerada a capital da Província dos Indígenas Omágua Kambeba que habitava o lugar antes da invasão da prelazia da Igreja Católica Apostólica Romana, que tinha e que ainda é usada pelas lideranças deste povo como “Tuyuka Tawa”, nome na Língua Omágua Kambeba, que na tradução significa nossa terra, nossa morada. Um dos objetivos de nossa investigação é mapear a população surda em idade, gênero e escolaridade, oficialmente matriculados nas escolas do município, para então sabermos se há inclusão ou exclusão desse público no âmbito educacional.

No município de São Paulo de Olivença, à época da investigação, não foi possível encontrar esses dados em sites de levantamento populacional da comunidade surda da região, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda não havia identificado a população do estado e nem do município investigado, com isso houve uma necessidade de ir ao município fazer esse levantamento, colher dados de instituições como, por exemplo: Secretaria de Assistência Social do Município, Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal e Estadual de Educação da zona urbana do município de São Paulo de Olivença, conforme visualizaremos nas tabelas a seguir.

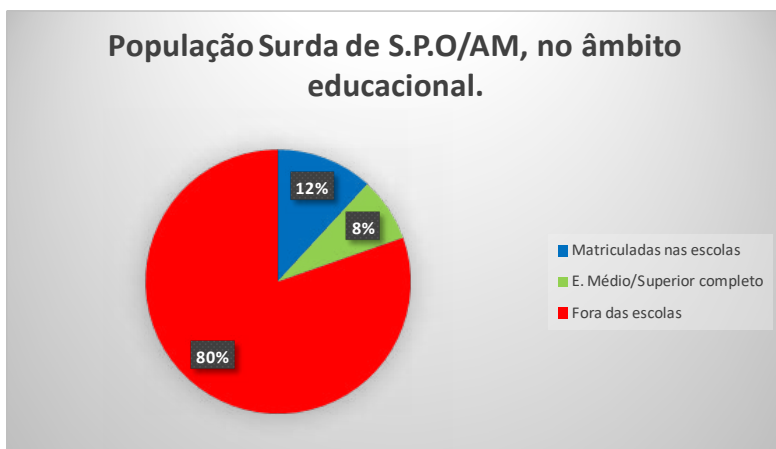
A partir dos dados coletados nessas instituições, elaboramos uma tabela e um gráfico para representar o gênero, escolaridade e quantitativo da população surda. Vale ressaltar

que constatamos nas instituições investigadas (Cras, UBS e Escolas) que apenas 1 (uma) pessoa apareceu cadastrada nas mesmas instituições (Cras, UBS e Escolas), 1 (uma) pessoa em apenas duas instituições (UBS e Escolas) e 4 (quatro) pessoas identificadas somente com dados nas escolas, fazendo-se uma análise e comparando os dados obtidos.

De acordo com os dados investigados das instituições Cras, UBS e Escolas, o município de São Paulo de Olivença da zona urbana possui aproximadamente 51 (cinquenta e uma) pessoas consideradas surdas ou deficientes auditivas, relacionando-as com perdas auditivas entre homens e mulheres. Dessas 51 (cinquenta e uma) pessoas, 18 (dezoito) não possuem nenhum grau de escolaridade, 29 (vinte e nove) possuem Ensino Fundamental e Médio incompletos e 4 (quatro) possuem Ensino Médio e Superior completos.

Fazendo uma análise em relação à inclusão e exclusão das pessoas surdas no âmbito educacional, chegamos ao seguinte resultado, como mostrará o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Inclusão x exclusão da população surda de São Paulo de Olivença no âmbito escolar



Fonte: Inhape (2022).

Verificamos, com base no gráfico acima, que a porcentagem da população surda em relação à educação dessa comunidade se distribui do seguinte modo: apenas 12% estão matriculados nas referidas escolas do município, 8% possuem Ensino Médio e Superior completo e 80% estão fora das escolas do município de São Paulo de Olivença, havendo, sim, uma exclusão no âmbito escolar.

Vale lembrar que, dessas escolas apresentadas na pesquisa, delimitamos em apenas uma, conforme a metodologia deste trabalho, para alcançar os outros objetivos propostos, aplicando questionários, tanto com os alunos surdos, quanto com os professores de Língua Portuguesa que atuam com esses educandos.

A seleção da escola ocorreu por diversos fatores, dentre eles, os estágios supervisionados de observação, na área de Língua Portuguesa e a demanda de alunos surdos matriculados na referida escola. O local investigado dessa pesquisa trata-se de uma escola da zona urbana do município de São Paulo de Olivença.

Verificamos que a escola tem apenas 2 (dois) alunos que apresentam surdez e 17 (dezessete) alunos com outras necessidades educativas especiais matriculadas na referida escola, sendo que os 2 (dois) alunos surdos estudam no turno noturno na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 3º Segmento do Ensino Médio; 12 (doze) alunos com necessidades educativas especiais estudam de manhã e 5 (cinco) estudam à tarde.

Em se tratando da modalidade da EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), Seção V - da educação de jovens e adultos, Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. E por esses e outros motivos, foi criada a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos, para dar oportunidade justamente às pessoas que não tiveram como frequentar o espaço escolar. Isso se dá aos educandos surdos pela acessibilidade, falta de profissionais para facilitar seu desempenho escolar, e os professores, por falta de conhecimento, reprovam sem buscar alternativas

metodológicas para ajudar a compreender que o canal de comunicação é por meio da Libras e que precisam estar inclusos nas atividades pedagógicas. Outros frequentam tarde o ambiente escolar por falta de condições por parte da escola para essa demanda de aprendizagem, resultando na única alternativa, que é a modalidade do ensino da EJA.

A Escola: caracterização institucional e condições educacionais

A Escola investigada, desde sua fundação, passou por diferentes gestões, evidenciando uma trajetória administrativa marcada por continuidade e reorganizações ao longo do tempo, tendo atualmente como gestora a professora JNS, que assumiu o cargo em 25 de janeiro de 2022. A instituição tem como patrona NRC, docente que atuou entre 1983 e 1989, sendo reconhecida por sua contribuição à educação local.

No que se refere à sua estrutura e funcionamento, a escola dispõe de 10 salas de aula e atende estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de ofertar o Projeto Avançar (Fases 1 e 3) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, contemplando as etapas 9ª, 10ª e 11ª. As atividades são distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, o que evidencia o atendimento a diferentes perfis de estudantes. O corpo docente é composto por 30 professores com formação em nível superior, abrangendo diversas áreas do conhecimento, enquanto a equipe administrativa conta com 21 funcionários.

Entretanto, para além da caracterização estrutural e administrativa, torna-se fundamental compreender as condições materiais e educacionais que permeiam o cotidiano da instituição, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes surdos. Aspectos como a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis, presença de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa (Tilsp), formação específica ou continuada dos docentes para o trabalho com a educação inclusiva e políticas institucionais voltadas à acessibilidade são elementos centrais para a análise do contexto escolar. A ausência ou insuficiência desses recursos pode impactar diretamente os processos de ensino e aprendizagem dos educandos surdos, contribuindo para situações de exclusão no interior da escola.

Dessa forma, a caracterização do ambiente enquanto espaço físico, pedagógico e social permitiu elucidar o contexto no qual a pesquisa foi realizada, oferecendo subsídios para uma compreensão mais aprofundada dos dados apresentados nesta seção. Esse detalhamento contribuiu para evitar lacunas interpretativas, articulando as condições institucionais com as experiências de professores de Língua Portuguesa e estudantes surdos, e possibilitando uma análise mais consistente acerca dos desafios e das potencialidades da inclusão escolar nesse cenário.

Professores de Língua Portuguesa da EJA que atuam com os alunos surdos

A escola investigada possui 872 (oitocentos e setenta e dois) alunos matriculados, 61 (sessenta e um) professores e 21 (vinte e um) servidores, distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Dos alunos matriculados, 198 (cento e noventa e oito) são alunos do noturno da modalidade EJA, sendo 2 (dois) alunos surdos matriculados e atendidos nesse turno da escola. Esses alunos surdos precisam de atendimento com suporte dentro da sala de aula para que haja interação com professores e colegas de turma.

Quanto aos professores de Língua Portuguesa, do turno noturno, da modalidade EJA, que atuam com esses educandos surdos, aplicamos um questionário com perguntas abertas, para traçar os perfis dos educadores que atuam com esses alunos na sala comum, nas aulas de Língua Portuguesa, em que utilizamos suas iniciais de seus nomes, de acordo com o comitê de ética, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos professores de Língua Portuguesa do noturno da escola investigada

Professores	Gênero	Idade	Formação	Especialização (Latus Sensu)	Tempo de atuação no magistério	Turmas com as quais trabalha
L.A.M.B.	M	65	Normal Superior	-	17 anos	9º Etapa "1" e "2" e 10º Etapa "1"
M.F.H.	F	31	Letras-Língua Portuguesa	Esp. em Gestão Escolar	05 anos	10º Etapa "2" e 11º Etapa "1" e "2"

Fonte: Inhape (2022).

Para alcançar também os objetivos desta pesquisa, foram aplicados dois questionários com os participantes desta investigação. O primeiro questionário aplicado foi com os professores de Língua Portuguesa que atuam diretamente com esses educandos na escola. Foram feitas 10 perguntas abertas relacionadas com os objetivos propostos, com intuito de atingi-los, conforme visualizaremos nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Questões 2 e 3

Questão	2. Já trabalhou ou trabalha com alunos Surdos? Se sim, fale um pouco de suas experiências com esses alunos.	3. Qual a metodologia de Ensino que você utiliza com esses educandos? Há diferença metodológica para alunos surdos e ouvintes? Comente.
L.A.M.B.	R: Não	
M.F.H.	R: Sim. Sinto muitas dificuldades, até porque não tenho experiência para trabalhar com esses tipos de alunos.	R: A minha metodologia é aplicada através de gestos, ou então vou até a cadeira do educando para compreender o que foi exposto.

Fonte: Inhape (2022).

Conforme o Quadro 1, observamos a questão 2 e 3 do questionário aplicado aos professores que trabalham nas aulas de Língua Portuguesa com educandos surdos. Na questão de nº 02 feita para os dois professores, detectamos opiniões distintas em relação à pergunta; o professor L.A.M.B. apenas respondeu que não trabalha, nunca trabalhou e que não tem experiência com educandos surdos nas aulas de Língua Portuguesa, porém podemos destacar que, de acordo com as observações feitas durante a pesquisa foi possível notar que o professor possui um aluno surdo na sala onde exerce a função como docente. Acreditamos que, por algum motivo, o professor não entendeu a pergunta, ou até mesmo não tem conhecimento do próprio aluno que faz parte da sua rotina de trabalho diário. Já a professora M.F.H. respondeu que atualmente trabalha com aluno surdo e afirma que tem muitas dificuldades por ser seu primeiro contato com esse aluno numa sala comum.

Quanto à questão 3 feita aos professores, obtivemos as seguintes respostas: O professor L.A.M.B. não respondeu à pergunta deixando-a em branco. Diferentemente da professora M.F.H., que respondeu à pergunta relatando como lida com esse educando e faz métodos improvisados para não deixar o aluno totalmente excluído das suas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 2 – Questões 4 e 5

Questão	4. Quais as principais dificuldades de trabalhar com alunos surdos? Comente.	5. Qual a comunicação ou Língua que você utiliza na sala com os alunos Surdos? Comente.
L.A.M.B.	R:	R:
M.F.H.	R: Tenho dificuldade de comunicação. De expressar-me em Libras, ou seja, com gestos.	R: Os gestos

Fonte: Inhape (2022).

De acordo com o Quadro 2, observamos as questões 4 e 5 do questionário aplicado com os professores. Em relação à questão 4, o professor L.A.M.B. não respondeu à pergunta, oferecendo indícios sobre a falta de conhecimento para com o aluno surdo, diferentemente da professora M.F.H. que respondeu que sente dificuldades em comunicar-se com o aluno surdo, tendo em vista uma barreira na comunicação. Apesar de que há uma concepção equivocada, quando afirma que eles se comunicam através dos gestos, que na verdade são os sinais, comprovados linguisticamente; ela, de fato, afirma ter dificuldades em interagir com esses educandos.

Em relação à questão 5, o professor L.A.M.B. também não respondeu; mesmo não respondendo por extenso, acreditamos que ele não usa a comunicação adequada com o aluno, apenas o oral com todos os alunos. Já a professora M.F.H. relatou que utiliza os gestos com o aluno surdo. A Libras por ser uma língua visual-espacial, apresenta uma estrutura fonética e fonológica as quais são empregadas a partir dos movimentos que envolvem os braços, as mãos, os dedos, o

tronco e a face, um conjunto de ações do corpo que transmite mensagens por meio dos sinais. Nesse sentido, a professora, ainda que de forma intuitiva, reconhece a importância dos recursos corporais como elementos constitutivos da comunicação em Libras. Como reforça Quadros (1997, p. 19), “os sinais não são apenas movimentos das mãos. Eles são constituídos por diferentes parâmetros articulatórios e ocorrem num espaço determinado, podendo incluir expressões faciais e movimentos corporais”. Essa percepção da professora revela uma prática sensível às especificidades linguísticas da Libras, evidenciando sua compreensão, ainda que não técnica, da complexidade e riqueza dessa língua no processo de ensino e aprendizagem com o aluno surdo.

Quadro 3 – Questões 6 e 8

Questão	6. Você já participou de algum curso de formação continuada ou especialização em Libras ou Tradução e Interpretação em Libras? Comente.	8. O que você entende sobre Educação Inclusiva? No âmbito escolar, como você avalia a aplicabilidade dessa educação?
L.A.M.B.	R: Não	R: A educação inclusiva não funciona como deveria, porque a maioria das escolas não possuem salas, professores e material didático específicos.
M.F.H.	R: Sim. Em 2014, fiz uma formação em Libras, duração 3º meses.	R: Um olhar especial para grupos vulneráveis, ou que precisem de assistência para terem as mesmas oportunidades que os outros.

Fonte: Inhape (2022).

No Quadro 3, temos as questões 6 e 8 aplicadas aos dois professores. Quanto à questão 6, o professor L.A.M.B.

constatou que nunca participou e não tem formação continuada em Libras. Já a professora M.F.H. afirma que fez uma formação em Libras no ano de 2014, com duração de 3 meses.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, no Capítulo II, da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação para professores afirma:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005, s. p).

Portanto, todos os cursos de Licenciaturas são obrigados a ofertar a disciplina de Libras para atuar como professores nas escolas públicas e privadas em nível médio e superior a serviço do magistério. Essa obrigatoriedade foi instituída pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece, em seu artigo 3º, a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. Inferimos, assim, que, o professor L.A.M.B. por estar atualmente com 65 anos, o docente em questão provavelmente tenha concluído sua formação inicial, que era o antigo magistério, ou normal superior antes da promulgação

dessa legislação, em um período em que o ensino da Libras ainda não era obrigatório nos currículos de licenciatura. Isso pode justificar uma possível ausência de conhecimentos específicos sobre a Libras e o ensino para surdos adquiridos durante sua formação acadêmica.

Quadro 4 – Questão 7

Questão	7. Você trabalha com quais recursos na sala com os alunos Surdos? Comente.
L.A.M.B.	R:
M.F.H.	R: Trabalho com imagens, trabalhos impressos.

Fonte: Inhape (2022).

Em relação à questão 7, observamos as respostas dos professores, e, mais uma vez, o professor L.A.M.B. não respondeu, mas, possivelmente não usa recursos para trabalhar com o aluno surdo. A professora M.F.H. respondeu que usa como recursos imagens e trabalhos impressos com o aluno surdo.

Quadro 5 – Questão 9 e 10

Questão	9. Quais soluções você propõe para amenizar a dificuldade do ensino para alunos surdos? Comente.	10. Quais propostas você teria para minimizar a situação da exclusão dos alunos surdos dentro da sala de aula e no ambiente escolar como um todo? Comente.
L.A.M.B.	R: Que os sistemas educacionais proporcionassem formação específica na área para os professores.	R: Que houvesse mais investimentos por parte dos governantes, tanto na modernização dos materiais didáticos como nos prédios das escolas.

M.F.H.	R: Seria ótimo se nós professores, estivéssemos formações, cursos para melhorar e amenizar o ensino na escola.	R: Mapear os pontos fracos da escola, investir em capacitação para o corpo docente, realizar projetos interdisciplinares.
---------------	--	---

Fonte: Inhape (2022).

No Quadro 5, as questões observadas são as de número 9 e 10; quanto à pergunta 9, o professor L.A.M.B. relata que os sistemas educacionais deveriam proporcionar formação específica na área para os professores que atuam com esses educandos; e a professora M.F.H. responde que seria de extrema importância a formação continuada para os professores, cursos de capacitação para melhorar e amenizar as dificuldades que a escola sofre em relação ao ensino. Na questão 10, o professor L.A.M.B. evidencia que deveria haver mais investimentos pelos governantes, como na modernização dos materiais didáticos e também nos prédios das escolas como forma de ter acessibilidade para os alunos. E a professora M.F.H. sugere que através do mapeamento dos pontos fracos da escola, no caso as necessidades que a escola possui, para investir na capacitação dos professores, realizando projetos interdisciplinares a fim de minimizar a exclusão dos alunos surdos.

Os alunos surdos

Sobre os alunos surdos do turno noturno da modalidade EJA que estudavam na referida escola de investigação, fizemos um levantamento da matrícula dos alunos surdos na Secretaria

da escola, em seguida, aplicamos um questionário de 12 (doze) questões com perguntas abertas e fechadas a esses alunos, com intuito de atingir os objetivos delineados.

Os alunos surdos matriculados na escola são 2 (dois) e apenas um apresentou no ato da matrícula o laudo médico especialista e o outro a escola já solicitou para a família e, no ato da coleta de dados estavam no aguardo do documento. O turno em que eles estavam matriculados é o noturno. Na Tabela 2 os perfis desses educandos.

Tabela 2 – Perfil dos alunos surdos do noturno da escola investigada

Alunos(as)	Gênero	Idade	Série/ Ano
A.S.A.	Masculino	18	9ª Etapa “1”
G.I.S.	Feminino	26	10ª Etapa “2”

Fonte: Inhape (2022).

O aluno A.S.A. é do gênero masculino, tem 18 anos, nasceu, mora e estuda no município de São Paulo de Olivença, faz a 9ª etapa “1”, que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio da modalidade EJA. A aluna G.I.S. é do gênero feminino, tem 26 anos, nasceu, mora e estuda no município de São Paulo de Olivença, faz a 10ª etapa “2”, que corresponde ao 2º ano do Ensino Médio da modalidade EJA.

Como parte integrante da pesquisa, aplicamos um questionário com doze (12) perguntas abertas e fechadas para os alunos surdos responderem, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Para este texto, foram selecionadas

algumas perguntas do questionário, conforme observamos a seguir.

Quadro 6 – Questões 1 e 3

Questão	1. Você gosta de estudar a disciplina de Língua Portuguesa? Comente.	3. Você tem dificuldade em aprender a disciplina de Português?
A.S.A.	(X) Sim () Não R: Sim, porque ajudar entender Português, difícil escrita.	(X) Sim () Não R: Sim, porque professor não usar língua de sinais.
G.I.S.	(X) Sim () Não R: Sim gosto muito de Língua Portuguesa porque ela nós ajude entende melhor escrita.	(X) Sim () Não R: sim, porque a professora não saber Libras, ela falor, difil entender.

Fonte: Inhape (2022).

No Quadro 6, visualizamos as questões 1 e 3, que têm como finalidade verificar a importância da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos surdos e as dificuldades que esses educandos enfrentam no seu dia a dia. Quanto à questão 1, o aluno **A.S.A** constata que gosta da disciplina, porém sente dificuldade na escrita. Já a aluna **G.I.S** também afirmou que gosta da disciplina, porque ajuda a entender melhor a escrita. Observamos nas respostas dos dois alunos a dificuldade na escrita, uma vez que a Língua Portuguesa é a segunda língua para eles, e é um fenômeno natural a interferência linguística.

Quadro 7 – Questão 6

Questão	6. Comente o que você gosta e o que não gosta na escola onde estuda?
A.S.A.	R: Gostar amigos, camida, professor não gostar rir, preciso ajudar na escola
G.I.S.	R: Eu gosto da professora, dos meus colegas El não gosto de estuda de noite porque e muito perigosso para mim, querer também interprete Libras melhor.

Fonte: Inhape (2022).

No Quadro 7, observamos a pergunta 6 e as respectivas respostas. O aluno A.S.A. afirma que gosta dos amigos, da merenda escolar, porém não gosta do comportamento do professor, por ser extremamente fechado, não sendo simpático com os alunos e, por fim, faz um alerta que ele necessita de ajuda no ambiente escolar. A aluna G.I.S. ressalta que gosta da professora, dos seus colegas, mas relata que não gosta de estudar à noite, porque é perigoso e afirma necessitar de um intérprete de Libras para melhorar sua aprendizagem.

Em relação ao decreto de nº 5.626/05, que trata da formação e atuação do TILSP, Costa (2021, p. 2-3) evidencia que:

[...] foi a partir deste Decreto que as comunidades surdas passaram a integrar as políticas de educação, uma vez que, o Documento fora criado com o objetivo de apresentar os caminhos para uma educação bilíngue para as comunidades surdas e outras providências que envolvem a formação de professores bilíngues, instrutores de Libras, intérpretes e tradutores, e ainda, sobre a garantia do direito ao acesso à educação, à saúde e o papel do poder público no apoio ao uso e difusão da Libras.

Na questão 7, os alunos foram questionados quanto à existência de uma sala com recursos bilíngues na escola: os alunos responderam que tem sala de recurso bilíngue ou multifuncional na escola, porém os dois alunos respondem que não são atendidos no contraturno, que corresponde à pergunta de nº 08. Os alunos, segundo a legislação vigente, devem ser atendidos como forma de ajuda no processo aprendizagem. Nesse sentido, o Decreto Federal 5626/05 orienta a inclusão dos surdos e enfatiza a necessidade de uma educação bilíngue na sala comum, com a presença do serviço de Tradutores e Intérpretes em Libras, e também com os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de Recurso Bilíngue ou Multifuncional, atendidos no contraturno e/ou em Centros de Educação Especial (Souza, 2015).

A questão 10 perguntou se tem Tradutor ou Intérprete de Libras/Português (TILSP) na escola onde eles estudam, em que responderam que não há esse profissional na escola. Já na questão 11, os alunos foram questionados sobre a presença do professor que conhece Libras ou Tradutor e Intérprete de Libras/Português em sala de aula. O aluno A.S.A. respondeu que sim e comentou que iria ajudar ele nas aulas e a escola de uma forma geral. Já a aluna G.I.S. também respondeu que sim e descreveu que ela tem um professor de Libras que a ajuda quando precisa, mas ele não trabalha na escola, porque ainda estuda e cursa a faculdade de Letras e que precisa de um intérprete de Libras para o ajudar na escola.

Por meio da questão 5, os alunos foram questionados se sentem-se bem na escola onde estudam. O aluno A.S.A. e a aluna G.I.S marcaram a mesma opção, que foi: (x) Raramente. Com isso, observamos que os alunos não se sentem tão confortáveis no ambiente da escola, fazendo-se uma relação com as perguntas do questionário feito aos alunos, de uma forma geral, ainda não estão totalmente incluídos com os suportes que eles precisam para permanecerem na instituição de ensino.

O projeto político pedagógico da escola

Para cumprir um dos objetivos propostos desta pesquisa, buscamos fazer a verificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, verificando se atendem as diferenças de aprendizagem, no caso o ensino de Libras para os educandos surdos.

De acordo com Veiga (2013, p. 11), em sua concepção sobre o PPP:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O PPP é um documento importante no âmbito escolar, porque, por meio dele, podemos verificar a concepção de ensino e de aprendizagem considerados pelos membros daqueles que participaram da construção coletiva deste documento, visando a atingir, de forma igualitária e mais justa, todos os partícipes do ambiente escolar. No entanto, na escola investigada, não há, ainda, o PPP institucionalizado, há apenas o projeto em fase de elaboração. Nesse sentido, não conseguimos verificar se há alguma previsão ou consideração acerca do ensino para alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da metodologia traçada e da análise efetivada, atingimos o objetivo geral de analisar como está a situação da educação dos surdos quanto à inclusão ou exclusão nas escolas da zona urbana no município de São Paulo de Olivença. Também alcançamos os nossos objetivos específicos, tendo em vista que investigamos o desenvolvimento da prática docente no ensino regular na sala comum com alunos surdos; averiguamos que não há profissionais como Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Português (Tilsp) e também professores de Língua Portuguesa com fluência em Libras; mapeamos a população de surdos da zona urbana do município de São Paulo de Olivença em gênero, idade e escolaridade e verificamos a inexistência de um PPP da escola, logo não atende, satisfatoriamente, as diferenças de aprendizagem, no

caso o ensino de Libras para os educandos surdos na sala comum.

Por meio das observações e questionário aos participantes da pesquisa, chegamos ao resultado que um dos professores não conhece seu próprio aluno surdo e seu canal de comunicação que é a Libras, não possuindo formação continuada e que não busca ferramentas metodológicas para atender as diferenças da sala, no caso a Língua de Sinais do estudante surdo, diferentemente da outra professora, que apesar de não ter formação continuada para atender esses alunos, ou seja, o conhecimento dessa área, tendo uma visão distorcida sobre o que seja Libras, ela se esforça para que o aluno aprenda seus conteúdos trabalhados nas suas aulas.

Utilizamos o questionário com os alunos surdos fazendo a pergunta se havia ou não profissionais com TILSP ou professores que tinham fluência em Libras, as respostas dos alunos surdos foram negativas, isto é, a escola não possui esses profissionais.

O que podemos observar e relatar, de acordo com o questionário, é que a escola possui sala de recurso multifuncional, porém não bilíngue, pois os dois professores que atendem nessa sala não têm fluência em Libras e os alunos não são atendidos no contraturno.

O terceiro objetivo foi mapear a população de surdos da zona urbana do município de São Paulo de Olivença em gênero, idade e escolaridade, com intuito de conhecer o quantitativo

populacional do município. Chegamos ao resultado de que o município de São Paulo de Olivença, na zona urbana, possui aproximadamente 51 (cinquenta e uma) pessoas consideradas surdas ou D.A, conforme os dados das instituições do município. Sendo que dessas cinquenta e uma pessoas, 4 (quatro) possuíam Ensino Médio e Superior completos. Nas escolas do município, estavam matriculados 6 (seis) alunos surdos, sendo que 3 (três) são de escolas municipais e 3 (três) são das escolas estaduais. Com esses dados, comparamos com os alunos matriculados nas referidas escolas do município e o quantitativo populacional da zona urbana das pessoas surdas ou com perdas auditivas e constatamos que 41 (quarenta e uma) pessoas surdas ou D.A estão fora dos ambientes escolares, havendo exclusão dessa comunidade.

Os resultados desta pesquisa mostram que ainda há muito o que fazer para, de fato, melhorar a educação dos surdos na região investigada, em especial no município de SPO. A partir dos resultados de nossa investigação, concluímos que é preciso melhorar as práticas docentes que atendam a diferença do estudante surdo, com formação continuada aos professores que trabalham com esse público; há falta de profissionais (TILSP), professor de LP com fluência em Libras.

Com o mapeamento das pessoas surdas, verificamos que grande parte dessa população não está no ambiente escolar e os poucos que estão, a escola não apresenta um PPP que atenda a real situação dos educandos surdos matriculados na escola.

Precisamos de escolas que atendam todo tipo de diferença de aprendizagem, não somente dos alunos surdos, mas de todos que precisam de um suporte que se sintam à vontade de querer estudar e permanecer nas escolas com resultados positivos na aprendizagem desses educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato 2004-2006](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BRASIL. **Política de educação especial numa perspectiva de educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015. Acesso em: 18 de fev. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 15, p. 7-15, 1999.

INHAPE, A. dos S. **Um estudo sobre a situação de pessoas surdas quanto à inclusão (ou exclusão) no âmbito escolar na zona urbana no Município de São Paulo de Olivença AM.** 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua Literatura Espanhola) – Instituto de Natureza e Cultura, Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant-AM, 2022. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6444>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MANAUS, **Secretaria do estado e do direito da pessoa com deficiência.** Disponível em: <http://www.seped.am.gov.br//arquivos/download/arqeditor/DEFICIENTES%>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola, 2005.

SOUZA, M. F. N. de; MATOS, M. A. de S. As bases legais da política para a educação bilíngue dos educandos surdos no município de Benjamin Constant-AM. *In*: RODRIGUES, G. E.; JUSTAMAND, M.; CRUZ, T. S. (org.). **Fazendo antropologia no Alto Solimões:** gênero e educação. São Paulo. Alexa Cultural, 2016. p. 74–94.

SOUZA, M. F. N. de. **Política de educação do surdo: Problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de Ensino de Benjamin Constant/AM,** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://>

repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190801. Acesso em: 17 nov. 2025.

SOUZA, M. F. N. de.; LIMA, M. A. dos S.; BRUCE, C. da C. As políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão: implicações e possibilidades da prática docente na educação dos alunos com surdez. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Tema Inclusão: Teoria, prática e produção do conhecimento.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

MÉTODO DE REGISTRO PARMOLÓGICO (FONOLÓGICO) DA LÍNGUA DE SINAIS

Claudio Alves Benassi

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente capítulo é apresentar o Sistema de Descrição Paremológica³⁶ (*Fonológica*) da Língua de Sinais, desenvolvido a partir de pesquisas implementadas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Ppgel) desta universidade, mais precisamente no Grupo de Estudos de Filosofia da Linguagem (Gefil – Licor de Pequim).

Existem várias formas de registrar a língua de sinais, já consagradas, tais como a fotografia, o vídeo e a glosa, métodos que, a meu ver, geram alguns problemas para o pesquisador. Dentre eles, cito os seguintes: 1) impossibilidade de registro dos movimentos pela fotografia, que obriga o pesquisador a improvisar setas, gerando com isso, imprecisão por não serem

36 Análogo a fonológica nas línguas orais. O termo paremológico é composto pelo prefixo *par* que vem de parâmetro e lógico de estudo.

convencionais; 2) dificuldade em inserir vídeos no texto, que faz o pesquisador recorrer a estratégias externas, o que não é produtivo para o pesquisador, tampouco para o leitor; e 3) no caso da glosa, tradução de uma forma espaço-visual, noutra oral-auditiva representada pela escrita, que causa uma perda significativa na verossimilhança dos dados.

Nesta esteira, consciente das dificuldades impostas pela modalidade visual-espacial da língua de sinais, como pesquisador, sempre me incomodei com os recursos e métodos correntes de registro da língua de sinais. Assim, parte deste incômodo foi resolvido com o desenvolvimento da Escrita de Língua de Sinais (doravante ELS) VisoGrafia, no entanto, parte dele continuou e para resolver a questão, propus a criação de um sistema de descrição paremológica da língua de sinais, a partir da ELS.

Minha história com a ELS começou com a minha inserção na aprendizagem da Libras, no ano de 2011. Em 2012, já com minha pesquisa de mestrado em andamento, para me posicionar na área dos estudos e pesquisas em Libras, optei pelos estudos da ELS, o que me levaria à minha pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Ppgel), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), conforme Benassi (2017) e Benassi (2019).

A minha pesquisa da ELS surgiu de necessidades observadas em sala de aula. Na época, a disciplina Escrita de Sinais do Curso de Letras-Libras – Licenciatura, tinha carga horária de 32h. Em virtude do pouco tempo para ensinar um

sistema de ELS como o *SignWriting* (SW), que segundo a professora Marianne Rossi Stumpf (2005), tem 982 caracteres, optei pelo sistema Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), que possui apenas 95 visografemas³⁷ (Barros, 2015; Benassi, 2017; Benassi, 2019).

Esse sistema, segundo sua proponente, a professora Mariângela Estelita Barros (2015), possui seus traços de abstração e também apresenta visualidade. Mesmo assim, em sala de aula, os alunos tinham dificuldades para aprender a escrita e a leitura da Libras pela ELiS. Nas várias vezes em que a disciplina Escrita de Sinais foi ofertada, no curso de Letras-Libras – Licenciatura, e a opção foi pelo sistema mencionado anteriormente, pouquíssimos alunos conseguiram de fato ter rendimento satisfatório. Em quatro ofertas, duas alunas se destacaram, sendo uma ouvinte e uma surda. Destas, apenas uma (a ouvinte) deu sequência aos estudos de ELS.

Observando esses dados, decidi direcionar minha pesquisa de doutoramento para a ELS. A princípio, seria sobre a arquitetônica dos dizeres artísticos em Libras escrita. Posteriormente, implementei a criação de um sistema de ELS, fazendo a fusão de aspectos de dois outros sistemas, sendo eles: 1) a visualidade e observação do aspecto cumulativo³⁸ do sistema SW; e 2) o princípio paremológico (*fonológico*) da ELiS.

37 Análogo a letras dos alfabetos das línguas orais.

38 Diz respeito ao fenômeno da acumulação dos paremas (*fonemas*) na língua de sinais. Devido a modalidade visual-espacial dessa língua, os paremas compõem os parâmetros da língua e esses últimos, vão se acumulando um após o outro na articulação dos sinalemas (sinais), na seguinte ordem: configuração de mão; locação; e movimento (quando for o caso).

O desenvolvimento do sistema de ELS VisoGrafia (VG), se deu em três etapas. Na primeira, criei e/ou adaptei os visogramas e além disso, defini o primeiro visograma³⁹ do meu sistema de ELS e a forma de grafar os sinais. Na segunda, defini as regras grafotáticas da VisoGrafia. Já na terceira etapa, a VisoGrafia foi aplicada no processo de ensino-aprendizagem, num curso de extensão com alunos ouvintes e surdos, profissionais e estudantes da área Libras, que além de aprenderem rapidamente a escrita e a leitura (Benassi, 2019; Bueno, 2021), convencionaram o sistema.

Quadro 1 – Visograma da VG

1 _a)	. < (Móvel – – \ /)
1 _b)	. 7 7 (Móvel – \)
2)	■ □ ■ (Móvel – ■ ■ ■ ■)
3)	○ ∟ (Móvel – ∟ ∟) — L
4 _a)	↑ ↓ ↕ ↑ (Móvel – ↑ ↓ → ← ↗ ↖ ↘ ↙) ↕ (Móvel – ↕ ↔ ↻ (Móvel – ↻ ↻ ↻ ↻ ↻ ↻ ↻ ↻) ↻ ↻ ↻ ↻ ↻ ↻
4 _b)	⌵ ⌴ ⌶ 7 7 7 7 7 ⌵ (Móvel ⌵ ⌵ ⌵) ⌵ (Móvel ⌵ ⌵ ⌵) ⌵ ⌵ ⌵ (Móvel ⌵ ⌵ ⌵)

Legenda: 1_a: configurações do dedo polegar; 1_b: configurações dos demais dedos; 2: orientações da palma; 3: Locações (pontos de articulações e pontos de contatos); 4_a: movimentos de dedos; 4_b: movimentos de dedos; 4_c: movimentos do braço e do punho. Para escrever as expressões não-manuais, utiliza-se os diacríticos criados para tal.

Fonte: Benassi (2019)⁴⁰.

39 Análogo a alfabeto das línguas orais.

40 Disponível em: <https://caobenassi.webnode.page/pensamento/escritadesinaisvisografia/estrutura/>. Acesso em: 7 out. 2024.

A seguir apresentamos um quadro que mostra alguns atrativos da VisoGrafia em relação aos demais sistemas de ELS que circulam no Brasil.

Quadro 3 – Demonstrativo das vantagens da VG

ASPECTO	SIGN WRITING	ELIS	SEL	VISOGRAFIA
Orientação	Vertical da esquerda para a direita (diferente da cultura de leitura ocidental)	Horizontal (linear) da esquerda para a direita (aderente à cultura de leitura ocidental)	Horizontal (linear) da esquerda para a direita (aderente à cultura de leitura ocidental)	Horizontal (linear) da esquerda para a direita (aderente à cultura de leitura ocidental)
Forma	Logográfico (ideogramada)	Alfabética	Logográfico (ideogramada)	Alfabética
Visualidade	Ícônica e abstraída	Abstraída	Abstraída	Ícônica e abstraída
Número de caracteres	982 (Stumpf, 2005, p. 155)	95 visogramas com diacríticos	Sem informações	37 visogramas com 37 diacríticos
Grafia				
Pontuação	Sistema complexo de linhas e traços	Convencional similar ao utilizado na escrita da língua oral	Sem informação	Convencional similar ao utilizado na escrita da língua oral

Fonte: Benassi (2019)⁴².

Para a criação da VisoGrafia, os estudos de Ferdinand de Saussure ([ELG] 2004; [CLG 2012) e de André Martinet (1971; 2014) foram essenciais. Com Saussure, pude compreender e aplicar as noções de valor e de fonologia combinatória na língua de sinais, além das noções da dupla face do signo linguístico e da arbitrariedade, esta última muito mal compreendida na área da língua de sinais, fato que será discutido em futuras produções.

Para Saussure, o valor de um signo linguístico é definido pela sua posição e oposição em relação aos outros signos

42 Disponível em: <https://caobenassi.webnode.page/pensamento/escritadesinaisvisografia/estrutura/>. Acesso em: 7 out. 2024.

do sistema. Assim, o signo linguístico se realiza na relação, ou seja, um signo só pode existir mediante a oposição a outro signo, o que o diferencia no sistema. Neste sentido, a língua é um sistema de diferenças puras, no qual o sentido é construído pela exclusão mútua e não por uma essência fixa. O pressuposto do valor aplicado na fonologia da Libras permitiu, por exemplo, compreender que determinadas variações de configurações de dedos, não constituía valor, diferença no sistema.

Um exemplo são as configurações de dedo do polegar  e . Entre elas ocorre uma variante inclinada. Aplicando as configurações de dedo, ao parâmetro configuração de mão e, posteriormente, a um sinalema, percebe-se que ela que não constitui diferença. Assim, temos o seguinte:  configuração relacionada a letra “G” do alfabeto da língua portuguesa;  variante. Tanto uma quanto a outra são percebidas como a letra “G”. Já a configuração de mão  se difere, pois é percebida como a que corresponde a letra “L”. Atrelando-as a um signo, temos o sinalema  (GOIÂNIA - GEOGRAFIA) e  que seria percebido apenas como uma variação fonético-fonológica. Já se houvesse a sinalização seguinte: , pareceria estranho, pois não há signo correspondente na Libras.

No que tange a noção de dupla face do signo linguístico, é possível compreender que ele é uma entidade psíquica de duas faces inseparáveis: o significante e o significado. O significante é a imagem sensorial, ou seja, a representação mental de um dado referente e o significado é o conceito, a

ideia abstrata que essa imagem evoca na nossa mente. É impossível separar uma face da outra sem destruir o todo do signo linguístico. Por último, para Saussure, no signo linguístico não existe um laço natural ou necessário entre o significante e o significado que ele representa. A conexão é fruto de uma convenção social coletiva, e não de uma escolha lógica ou de uma propriedade do referente.

Já com Martinet, tive a oportunidade de esboçar um possível estudo da forma dos sinalemas⁴³. Apesar de não ter compreendido corretamente algumas noções que aparecem em algumas publicações, como por exemplo, em Benassi (2022), atualmente tenho maior clareza delas. Em dois artigos produzidos e publicados recentemente (Benassi, 2024a; 2024b), corriji esses erros. Ainda subsidiam teoricamente o presente estudo, Lopes (2008) sobre as noções de fonema (parema para nós) e morfema, Benassi (2019; 2022; 2024a; 2024b) e Santos (2022), sobre a ELS e registro de língua Libras.

Para finalizar este tópico, é importante ressaltar, que não podemos olhar as línguas de sinais com olhos formatados pela linguística das línguas orais. Para fazer linguística das línguas de sinais, é preciso conhecer profundamente essas línguas e, principalmente, respeitar sua modalidade visual-espacial, além de saber escrever e ler a língua de sinais, como aconselha a professora surda Ana Regina Campello (2011).

43 Sinais quando tomados para estudos morfológicos.

Para Martinet, ao discorrer sobre o uso da datilologia por surdos franceses:

[...] É evidente que, se não desejamos excluir do domínio lingüístico só sistemas do tipo do que acabamos de imaginar, é muito importante modificar a terminologia tradicional relativa à articulação dos significantes de modo a eliminar tôda e qualquer referência à substância fônica [...] (Martinet, 1971, p. 25).

Assim, cremos ser necessário não só conhecer a língua de sinais e sua escrita, como também, modificar, quando justificável, os termos da linguística, caso contrário, poder excluir determinadas línguas dos domínios dos estudos linguísticos.

ENSAIANDO UMA MORFOLOGIA DA LIBRAS

Com a implementação do meu primeiro projeto de pesquisa, que tinha por objeto o ensino de ELS na Sala de Recurso Multifuncional (SRMF), percebi que não iria continuar pesquisando e orientando na Linha de Pesquisas Paradigmas no Ensino de Línguas do PPGE. Quando esse projeto finalizou, implementei um novo, cuja reformulação vigora atualmente, com objetivo de investigar as variações linguísticas da Libras, além de objetivar as práticas textuais discursivas, com fundamentação na Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Na vertente dos meus estudos relativos à análise, ao registro e a documentação da língua Libras falada em Mato Grosso, com meus alunos, reli obras importantes de Bakhtin, de Saussure e de Martinet, a fim de compreender melhor os fundamentos da ADD e também, da teoria do valor, da fonologia combinatória e da dupla articulação da língua de sinais, realizando diversos experimentos articulatórios com a Libras.

Os resultados obtidos provocaram o aprofundamento do meu conhecimento das articulações da língua Libras, que também se tornou mais minucioso. Assim, relativo à segunda articulação da Libras, após várias análises, desconsiderando as redundâncias, chegamos às seguintes tipologias de paremas (*fonemas*) de acordo com Benassi (2022):

Quadro 4 – Inventário de tipos de paremas da Libras

1. Configuração de mão: 1.1. Configuração de dedo polegar; 1.2. Configuração dos demais dedos: 1.2.1. dedo indicador; 1.2.2. dedo médio; 1.2.3. dedo anular; 1.2.4. dedo auricular; 1.3. Orientação da palma	2. Locação: 2.1. Ponto de articulação; 2.2. Ponto de contato.	3. Movimento: 3.1. Movimentos direcionais; 3.2. Movimentos circulares; 3.3. Movimentos de braço; 3.4. Movimentos de dedos; 3.5. Movimentos da cabeça; 3.6. Movimentos da face; 3.7. Movimentos da língua; 3.8. Movimentos do tronco.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Não irei aqui detalhar, tampouco demonstrar os inventários dos paremas de cada um dos três tipos

paremológicos apresentados acima, pois o foco do presente texto, é fazer uma demonstração do Sistema de Descrição Paremológica (*fonológica*) da língua de sinais, que propus e desenvolvi juntamente com meu grupo de pesquisa.

Ainda nos estudos de minha pesquisa doutoral (Benassi, 2019) e noutros que foram realizados *a posteriori* (Benassi; Santos, 2021; Benassi, 2022, 2024a, 2024b), entendi que a primeira articulação da Libras, para além das categorias gramaticais comumente estudadas e também das tipologias composicionais dos sinalemas, tais como composição por aglutinação ou justaposição, possui as seguintes características:

1. Morfemas primitivos:  → - [':] (CASA);  - [':] (PENTE);  - [':] (CELULAR);
2. Morfemas derivados:  ← - [':] - [':] (MORAR);  - [':] - [':] (PENTEAR);  - [':] - [':] (FAZER UMA LIGAÇÃO COM CELULAR)
3. Morfemas divisíveis por seleção de dedos:  - [':] - [':] (MATO GROSSO);  - [':] - [':] (BONITO);
4. Morfemas divisíveis por mudança de ponto de articulação:  - [':] - [':] (SAÚDE);  - [':] - [':] (JESUS CRISTO);
5. Morfemas divisíveis por mudança na direção do movimento:  - [':] - [':] (SISTEMA);  - [':] - [':] (REGRA).

Nos exemplos acima, fica clara a noção de morfema, que implica menor unidade linguística de sentido, ou seja, a menor unidade da língua Libras com função gramatical. Também pode-se tangenciar a noção de morfes, que são os elementos que representam graficamente um morfema, sendo esses constituídos por paremas (*fonemas*) cuja diferença (valor) está relacionada aos diferentes sentidos ou realizações parêmicas.

Sobre as tipologias da composição estrutural dos sinais na Libras, comumente abordadas em disciplinas de Morfossintaxe da Libras, tanto em cursos de graduação, quanto nos de pós-graduação, resta-me dar os seguintes exemplos: 1) composição por justaposição é o processo de juntar dois ou mais sinalemas para criar uma nova forma livre. Para tal, é necessário que todos os sinalemas sejam realizados por completo. Ex.:  – [’_ . □ ○ ○ ⊥] – [’ . ■ ⊖ ■] (MÃE); 2) composição por aglutinação é o processo no qual um dos sinalemas da composição, sofre supressão de paremas ou a perda de tonicidade em um elemento da composição, como por exemplo,  – [’ . □ ○ ○ ⊥] – [’ . □ ○ ○ ⊥] (UM ANO).

Os estudos sobre o morfema ‘primitivo’  – [’ . □ ○ ○ ⊥] (ANO), aplicados à teoria de valor, em cuja análise, os elementos paremológicos foram opostos e as redundâncias foram descartadas, foram muito profícuos e permitiram a compreensão que a forma [’ . □ ○ ○ ⊥] – [’ . □ ○ ○ ⊥] se repetirá em todas as variações quantitativas do sinalema  (ANO), como nos exemplos seguintes:  (UM ANO);  (DOIS ANOS);  (TRÊS ANOS); e  (QUATRO ANOS), logo, esta forma redundante em todas estas

derivações, para mim, significou que sobre ela recai e se assenta o sentido de ano.

Já aquilo que constituiu valor, ou seja, que apresentou negatividade, que não é semelhante nas variações, ou seja, o numeral aglutinado na forma  (ANO), mostra uma adição de informação semântica ao sinalema. Essa informação é responsável pelo sentido da quantidade de anos, sendo elas,  (UM);  (DOIS);  (TRÊS); e  (QUATRO) (Benassi, 2024a, 2024b).

Também é possível demonstrar a aplicação c  ão de alomorfe na Libras, ainda que analogamente. Para  ou utilizar como exemplo, os sinalemas  (NÃO GOSTAR) e  –  (NÃO PODER). No primeiro, temos as seguintes informações semânticas:  (GOSTAR) e  (NÃO). Na língua de sinais, especialmente na Libras, a negação se dá após aquilo que é negado, por isso nesse sinalema, temos a mão configurada e locada no centro do tórax, tal qual no sinalema  (GOSTAR), excetuando o movimento  (CIRCULAR FRONTAL) que é substituído, pelo movimento  (CIRCUNDAÇÃO PARCIAL DO PUNHO e DIRECIONAL DA DIREITA PARA A ESQUERDA).

Já no segundo, as informações semânticas são as seguintes:  (PODER) e  (NÃO), que são realizadas pela configuração de mão  alocada no  (PESCOÇO) e pelo movimento  (BILATERAL DA CABEÇA) e no movimento  (FACIAL DE TENSÃO LABIAL). Considerando que as formas de sinalizar a negação, na Libras, são  –  e  –  (NÃO),

temos a negação se realizando das seguintes maneiras: [L₅ ←] e [☹☹], concretizando formas diferentes de realização do morfema ['.l.■☹↔] – [☹☹] (NÃO) (Benassi, 2024a, 2024b).

Para encerrar esse tópico, vale ressaltar que chegamos a essa concepção a partir de estudos, experimentações, análises e reflexões, cujos resultados iniciais foram comunicados equivocadamente, e corrigido *a posteriori*, como afirmei anteriormente. Pode-se afirmar, no atual momento, que estamos muito próximos de uma definição morfológica da Libras.

O SISTEMA DE DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA (FONOLÓGICA) DA LÍNGUA DE SINAIS, SEU FUNCIONAMENTO PRÁTICO E POSSÍVEL APLICAÇÃO

Em 2020, um ano após a defesa da minha tese doutoral, eu já havia percebido que a ELS era de extrema importância para a análise da língua Libras, bem como para o seu registro, porém, era preciso algo mais. Esse algo a mais surgiu no mesmo ano e em 2021. Juntamente com a acadêmica Rayane Thaynara Santos, publiquei um artigo, no qual foi divulgado o Sistema de Descrição Paremológica da Língua de Sinais.

No artigo publicado, as instruções para a realização da descrição paremológica da língua de sinais são as seguintes:

1) articular o sinalema numa tabela; 2) planificar os dados paremológicos entre barras; 3) escrever paremológicamente o sinalema entre colchetes. Veja os exemplos que seguem:

Quadro 5 – Articulação do sinalema ENTENDER

 ENTENDER					
 (C.M.)	 (C.D.)	 (O.P.)	 (LOC.)	 (P.A.)	 (P.C.)
	 (MOV.)	De braço		 (MOV.)	

Legenda: C.M. Configuração Manual; C.D. Configuração de Dedo; O.P. Orientação de Palma; Loc. Locação; P.A. Ponto de Articulação; P.C. Ponto de Contato; Mov. Movimento.

Fonte: Benassi e Santos (2021).

As duas etapas seguintes, na proposição, correspondem à escrita paremológica entre barras $_{-}\uparrow\blacksquare\bigcirc\dot{\imath}\lrcorner$ e entre colchetes $[_{-}\uparrow\blacksquare\bigcirc\dot{\imath}\lrcorner]$. Com o aprofundamento destes estudos, e para dar maior visibilidade à escrita paremológica, o Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem (GEFIL – Licor de Pequi) resolveu abolir as barras internas que separavam os paremas. Assim, temos duas possibilidades de registros gráficos: 1) entre barras para fins de estudos paremológicos $/_{-}\uparrow\blacksquare\bigcirc\dot{\imath}\lrcorner/$, com possibilidade de isolar parâmetros, a título de exemplificação, a configuração de mão $/_{-}\uparrow\blacksquare/$ ou paremas em particular, tais como a orientação da palma $/\blacksquare/$.

Por último, o registro entre colchetes permaneceu inalterado na forma $[-\uparrow \square \odot \hat{\downarrow}]$, enquanto que a função, o grupo decidiu que este tipo de registro serviria ao estudo morfológico.

A seguir, apresento um quadro com os grafemas do sistema que propomos:

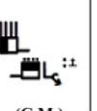
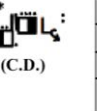
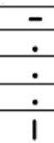
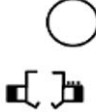
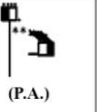
Quadro 6 – Grafemas do Sistema de Descrição Paremológica da Língua de Sinais

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O sistema de descrição implementa alguns grafemas que não são utilizados na ELS. São eles: ponto de articulação espaço neutro – ; pontos de contatos: ponta de dedo ; intervalo de dedos e lateral dos dedos e da mão . Com os grafemas, estrutura de funcionamento e método de registro desenvolvidos, o sistema foi divulgado e vem sendo aprimorado de acordo com os avanços dos estudos no grupo GEFIL - Licor de Pequi. No momento, o sistema se configura da maneira como foi apresentado aqui. Vale ressaltar que poderá sofrer alterações à medida que os estudos de variação linguística da Libras falada em Mato Grosso avançarem.

A partir dessas informações, apresento uma possível descrição e análise de sinalemas da Libras. Para tal, utilizei os sinalemas  (EU AVISO A TI) e  (TU AVISAS A MIM). Para cumprir todos os passos propostos na metodologia de descrição paremológica do sistema, apresento a seguir, as tabelas com as articulações dos sinalemas.

Quadro 7 – Articulações dos sinalemas  e 

 (EU AVISA A TI)			 (TU AVISAS A MIM)		
 (C.M.)	 (C.D.)		 (C.M.)	 (C.D.)	
	 (O.P.)			 (O.P.)	
 (Loc.)	 (P.A.)		 (Loc.)	 (P.A.)	
	 (P.C.)			 (P.C.)	
 (Mov.)	(Movimento direcional para frente)		 (Mov.)	(Movimento direcional para frente e para trás)	

Fonte: Benassi (2024b).

Com os dados obtidos, assim ficam as escritas paremológicas dos sinalemas  e , respectivamente. Os únicos paremas redundantes em ambos

sinalemas, são as configurações de dedos /_...I/ e pontos de articulação /Ø/ (ESPAÇO NEUTRO NA FRENTE DO TÓRAX), sendo que este último, da perspectiva da ELS, não é marcado. As orientações da palma, que para mim, pertencem a configuração de mão, não se tratando de um parâmetro, ao serem relacionadas geram oposição, em relação à forma e também, em relação ao conteúdo, como demonstrarei mais adiante.

Já testemunhei intérpretes diferenciarem a forma [_...I □ ⊙ ↑] (EU AVISO A TI) de [_...I □ ↑] (AVISAR – ) , posicionando a configuração de mão /_...I □ / próximo ao ombro /↑/ realizando o mesmo movimento direcional para frente (/ ↑ /), porém mais curto, forma como aprendi. Isto, do ponto de vista da ELS, estabelece valor.

A marcação dos sujeitos ativos do discurso, nos dois sinalemas se dão pela topicalização. Em [_...I □ ⊙] (EU AVISO), cujos morfemas correspondem a [_...I □] (AVISAR) e [⊙] (EU), a configuração de mão /_...I □ / está localizada no espaço neutro na frente da boca / ⊙ / , e a da orientação da palma / □ / é (medial).

Já em [_...I □ Ø] (TU AVISAS), cujos morfemas correspondem a [_...I □] (AVISAR) e [Ø] (TU), a configuração de mão se localiza no espaço neutro / Ø / e a orientação da palma é revertida para / □ / (distal). São estes elementos que operacionalizam a mudança de sentido nos sinalemas  (EU AVISO A TI) e  (TU AVISAS A MIM), e não pela reversibilidade do movimento (direcional para

frente / $\uparrow$ / e direcional para trás / $\downarrow$ /) respectivamente, como pretendem alguns estudos.

Como afirmei no parágrafo anterior, a topicalização boca ($\text{[}\odot\text{]}$) - espaço neutro ($\text{[}\emptyset\text{]}$) e as orientações de palma medial ($\text{[}\blacksquare\text{]}$) e distal ($\text{[}\blacksquare\text{]}$), são essenciais para determinar os sujeitos ativo e passivo, respectivamente. Para tornar o que afirmamos acima, mais verossímil, apresento a análise do sujeito passivo do discurso em $\text{[}_...\text{[}\blacksquare\emptyset\text{]}\text{]}$ (AVISAR A TI), cujos morfemas são $\text{[}_...\text{[}\blacksquare\text{]}\text{]}$ (AVISAR) e $\text{[}\emptyset\text{]}$ (TU), se configurando na representação formal do sujeito sobre o qual recai a ação de avisar proveniente do sujeito ativo, que é marcado pela locação da mão no espaço neutro. Neste caso, o movimento direcional para frente (/ $\uparrow$ /) só acontece em virtude do deslocamento da mão de um ponto de articulação a outro.

Da mesma forma, em $\text{[}_...\text{[}\blacksquare\text{[}\overline{\text{[}\ast\text{]}\text{]}}\text{]}\text{]}$ (AVISAR A MIM), cujos morfemas são $\text{[}_...\text{[}\blacksquare\text{]}\text{]}$ (AVISAR) e $\text{[}\overline{\text{[}\ast\text{]}\text{]}}\text{]}$ (A MIM - EU). Estes carregam a representação formal do sujeito sobre o qual recai a ação de avisar proveniente do sujeito ativo, cuja marcação se dá pela locação da configuração da mão ($\text{[}_...\text{[}\blacksquare\text{]}\text{]}$), por meio do ponto de contato ponta de dedo, no ponto de articulação tórax ($\text{[}\overline{\text{[}\ast\text{]}\text{]}}\text{]}$).

Para finalizar essa breve demonstração de aplicação de análise, registro e documentação de língua Libras por meio do sistema de descrição paremológica da língua de sinais, este estudo me conduziu a visualizar um possível caso de alomorfia entre os morfes que representam os sentidos de $\text{[}\odot\text{]}$ (EU) no

sinalema [┌...I■Θ┐] (EU AVISO A TI) e [┌*┐] (A MIM - EU) no sinalema [┌...I■Θ-î┐] (TU AVISAS A MIM), se configurando como duas formas diferentes de materializar o mesmo conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo desta discussão, os recursos e métodos de registro da língua de sinais geram alguns problemas para o pesquisador. Quando pensamos na descrição da língua de sinais, pode-se listar, tranquilamente, outros problemas, tais como impossibilidade de isolar paremas e outros traços visuais, para uma análise mais minuciosa.

Como isolar apenas uma orientação de palma numa fotografia ou num vídeo? Talvez a resposta seria, utilizar o ELAN, porém na utilização desse *software*, os dados sofreriam uma tradução da forma visual-espacial para a forma oral-auditiva gráfica, que, a meu ver, não preserva a substância da língua, para ser possível a criação das trilhas de dados para a análise, como constata Santos (2022).

Como foi mostrado, a ELS promove maior verossimilhança no registro da língua de sinais, sendo que ainda gera identificação do surdo, pois é o registro gráfico de sua língua. Relacionado ao sistema de descrição apresentado, ele permite isolar elementos linguísticos mínimos (paremas), para a realização de uma análise e/ou descrição pormenorizada.

Penso que sem a aplicação do sistema de descrição paremologia da língua de sinais, não seria possível chegar à conclusão de que nos sinalemas  (EU AVISO A TI) e  (TU AVISAS A MIM), os elementos linguísticos que operacionalizam a mudança de sentidos, não é a reversibilidade do movimento (/  / - direcional para frente e /  / - direcional para trás), como pretendem diversos estudos, tampouco em relação a alomorfia percebida a partir da análise realizada no presente artigo.

Como foi demonstrado, a topicalização [] (ESPAÇO NEUTRO NA FRENTE DA BOCA) e o [] (ESPAÇO NEUTRO NA FRENTE DO TÓRAX), juntamente com as orientações de palma [] (MEDIAL) e [] (DISTAL), respectivamente, são preponderantes para que haja a marcação do sujeito do discurso que age e daquele que recebe a ação.

Para finalizar o presente capítulo, julgo que o objetivo de apresentar o método de descrição paremológica da língua de sinais foi alcançado. Realizei em partes, a apresentação do meu percurso de pesquisa e atuação na ELS e de alguns aspectos que me levaram a propor e desenvolver tal sistema. Além disso, realizei a apresentação do método em si, seus grafemas e funcionamento.

Em momentos futuros, estenderei a análise e a documentação realizada com os sinalemas supracitados, para outros casos de verbos flexionados, tais como  (VER) e  (PERGUNTAR), a fim de demonstrar a verossimilhança do resultado aqui apresentado, além de realizar uma discussão relacionada à incorporação dos sujeitos ativo e passivo do discurso, que a meu ver, não se aplica nas pessoas do plural.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENASSI, C. A. **O despertar para o outro**: entre as escritas de língua de sinais. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BENASSI, C. A. **VisoGrafia**: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais. Cuiabá, 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nwO2Dstg_TgnOsS2K-GpTZ5AuPODrc4u/view. Acesso em: 17 nov. 2025.

BENASSI, C. A.; SANTOS, R. T. Descrição paremológica da Libras: um registro da segunda articulação da língua de sinais. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 9, n. 2, p. 60-81, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/12080>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BENASSI, C. A. **Três ensaios teóricos-filosóficos**: a linguística hermética, a dupla articulação da língua de sinais e a estese do ser. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

BENASSI, C. A. Método para o registro de dados linguísticos da Língua de Sinais. In: BENASSI, C. A. **Um brinde a Saussure e Bakhtin com licor de piqui**. São Luiz: Editora Pascal, 2022. p. 37-50.

BENASSI, C. A. Descrição paremológica da Libras. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 12, n. 1, 2024a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/17099>. Acesso em: 10 out. 2024.

BENASSI, C. A. Sistema de descrição paremológica da língua de sinais: um método para o registro de dados da língua de sinais em pesquisas linguísticas. **Falange Miúda**, Garanhuns, v. 9, n. 1, p. 71-85, 2024b. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/988>. Acesso em: 10 out. 2024.

LOPES, E. **Fundamento da linguística contemporânea**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

MARTINET, A. [1968] **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

MARTINET, A. [1975] **Elementos de linguística geral**. Lisboa: Clássica Editora, 2014.

SAUSURRE, F. de. [1970] **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye, com colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio à edição brasileira: Isaac Nicolau Salum. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSURRE, F. de. [2002]. **Escritos de linguística geral**. Tradução: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo, 2004.

SANTOS, R. T. Registro de regionalismos na Libras em Cuiabá, Mato Grosso. In: BENASSI, C. A. **Um brinde a Saussure e Bakhtin com licor de piqui**. São Luiz: Editora Pascal, 2022. p. 51-67.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas de sinais no papel e no computado. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, M. R. **Língua brasileira de sinais**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO ALTO SOLIMÕES: O CURRÍCULO E O LUGAR DO MULTILINGUISMO

Luana Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve caracterização dos cursos de Letras em instituições de Ensino Superior localizadas na região da tríplice fronteira do Alto Solimões — especificamente nas cidades brasileiras de Tabatinga e Benjamin Constant e na cidade colombiana de Letícia. A proposta é compreender as diretrizes linguísticas presentes na formação docente por meio da análise dos cursos e seus respectivos projetos político-pedagógicos (PPP).

O estudo, mais abrangente⁴⁴, contou com a participação de professores da Educação Básica, Superior e Tecnológica, mas esta publicação se concentra exclusivamente nos dados oriundos da pesquisa documental.

A estrutura do capítulo está dividida em quatro partes: a primeira discute os fundamentos teóricos sobre projeto político-pedagógico e currículo, articulando-os ao contexto em questão; a segunda apresenta os procedimentos metodológicos utilizados; e a última parte propõe reflexões sobre as lacunas identificadas nos documentos analisados no tocante à formação de professores na região de fronteira.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

Para esta pesquisa, foram selecionados os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras oferecidos por instituições públicas nas cidades supracitadas.

A escolha desses documentos se justifica pela necessidade de entender como o currículo de formação docente em contextos fronteiriços é estruturado. A pesquisa

44 Este capítulo é parte da pesquisa que culminou na tese de doutorado intitulada *Práticas e políticas linguísticas no Alto Solimões: plurilinguismo, formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru*, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

não visa criticar negativamente os PPPs, mas contribuir para o debate sobre políticas que promovam a integração entre países vizinhos e valorizem o multilinguismo como elemento central na formação dos professores que atuam na região.

Entendendo a elaboração do projeto político-pedagógico como uma ação coletiva e política, como o próprio nome direciona, pode-se compreender a importância desse documento para a formação de professores e a construção de uma política linguística em prol do multilinguismo.

Neste sentido, Vasconcellos (2012) define o PPP como um:

plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2012, p. 169).

Sobre a estrutura do PPP, o autor menciona três partes que o compõem, articuladas entre si: marco referencial (o que buscamos alcançar), diagnóstico (o que falta para ser o que buscamos) e programação (o que faremos de forma concreta para suprir essa falta).

Percebe-se a importância política do projeto pedagógico quando ele atua como um instrumento de intervenção em uma

realidade específica, articulando elementos teóricos e práticos com o objetivo de promover mudanças alinhadas às demandas sociais em constante evolução.

Assim, é necessário que o currículo delineado no PPP esteja em sintonia com as diretrizes políticas que o fundamentam e com uma concepção de mundo coerente com seu contexto, a fim de proporcionar uma formação capaz de articular a realidade social, os saberes teóricos e as práticas significativas voltadas à transformação da sociedade.

O planejamento de um PPP e a construção de seu currículo é uma ação coletiva, participativa e dialógica, nos moldes do que preconiza o grande educador Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do oprimido*, a qual nos mostra a importância da contribuição de todos os envolvidos no processo educativo para construir e planejar os cursos e seus currículos:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 54).

No âmbito das regiões fronteiriças, torna-se imprescindível conceber a elaboração curricular como uma ação de natureza política, cujos efeitos incidem diretamente sobre os sujeitos que compõem a comunidade local. Os

profissionais egressos dos cursos de licenciatura atuarão nas instituições escolares dessas localidades, promovendo, por meio de suas práticas pedagógicas, a aplicação dos saberes construídos ao longo de sua trajetória formativa na universidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esses documentos foram analisados à luz dos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 1977), definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter) por procedimentos) sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, ‘um conjunto de técnicas de análise das comunicações’ (Bardin, 1977, p. 42).

A escolha da análise de conteúdo como técnica analítica para o tratamento dos dados desta pesquisa documental justifica-se pela sua capacidade de possibilitar um exame detalhado dos documentos selecionados, permitindo uma descrição rigorosa e aprofundada das características dos dados obtidos. Essa abordagem favorece a realização de inferências sobre a temática em estudo, contribuindo para a interpretação dos dados e para a construção de novas abordagens teóricas relacionadas ao objeto de investigação. Ademais, oferece ao

pesquisador a flexibilidade de adaptar e recriar procedimentos analíticos em consonância com os objetivos da pesquisa.

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (Bardin, 1977, p. 30-31).

Destarte, o exame dos dados coletados nesta pesquisa documental se orienta pela análise categorial (categorias temáticas), que conforma uma das técnicas da análise de conteúdo. Assim, o processo de categorização é uma das etapas do processo de codificação dos dados, sendo crucial para a etapa de interpretação dos dados:

Quadro 1 – Passos para a interpretação dos dados

Pré-análise	Codificação	Categorização	Interpretação
Escolha e exploração do material	Tratamento dos dados: - Unidade de registro - Unidade de contexto	Classificação dos dados e criação de categorias temáticas	Inferência

Fonte: Rodrigues (2021).

Desta forma, na fase de pré-análise, foi escolhido o *corpus* documental da pesquisa, que são os projetos político-

pedagógicos de cursos de Letras de universidades públicas localizadas na tríplice fronteira do Alto Solimões, nas cidades brasileiras de Benjamin Constant e Tabatinga e na cidade colombiana de Letícia.

Para a análise, as instituições serão identificadas como Instituições de Ensino Superior A, B e C (doravante IES A, IES B e IES C).

Na etapa de codificação, foram elencadas as unidades de registro e contexto, sendo o primeiro composto pelos documentos dos projetos político-pedagógicos dos cursos; e o segundo, para as políticas voltadas à formação de professores em contexto fronteiriço.

Sobre a etapa de categorização, foram elencadas categorias de análise dos documentos, com base nas seguintes questões:

- a. Há políticas explícitas no PPP que orientem a formação de professores em contexto fronteiriço/multilíngue?
- b. O perfil do egresso e área de atuação refletem a realidade da região?
- c. A concepção de língua reflete a realidade multilíngue da região?

Essas questões são essenciais para compreender a formação de professores em contexto fronteiriço e a importância

da existência de políticas educacionais e linguísticas nesse processo.

ANÁLISES POSSÍVEIS

Diante do exposto, e após a realização das etapas de pré-análise e codificação dos dados, as subseções seguintes apresentam as categorias que fazem parte da análise, a saber:

- Categoria 1: especificidades do contexto fronteiriço e o perfil profissional
 - Categoria 2: concepção de língua e o lugar do multilinguismo
 - Categoria 3: matriz curricular e o contexto fronteiriço⁴⁵
- a. Categoria 1: Especificidades do Contexto Fronteiriço e o Perfil Profissional

A primeira categoria de análise diz respeito ao perfil do futuro profissional licenciado em Letras e sua área de atuação, englobando as competências exigidas e os objetivos do curso, conforme descrição no PPP.

Sobre o perfil do egresso descrito nos PPP dos cursos, é possível inferir que há uma preocupação em formar

45 Neste texto focaremos apenas nas categorias 1 e 2 como objeto de reflexão.

profissionais que propiciem uma proficiência da língua ensinada e suas literaturas, com ênfase na língua oral e escrita e na comunicação.

Além dessa caracterização comum para os três cursos analisados, destaca-se o trecho do PPP da IES B:

Poderão contribuir para o conhecimento e preservação das línguas indígenas e crioulas, propor e desenvolver políticas linguísticas no campo da educação e dos meios de comunicação e impulsionar projetos de transformação do ensino e/ou aprendizagem das línguas faladas no país (Universidade Nacional da Colômbia, 2014, p. 9).

O trecho em questão traz a proposição e o desenvolvimento de políticas linguísticas na área de educação e a preservação das línguas autóctones como uma das competências do egresso do curso. Logo, há uma preocupação não apenas com a língua oficial, mas também uma relação do curso com a promoção do multilinguismo, mas sem mencionar o contexto fronteiriço.

No PPP da IES C, em seção dedicada à justificativa e concepção do curso, há um trecho que também merece menção no que se refere ao perfil de egresso:

[o curso] almeja proporcionar a seus alunos uma *instrução de caráter amplamente humanista e formar egressos capazes de lidar, de forma perspicaz e crítica, com os fenômenos da linguagem em sentido lato, bem como com suas inserções e desdobramentos culturais, nessa região de diversificada cultura que é a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru*. Um dos objetivos principais do curso é a formação de profissionais qualificados

que alimentem os quadros do magistério do Ensino Fundamental e Médio (Universidade do Estado do Amazonas, 2014, p. 28, grifo nosso).

Nesse contexto, evidencia-se a preocupação em formar profissionais críticos, orientados por uma abordagem humanista, social e interdisciplinar, aptos a atuar na Educação Básica, com atenção às especificidades culturais e linguísticas, bem como à diversidade própria da região de tríplice fronteira.

No que se refere ao campo de atuação, destaca-se a docência na Educação Básica — nos níveis Fundamental e Médio — em instituições públicas ou privadas, no Ensino Superior e em cursos livres. Além disso, são mencionadas outras possibilidades de inserção profissional, como serviços de tradução, assessoria a organizações públicas e privadas, atuação em editoras, entre outras atividades.

b. Categoria 2: Visão do curso e o lugar do multilinguismo na formação de professores em contexto fronteiriço

Esta subseção tem como objetivo descrever a concepção e as características dos cursos a partir das informações presentes nos PPPs, com especial atenção às eventuais referências à diversidade linguística que marca os territórios de fronteira, bem como às políticas voltadas à formação docente nesse contexto.

Para tanto, foram analisados os objetivos e demais elementos que abordam a concepção e a justificativa da criação dos cursos, além da presença — ou ausência — de

menções a políticas formativas que considerem a pluralidade linguística e cultural da região.

A análise dos dados revela que as instituições A e C incluem, em suas justificativas, um aspecto significativo: o reconhecimento da localização geográfica e da presença da língua espanhola no território. No entanto, observa-se a omissão das línguas indígenas, apesar de essas instituições atenderem não apenas estudantes das sedes municipais, mas também das áreas adjacentes, incluindo comunidades indígenas Ticuna e Kokama. Destaca-se, nesse sentido, o trecho sublinhado da justificativa da IES A, que ao referir-se à localização geográfica, afirma estar

cercada por países de língua espanhola, e a interação direta entre o Brasil e os países hispano-americanos nas áreas comercial, econômica e cultural requerem o domínio do espanhol, o que justifica a inclusão da língua espanhola nos currículos da escola regular e a formação de profissionais pela Universidade para atender a essa demanda profissional (Universidade Federal do Amazonas, 2018, p. 8).

Conforme expresso no PPP da IES A, a língua espanhola é atribuída significativa relevância social, sendo destacada tanto pela quantidade de falantes quanto por seu reconhecimento como idioma oficial da UNESCO. Ademais, é ressaltado seu papel nas dinâmicas econômicas, comerciais e culturais da região, o que fundamenta sua inserção no ensino regular e, por consequência, a demanda por profissionais habilitados para atuar nesse campo.

Sobre os objetivos do curso, destacam-se os seguintes trechos:

- Concepção formativa baseada na atitude investigativa do discente;
- Prática da linguagem;
- Inserção do discente no ambiente escolar;
- Visão crítica das perspectivas teóricas e pedagógicas e sua relação entre ciência e sociedade;
- Respeito aos direitos e interesses de terceiros.

Evidencia-se uma concepção relevante de formação docente pautada na perspectiva do professor como pesquisador, especialmente quando os objetivos do curso mencionam a valorização de uma postura investigativa e a inserção dos discentes no contexto escolar. Além disso, observa-se a preocupação com a articulação crítica entre a teoria científica e o meio social no qual esses futuros profissionais vivem e exercerão sua prática.

Embora a IES B não apresente, em seu PPP, uma justificativa específica para a criação do curso, sua oferta está inserida em um programa de mobilidade acadêmica voltado à ampliação da presença institucional em âmbito nacional, estando, por isso, vinculada ao câmpus sede.

Destaca-se, contudo, um dos objetivos do curso que mais se sobressai em comparação com os das demais instituições analisadas:

estudar e enriquecer a linguagem em geral e o espanhol da Colômbia, assim como as línguas indígenas e crioulas como patrimônio cultural, natural e ambiental do país. Além de contribuir para a sua preservação (Universidade Nacional da Colômbia, 2014, p. 8).

O trecho evidencia uma concepção subjacente das línguas como patrimônios culturais, naturais e ambientais, cuja valorização implica estudá-las, promovê-las e preservá-las. Essa perspectiva amplia a visibilidade não apenas da língua espanhola, mas também das línguas indígenas e crioulas, reconhecendo-as como partes integrantes do repertório linguístico nacional.

Por sua vez, a IES C justifica a criação do curso de Letras principalmente pela inexistência de instituições públicas de Ensino Superior que atendam às demandas educacionais da população residente na região da tríplice fronteira, conforme expresso no trecho destacado:

Embora os cursos de licenciatura em Letras sejam relativamente numerosos no Brasil a possibilidade de os alunos gozarem de uma instrução gratuita de alta qualidade nesta região de tríplice fronteira (Brasil-Colômbia-Peru), cuja capital do estado está distante a 1.108 Km, um curso dessa natureza vem a suprir anseios de uma população que, outrora, tinha que se deslocar até a capital para ingressar numa Universidade, e por conseguinte ter acesso

a um curso superior (Universidade do Estado do Amazonas, 2014, p. 25-26).

Apesar de ser um curso de formação de professores de língua portuguesa, destaca-se também o seguinte trecho que pode ser um tanto problemático:

Se o domínio competente da *língua materna* é extremamente relevante para o desempenho de uma cidadania efetiva, necessidade sentida de forma particular nesta região que convive com forte influência de países possuidores do espanhol como língua materna, o efetivo aprendizado da língua constitui passo fundamental para a compreensão das diferenças e diversidades culturais e, por conseguinte, para uma inserção mais ampla do cidadão no mundo contemporâneo mantendo e valorizando sua própria cultura (Universidade do Estado do Amazonas, 2014, p. 25, grifo nosso).

Inicialmente, não está claro se a afirmação se refere ao ensino e aprendizagem do português nas escolas ou se o curso ofertado pela IES é voltado para aqueles que possuem o português como língua materna. Independente do foco, o trecho destacado denota uma ideia de que a situação de contato linguístico entre o português e o espanhol nesse contexto é prejudicial para o ‘desempenho de uma cidadania efetiva’ e que a ‘inserção mais ampla do cidadão no mundo contemporâneo’, assim como a valorização de sua própria cultura, depende do ‘efetivo aprendizado da língua materna’, conforme o trecho citado anteriormente.

Logo, surgem algumas problemáticas (Rodrigues, 2021):

- O exercício da cidadania efetiva depende da utilização competente da língua materna, no caso a língua portuguesa, refletindo uma ideologia monolíngue e de normalização linguística que vincula o constituir-se cidadão à utilização “competente” de uma língua oficial que está em permanente contato com outra língua oficial e levando à reflexão sobre qual seria, então, o papel de cidadão dos falantes de outras línguas maternas (oficiais ou não) que vivem no município.
- O contato do português com o espanhol, reflexo do trânsito na fronteira conturbada e das migrações transnacionais, seria um aspecto negativo para a competência na língua materna, a valorização da própria cultura e a inserção do cidadão no mundo contemporâneo.

Apesar desse trecho problemático, os objetivos do curso indicam outra orientação para a formação dos profissionais:

- tradição humanista articulada à sociedade contemporânea;
- senso crítico e ético para atuar no contexto sociopolítico em que esteja inserido;
- apropriação das diferentes linguagens (ênfase na linguagem verbal oral e escrita);
- conscientização sobre o papel sociopolítico do professor;

- conhecimento e reflexão sobre a diversidade linguística e cultural;
- interrelação entre fatos históricos-sociais e as manifestações linguísticas e literárias;
- promoção do conhecimento e do debate sobre os problemas mundiais, nacionais, regionais e locais (Rodrigues, 2021).

Desse modo, com base nos objetivos delineados no PPP, infere-se que o curso tem como propósito central a formação de docentes de Língua Portuguesa, enquanto língua materna, que sejam competentes, críticos, reflexivos e conscientes de sua função social e política em uma sociedade marcada pela diversidade linguística e cultural.

Observa-se que as justificativas para a criação dos cursos nas instituições analisadas estão, em sua maioria, ancoradas nas particularidades geopolíticas da região da tríplice fronteira, assim como na necessidade de formar profissionais de Letras aptos a atuar nas escolas locais, com ênfase nas línguas oficiais dos países que compartilham esse território.

Uma das instituições, no entanto, constitui exceção ao apresentar em seu PPP uma preocupação explícita com a formação de docentes comprometidos com a preservação das línguas enquanto patrimônios culturais e linguísticos.

Ainda assim, para aprofundar a compreensão do lugar ocupado pelo multilinguismo e pelas políticas linguísticas nos

PPPs, torna-se imprescindível a análise das matrizes curriculares desses cursos, de modo a relacioná-las aos princípios e concepções expressos nos documentos institucionais.

LACUNAS

Analizando as matrizes dos cursos de Letras das IES selecionadas para esta pesquisa, é possível verificar algumas lacunas que merecem atenção para pensar a formação de professores em contexto fronteiriço:

a. Concepção de língua x contexto plural

No PPP da IES A, ao tratar da concepção de língua que orienta o curso, há a seguinte descrição:

Entende-se a língua a partir de uma abordagem plural, que a concebe basicamente como o conjunto de elementos formais que constitui o código linguístico e que serve para o uso efetivo em situações comunicativas, de interação, dialógicas. Essa abordagem plural parte da concepção de que a linguagem é o modo como o conjunto de elementos formais que constituem a língua são usados para fins de comunicação (Universidade Federal do Amazonas, 2018, p. 9).

No entanto, o conceito de abordagem plural, de acordo com autores como Candelier *et al.* (2004) e Doyé (2005 *apud* Carola; Costa, 2014), também denominado abordagem plurilíngue ou intercompreensão, surge como resposta a situações de multilinguismo na sala de aula e da necessidade

de se pensar no ensino plural de línguas, não apenas como uma concepção de língua baseada no uso das estruturas linguísticas para efeitos comunicativos, sendo definido como:

Uma abordagem plural é, portanto, definida como uma abordagem de ensino em que o aluno atua em vários idiomas simultaneamente. Essa abordagem é necessária, entre outros objetivos, para apoiar a estrutura de uma competência plurilíngue e pluricultural conforme definido acima, ou seja, para que o aluno possa confiar em uma aptidão que ele ou ela possa ter em uma língua para estabelecer aptidões em outras línguas, de modo que o resultado não seja uma justaposição artificial de habilidades, mas um sistema de habilidades integradas dentro da mesma competência. Por outro lado, uma abordagem singular é definida como uma abordagem em que o único assunto é uma determinada língua ou cultura considerada isoladamente (Candelier *et al.*, 2004, p. 17, tradução da autora)⁴⁶.

Portanto, o conceito de abordagem plural é utilizado de forma simplificada, uma vez que não tem como foco a língua apenas enquanto um conjunto de elementos formais com fins comunicativos. Nessa abordagem, estabelece-se uma relação entre as línguas para a construção de habilidades

46 A pluralistic approach is therefore defined as a teaching approach in which the learner works on several languages simultaneously. Such an approach is necessary, among other objectives, to support the structure of a plurilingual and pluricultural competence as defined above, that is so that the learner can rely on an aptitude he or she may have in one language to establish aptitudes in other languages, so that the result is not an artificial juxtaposition of skills but a system of integrated skills within the same overall competence. Conversely a singular approach is defined as an approach in which the only subject is a particular language or culture taken in isolation.

linguísticas e culturais que auxiliem no aperfeiçoamento de uma competência multilíngue e multicultural.

Candelier *et al.* (2004) classificam a abordagem plural em três tipos: ensino e aprendizagem integrada das línguas ensinadas; intercompreensão entre línguas relacionadas; e o despertar para as línguas. A primeira dá conta de pensar o ensino e a aprendizagem de língua pela integração entre um número limitado de línguas, geralmente a materna e uma primeira língua estrangeira, com o objetivo de construir e desenvolver habilidades que facilitem e possibilitem o aprendizado e a comunicação em uma segunda língua estrangeira. Também com objetivo na comunicação em mais de uma língua, a intercompreensão visa ainda o desenvolvimento de outras aptidões, como a metalinguística e a “confiança nas próprias habilidades de aprendizagem”, para

trabalhar em paralelo várias línguas de uma mesma família, quer se trate da família de línguas que compreende a própria língua do aluno (ou da língua da escola) ou da família de uma língua que já aprendeu. É um primeiro passo para uma pluralidade ainda maior (Candelier *et al.*, 2004, p. 18).

Por último, o despertar para as línguas, segundo os autores, está intimamente ligada à educação plurilíngue preconizada pelo guia de desenvolvimento de políticas linguísticas na Europa, uma vez que busca desenvolver habilidades e conhecimentos para um ensino e aprendizagem geral de línguas, pelas semelhanças ou diferenças entre línguas

da mesma família ou não. Além disso, no despertar para as línguas é possível:

O desenvolvimento da curiosidade, do interesse e da abertura para e para o diferente também deve contribuir para diversificar a escolha das línguas que os alunos escolhem aprender. Trata-se também de desenvolver uma ‘cultura da língua’, conhecimentos específicos das línguas, nomeadamente de natureza sociolinguística. Esse conhecimento representa um conjunto de referências que ajudam a compreender o mundo em que os alunos vivem hoje e viverão no futuro.

Essa abordagem das línguas também fornece um meio de acesso ao conhecimento, know-how e atitudes geralmente almejados por outras disciplinas: examinar os lugares onde as línguas que encontramos são faladas nos leva à geografia; descobrir palavras emprestadas de uma língua a outra ou o parentesco entre as línguas nos leva à história; scripts, para caligrafia e artes plásticas; a notação de figuras, para a matemática; provérbios, ao estudo do ambiente natural, etc. Sem falar do papel das atitudes abertas na educação para a cidadania (Candelier *et al.*, 2004, p. 20).

Assim, a abordagem plural mencionada no PPP configura uma alternativa relevante para a questão do ensino e aprendizagem de línguas em contextos multilíngues, uma vez que visa desenvolver habilidades e competências que possibilitem aos aprendizes ‘despertar’ para outras línguas e áreas do conhecimento, pensando essas línguas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como um espaço para se perceber como cidadão global.

Porém, o que se percebe nas ementas das disciplinas não reflete essa concepção de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que o foco das disciplinas teóricas está na forma, na estrutura das línguas, sem que haja menção explícita ao estabelecimento de relações entre as duas línguas. Além disso, não há referência ao multilinguismo e a políticas que contemplem essa realidade, conforme preconiza a abordagem plural ou intercompreensão, na visão de Cavalcanti (2013, p. 216), ancorada em Andrade, Araújo e Sá e Sá (s.d., p. 2):

O conceito de intercompreensão compreende ‘a capacidade de lidar com a diversidade linguística, no sentido de a valorizar, e que, por essa razão, importa concretizá-la em material de formação a experimentar com professores/educadores’. A intercompreensão, nesse caso, abrange discussões relacionadas à diversificação, ao multiculturalismo, ao plurilinguismo, à mudança de códigos, à comparação entre línguas etc.

b. Matriz curricular x inter/transdisciplinaridade, diversidade linguística, cultural e o multilinguismo na Amazônia

Outro aspecto que merece atenção é a ausência de componentes na matriz curricular que promovam o estudo e a reflexão acerca da superdiversidade linguística e cultural, do multilinguismo e das situações de contato linguístico que caracterizam a região. Também é escassa a abordagem sobre as políticas linguísticas nos âmbitos local, regional e nacional, bem como sobre a gestão das línguas e as questões sociais e históricas fundamentais para compreender o que implica ser professor de línguas na Amazônia.

Dessa forma, se faz necessário que a formação docente em contextos de fronteira priorize a compreensão e a análise contínua dos conflitos existentes no espaço escolar e da forma como outros domínios sociais influenciam as escolhas linguísticas de seus sujeitos. Ao tratar da noção de domínio, Spolsky (2016, p. 34) propõe que:

um domínio é normalmente nomeado com vistas a um espaço social, como o lar ou a família, escola, vizinhança, igreja (ou sinagoga ou mesquita ou outra instituição religiosa), local de trabalho, imprensa ou governo. Ao construir uma teoria de políticas linguísticas, argumentarei que cada um desses domínios tem suas próprias políticas, com alguns aspectos controlados internamente e outros sob influência ou controle de forças externas.

É possível inferir que viver em contextos fronteiriços implica atuar em múltiplos domínios sociais, circulando entre diferentes línguas presentes nesses espaços — como o português, o espanhol, as línguas indígenas e as línguas de sinais —, que influenciam diretamente as práticas linguísticas dos indivíduos. Dentre esses domínios, destaca-se o escolar, que Spolsky (2016, p. 39) considera um dos mais complexos, pois:

Seus participantes trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue. A educação escolar é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem. As duas principais categorias de participantes são os estudantes, cujas práticas e crenças linguísticas são passíveis de modificação e os professores encarregados do processo de modificação.

Dessa maneira, o docente de línguas que trabalha em contextos de fronteira, além de enfrentar a diversidade linguística e cultural presente entre seus estudantes, desempenha também o papel de agente político, contribuindo para a construção e implementação de políticas linguísticas no ambiente escolar. Essas ações visam fomentar uma educação linguística mais plural e inclusiva, desafiando a predominância de uma perspectiva monolíngue ainda enraizada nesse espaço.

Tallei (2020, p. 166) afirma que é fundamental reconhecer a escola como fronteira, “pois é nela que se configuram diversas paisagens fronteiriças/translugares que permitiriam uma nova configuração escolar desde o lugar de reconhecimento”. Do mesmo modo, a universidade precisa reconhecer-se enquanto fronteira e translugar, para que o professor em formação perceba e se construa como participante do processo de gestão de uma educação escolar multilíngue.

Nesse contexto, destaca-se a relevância de uma matriz não apenas interdisciplinar, mas transdisciplinar, que possibilite uma “educação linguística ampliada” na formação do professor de línguas, que seja

socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco para incluir os estudos do letramento, os estudos sobre multilinguismo, com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo (Cavalcanti, 2013, p. 226).

Assim, poderia transbordar as fronteiras do conhecimento para compreender seu papel social enquanto indivíduo e professor fronteiriço e amazônico.

c) Projeto político-pedagógico e sua dimensão política na formação de professores de línguas na fronteira

Por último, é necessário pensar o caráter político que subjaz a criação de um PPP e como isso se reflete na formação de professores em contexto fronteiriço. Em uma perspectiva freireana, a universidade tem um papel fundamental na preparação dos indivíduos para lidar com as transformações sociais e conflitos oriundos das tensões entre seres ideológica, cultural e historicamente distintos:

Uma das fundamentais tarefas da Universidade moderna, sobretudo em sociedades como a nossa, sofrendo o forte impacto das mudanças sociais e econômicas, é realmente preparar o homem para, envolvido no trânsito como está, integrar-se nele, sem perder o espírito e a fé, sem o que se arrisca o homem a perder a paz e amergulhar na agonia. A cair 'domesticado', no anonimato da domesticação (Freire, 1961, p. 9).

Desta forma, a universidade localizada em uma região de fronteira e de superdiversidade, que possui condições geopolíticas, sociais, históricas e econômicas que diferem de outros centros, tem uma função de grande relevância social ao formar professores que irão atuar, em grande parte, na educação básica.

Assim, urge a necessidade de que a universidade em contexto fronteiriço construa uma política linguística, não

apenas nos cursos de Letras, mas como parte de sua política institucional, que busque se reconhecer enquanto domínio da diversidade, espaço de acolhimento, proteção e promoção da pluralidade linguística e cultural da sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, esta análise dos PPPs dos cursos de licenciatura em Letras oferecidos pelas instituições selecionadas teve como objetivo identificar se há diretrizes explícitas que orientem a formação de docentes em contextos fronteiriços e multilíngues, com atenção especial ao perfil do egresso e à concepção de língua adotada. Além disso, procurou-se compreender de que maneira as matrizes curriculares desses cursos dialogam com o contexto real de atuação dos futuros professores — ou seja, docentes de línguas na educação básica inseridos em uma região marcada pela superdiversidade, pela mobilidade cultural e linguística própria da tríplice fronteira amazônica.

Desta forma, retomam-se as categorias que insurgiram da análise documental discutidas no presente texto:

- Categoria 1: Especificidades do contexto fronteiriço e o perfil profissional;
- Categoria 2: Concepção de língua e o lugar do multilinguismo.

No que tange à primeira categoria, observa-se que os PPPs não fazem menção explícita à diversidade e ao caráter plural do contexto em que os egressos do curso de Letras irão atuar. Não se reconhece, por exemplo, que muitos desses profissionais exercerão sua função na Educação Básica — seja em instituições públicas ou privadas — de municípios situados em uma região de tríplice fronteira ou em áreas adjacentes, que acolhem estudantes provenientes de três países distintos e de comunidades indígenas locais, sendo, portanto, falantes de diferentes línguas.

Quanto à segunda categoria, também não se constata, nos documentos analisados, uma concepção de língua que valorize o multilinguismo. Apesar de um dos PPPs mencionar uma “abordagem plural” e considerar que o estudante já ingressa no curso com certo domínio da segunda língua ofertada, não se evidencia, ao longo do texto nem na estrutura curricular, uma proposta de ensino de línguas que adote uma perspectiva plural ou que promova a intercompreensão linguística.

Vale destacar que os PPPs em questão foram elaborados com base em dispositivos legais que orientam, em diferentes níveis, tanto a formação de professores quanto a oferta e o ensino de línguas nas escolas.

O que se observa é que os cursos têm se limitado a cumprir as exigências dos documentos legais vigentes, os quais desconsideram o fato de que o Brasil é um país caracterizado por uma grande diversidade linguística, abrigando múltiplas

línguas em seu extenso território. Além disso, ignoram que o país está inserido em um contexto geográfico cercado por nações de outras línguas maternas, com as quais mantém relações geopolíticas e socioculturais que antecedem, em muito, o período da colonização das Américas.

Dessa forma, é incorreto pensar o Brasil como uma nação cultural e linguisticamente homogênea. A região amazônica, além de abrigar a maior floresta tropical e a mais extensa bacia hidrográfica do planeta, também constitui uma verdadeira bacia linguística — dinâmica e vasta, como os próprios rios que percorrem seus territórios. Essa diversidade precisa ser reconhecida e valorizada nas escolas, por meio de uma educação linguística que assegure o respeito e os direitos das línguas e de seus falantes.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido na prática docente diante de um mundo marcado pela diversidade cultural e, conseqüentemente, pelo multilinguismo, como enfatiza hooks (2017, p. 51):

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar.

Portanto, enquanto formadores de professores, é fundamental romper com visões colonizadas sobre as línguas, desconstruindo a ideologia que sustenta o monolinguismo e que busca impor uma única língua dominante nos currículos escolares do país. É necessário promover uma educação linguística que reconheça e valorize a diversidade presente nas regiões de fronteira — e em todo o território nacional —, a partir da construção de currículos para a formação docente que sejam transdisciplinares, socialmente comprometidos, ancorados em fundamentos históricos e conectados aos saberes locais e não hegemônicos.

Remando em direção à ideia de hooks (2017) sobre a necessidade de “abraçar a mudança”, esse é o caminho para ensinar a transgredir os modelos instituídos por uma política de silenciamento e uma tentativa de apagamento do multilinguismo imposta pelo Estado no Brasil, pois

quando nós, como educadores deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem (hooks, 2017, p. 63).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDELIER, M *et al.* **A abordagem plural do ensino de línguas e culturas**: o contexto europeu. Strasbourg: Conselho da Europa, 2004.

CAVALCANTI, M. C. A. Educação linguística ampliada e a formação de professores de línguas. *In*: LOPES, A. C.; MACIEL, R. F. (org.).

Educação linguística: políticas, práticas e saberes. Campinas: Pontes, 2013. p. 211-229.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1961.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

RODRIGUES, L. F. **Práticas e políticas linguísticas no Alto Solimões:** plurilinguismo, formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru. 2021. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SPOLSKY, B. **Política linguística**. São Paulo: Parábola, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico de Letras**. Tabatinga: Universidade do Estado do Amazonas, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Letras:** Língua e Literatura Portuguesa/Língua e Literatura Espanhola. Benjamin Constant: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

UNIVERSIDADE NACIONAL DA COLÔMBIA. **Proyecto educativo del programa curricular:** Linguística. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2012.

PROGRAMAS PEDAGÓGICOS NO TOCANTINS, DISCURSO E ARQUIVO

João de Deus Leite

Janete Silva dos Santos

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos o *Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE)*, aprovado pelo governo do Estado do Tocantins em 2023, para as escolas públicas sob a sua jurisdição. Contudo, esse Programa pode estender-se, também, às escolas municipais, dada a possibilidade do regime de colaboração com as outras redes públicas de ensino do Tocantins. O Programa, com vigência entre 2023 a 2027, foi estabelecido por meio da Lei Nº 4.220, de 28 de agosto de 2023, cujo objetivo central é institucionalizar ações que promovam e que melhorem a educação e as aprendizagens das escolas do território tocanтинense.

A referida lei está estruturada em capítulos que contemplam várias áreas integrantes da educação, tais

como: infraestrutura, formação continuada, valorização dos profissionais, tecnologia, inovação, inclusão, desporto, cultura, práticas consideradas exitosas nas escolas estaduais e municipais, entre outros. O Programa foi discursivizado, no *site* oficial da Secretaria do Estado de Educação (Seduc), como uma ação “colaborativa, de inovação e de gestão” (Tocantins, 2025, s/p), com abrangência macro no Tocantins, e que contribuirá com estudantes e com servidores da educação.

Não podemos perder de vista que o Programa em comento foi institucionalizado no período pós-pandemia da covid-19, quando os indicadores e os índices educacionais acentuaram a sua fragilidade. Em 2022, a Seduc lançou o *Programa Recomeçar*, com o objetivo de mapear e de enfrentar os impactos da pandemia na educação, já que os estudantes apresentavam demandas relacionadas à leitura e à escrita, por exemplo. Muitos não haviam construído as competências e as habilidades esperadas para o ano escolar em que estavam. Portanto, o ponto central desse Programa foi a recomposição das aprendizagens.

Em meio a tais Programas, que acabaram por introduzir outras orientações no espaço escolar, é preciso considerar a existência do Documento Curricular do Tocantins (DCT). O DCT em vigência foi instituído pela Resolução Nº 24, de 14 de março de 2019, sistematizando a proposição curricular no território tocaninense. O referido documento, também, é proposto a partir da perspectiva do regime de colaboração com as escolas da rede municipal. Em 2015, o DCT foi

atualizado, considerando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Se, por um lado, notamos que ações governamentais, no Estado, têm sido feitas, sobretudo, na tentativa de lidar com os efeitos da pandemia, por outro, percebemos que a escola passou a sofrer atravessamentos de Programas, produzindo espaços de concomitância de orientações pedagógicas. E, nessa lógica dos atravessamentos, estamos interessados, mais de perto, em problematizar o modo como o lugar discursivo dos profissionais da educação é ali significado, já que sua identificação com os espaços de concomitância é tida (isto é, projetada) como plena e bem-sucedida.

Como a identificação é significada como dada, o mecanismo posto em funcionamento é das formações continuadas e da valorização dos profissionais da educação, inclusive com bonificação anual, fazendo-se pensar que, uma vez apresentado às diretrizes, os profissionais implementarão as orientações no espaço escolar. A nossa discussão não passa pelo campo da moral, mas, sim, pelo campo subjetivo, pois compreendemos que essa identificação não é fruto tão somente de uma vontade do profissional. A identificação de que tratamos, neste capítulo, é aquela construída sócio-histórica e ideologicamente.

As ações governamentais de restauração da ordem social, sobretudo após eventos de tensão, como foi o da pandemia, são necessárias. Compreendemos o lugar produtivo

e relevante das políticas públicas nesse processo de retomada da ordem social. Até porque vivemos momentos cruéis, no Brasil, durante a pandemia (2020-2022), pelo fato de termos tido um governo federal negligente para com a proposição de políticas públicas na área da saúde, ou mesmo a ausência de investimento naquelas que já existiam. No espaço escolar, não é diferente. As políticas públicas educacionais são importantes como forma de se reconhecer a existência de certos problemas e de se enfrentá-los em termos coletivos, inclusive, aportando investimentos financeiros.

Inscritos nos fundamentos da Análise de Discurso (AD) materialista, vamos ler a proposição de Programas e os espaços de concomitância que eles constituem, na realidade escolar do Tocantins, a partir das categorias do *político*, do *administrativo* e do *jurídico*, não perdendo de vista como essas categorias atuam na ordem das relações sociais. O político, na AD, refere-se ao fato de que a sociedade é marcada pela divisão desigual de sentidos; essa categoria faz trabalhar a disputa pelos sentidos, abrindo horizontes para uma formação social dominante (Orlandi, 2022). O administrativo e o jurídico concernem ao fato de que a sociedade é regulada por dispositivos que instauram regras, coerções, controle, como forma de conter a manifestação e os efeitos do político.

Sob essa perspectiva, estamos lendo que os Programas e seus espaços de concomitância evidenciam os efeitos dessas últimas categorias frente ao funcionamento do político na realidade educacional do Estado, já que uma nova ordem

nas relações de produção escolar precisou ser fomentada. E, por meio dos dispositivos da lei, ações passaram a ser institucionalizadas, na lógica da formação social dominante, incluindo aí a forma jurídica de direitos e de deveres, conforme mostraremos na seção analítica deste capítulo.

Cumprе ressaltar que, no Tocantins, a proposição das Matrizes de Recomposição das Aprendizagens ocorreu, em 2022, por meio do *Programa Recomeçar*, como já destacamos. Em escala nacional, a institucionalização dessas matrizes aconteceu em 28 de fevereiro de 2025, com base no Decreto Nº 12.391. A discursividade em funcionamento nessa proposição é a de que as ‘defasagens acumuladas’ (Brasil, 2025) pelos estudantes devem ser enfrentadas, a ponto de nenhum deles ser abandonado no percurso escolar. Isso porque a pandemia acentuou as desigualdades educacionais que já existiam no espaço escolar.

Da posição de analistas de discurso, vamos constituir um arquivo de pesquisa sobre o *Programa de Fortalecimento da Educação (Profe)*, com o objetivo de responder à seguinte pergunta de trabalho: em quais discursividades esse Programa se inscreve na tensão entre o político, o administrativo e o jurídico? Para tanto, o material de análise contemplou os seguintes documentos: (i) a Lei Nº 4. 220, de 28 de agosto de 2023, (ii) a notícia institucional publicada na página oficial da Secretaria de Educação-Seduc e (iii) as formulações constantes de vídeos postados no canal da Seduc Tocantins, divulgando ações do Programa Profe.

Inscritos nas considerações de Mittmann (2015) sobre arquivo, no âmbito da AD, podemos salientar que, em termos metodológicos, o referido material é heterogêneo em sua natureza, pois nasce e circula em práticas discursivas específicas: a Lei tem a ver com a prática discursiva de instituir orientações; a notícia refere-se à prática discursiva de informar e de divulgar as ações governamentais em torno da educação; e os vídeos concernem à prática discursiva de reforçar e de divulgar as ações governamentais especificamente sobre o Programa Profe.

Essas práticas discursivas dão a perceber o funcionamento das categorias do jurídico e do administrativo no processo de silenciamento do político. Se, por um lado, é preciso propor, na forma da lei, orientações pedagógicas e técnicas, com os rumos das práticas de educacionais, no estado, por outro, é preciso igualmente divulgar e referendar as orientações adotadas, já textualizando as ações efetivas na prática.

Como analistas de discurso, cabe ressaltar que a orientação metodológica por materiais de pesquisa que advêm de diferentes práticas discursivas, embora contíguas, mostra-se necessária. Isso porque, no jogo entre unidade e dispersão de sentidos, conseguiremos mostrar como o interdiscurso funciona habilitando sentidos sobre os lugares discursivos dados aos profissionais da educação no Tocantins, considerando os atravessamentos de discursos de que tratamos neste capítulo.

A projeção desses lugares discursivos mostra-se relevante, pois passam a integrar as condições materiais de existência da escola e de seus profissionais na formação social afetada, agora, pelos efeitos da pandemia, por exemplo. Como abordaremos na próxima seção, há formações imaginárias significando os referidos profissionais em condições de produção dadas. Essas projeções não se confundem com o lugar social dos profissionais, embora não se descole deste lugar.

Dessa heterogeneidade de material, o *corpus* de análise foi constituído a partir do seguinte critério: menção aos profissionais da educação, buscando pensar quais lugares discursivos são dados a eles na busca por essa nova ordem social na educação do Estado, considerando que a categoria do administrativo e do jurídico faz trabalhar a forma de direitos e de deveres a esses profissionais. O procedimento de análise concentrou-se na descrição e na interpretação das designações e das adjetivações que significam os lugares discursivos projetados aos profissionais da educação.

Estruturamos este capítulo em duas seções, para além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, nossa tarefa é apresentar o aporte teórico que sustenta o modo como lemos a institucionalização de Programas Educacionais sob um viés discursivo. Na segunda seção, por meio de sequências discursivas (SD), enfocamos o *corpus*, construindo gestos de análise sobre as posições construídas para os profissionais da educação.

PROGRAMAS EDUCACIONAIS E A ORDEM NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

Nesta seção, nosso foco concentra-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) materialista, pois fundamentamos o modo como interpretamos a proposição de Programas Educacionais no espaço escolar, com base nas categorias do político, do administrativo e do jurídico. Para tanto, recorreremos às teorizações de Althusser (1976[1980]), de Pêcheux (1975[2009]) e de Orlandi (2007, 2010, 2022), relacionando essas categorias ao funcionamento da formação social capitalista na educação, isto é, da formação social dominante.

No âmbito da formação social capitalista, os sentidos são produzidos por dispositivos (instituições) que legitimam as práticas discursivas na sociedade; o Estado é organizado por meio desses dispositivos. A partir de práticas legitimadas, interessa ao capitalismo a produção de uma ordem dominante sustentada pelo funcionamento da ideologia jurídica. Trata-se de pensar na ideologia como mecanismo de produção de sentido, isto é, em condições materiais de existência dos sentidos e dos sujeitos. Consideremos, a seguir, as próprias palavras de Althusser (1976[1980], p. 81-82, grifo nosso):

[...] Não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que os homens representam na ideologia, mas é *a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia*. É esta relação que está no centro

de toda a representação ideológica, portanto imaginária do mundo real. [...] Na ideologia, o que é representado não é sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem.

Interessa-nos pensar, filiados às referidas teorizações, no modo como o funcionamento ideológico vai produzindo condições materiais de existência dos sentidos e dos sujeitos na sociedade capitalista. Para dizermos do objeto de análise em foco, neste capítulo, estamos interessados na maneira como a perspectiva do fracasso escolar segue operando efeitos, até como forma para se justificar as ações governamentais por meio de Programas. A formação social capitalista, com seus dispositivos, classifica os sujeitos, fazendo funcionar modos de pertencimento à formação social dominante e, ao mesmo tempo, modos de segregação dessa formação social. Há, ainda, os modos de expulsão dessa formação no caso daqueles que nunca foram inseridos ou mesmo aqueles que foram, mas, em algum momento da vida escolar, acabaram sendo expulsos.

A discursividade do fracasso escolar e das aprendizagens defasadas, por exemplo, interessa à formação social capitalista, pois, no movimento de segregação e de expulsão da escola, cria-se uma demanda de retorno incessante, embora seja sabido que não interessa a essa formação extirpar radicalmente as segregações e as expulsões. A constituição de sujeitos significados fora da ordem social dominante é necessária ao capitalismo, pois há economias em jogo na tentativa de

reinserção. Na esteira de Althusser (1976[1980]), podemos destacar que o funcionamento da ideologia faz constituir condições materiais de existência dos sujeitos e dos sentidos que se naturalizam.

A radicalidade de nossa leitura sobre os processos de segregação e de expulsão do capitalismo não significa que estamos apostando no imobilismo dos sentidos e dos sujeitos. Não há um ritual de interpelação ideológica sem falhas, pleno e bem-sucedido. As movências são possíveis e contingentes, considerando o jogo de forças desiguais na sociedade habilitado por elementos do interdiscurso, dispositivo que, conforme Pêcheux (1975[2014], p. 149, grifo do autor), refere-se “ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas intrincado no complexo das formações ideológicas [...]”. E uma das formas do interdiscurso, definida pelo autor, é o pré-construído, isto é, dizeres/sentidos anteriores (já-ditos) incorporados pelo sujeito no processo discursivo, na prática da linguagem.

Não significa, também, que somos contrários à proposição de políticas públicas, como forma de se enfrentar as desigualdades. Nossa tomada de posição comporta interrogar as discursividades em funcionamento na sociedade, a partir da textualidade do equívoco, o que pode nos permitir “ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (Orlandi, 2007, p. 9). Dizemos isso por considerar, como veremos na análise, que

[t]odo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (Pêcheux [1983] 2002, p. 53).

A categoria do político é central no âmbito da AD, pois ela abre horizontes para explicar a nossa relação constitutiva com a linguagem. Uma vez constituídos na e pela linguagem, nossa condição é de interpretar, de construir sentidos para nós e para o mundo. Há aí implicada a condição material de nossa existência, assegurada pelo funcionamento da ideologia, conforme vimos a partir das teorizações de Althusser (1976[1980]). O político faz funcionar a disputa pelos sentidos no jogo entre contenção e deriva. O político instaura o lugar do conflito na formação social capitalista, dividindo os sentidos e os sujeitos.

Já as categorias do administrativo e do jurídico, igualmente importantes para a AD, funcionam na produção do consenso na sociedade, assegurando o efeito de contenção da deriva dos sentidos e dos sujeitos. Não é à toa que elas entram em jogo, por meio de seus dispositivos, na constituição de uma ordem social nas relações de produção. E essa ordem passa a ser dominante, regulada por práticas discursivas estabilizadas e legitimadas socialmente. Por exemplo, podemos citar o funcionamento da ideologia jurídica, produzindo a perspectiva dos direitos sociais para a classe trabalhadora, no início do século XX, e o reconhecimento destes, como direitos humanos.

Logo, essas categorias fabricam o consenso, na justa medida em que silenciam o político.

As referidas categorias, pela institucionalidade de sentidos e de sujeitos, constroem uma racionalidade para o Estado, estabilizando práticas discursivas que fundam a forma administrativa e jurídica de direitos e de deveres. Há uma forma sujeito histórica que não se descola da forma sujeito capitalista. Nessa lógica de funcionamento, o capitalismo encontra mecanismos de perpetuação, garantindo a sua sobrevivência pela formação do consenso. Vejamos, na sequência, uma citação de Orlandi, na qual desenvolve aspectos pontuados por Haroche (1992), sob a qual repousa a pertinência das considerações anteriores:

Não há sentido sem interpretação. Não há sujeito sem interpretação. E interpretação e ideologia se articulam na constituição dos *processos de significação*. Por seu lado, a forma sujeito histórica, que é a nossa, é a forma sujeito capitalista. E o sistema capitalista, em que vivemos, se estrutura pela falha e pela divisão. A divisão fundamental é, assim, a que se estabelece pelo jurídico: sujeito livre e responsável, sujeito de direitos e deveres. Capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas (Orlandi, 2022, p. 2, grifo da autora).

As condições materiais de existência dos sentidos e dos sujeitos seguem a lógica da forma sujeito capitalista, não sem falha, conforme vimos anteriormente, mas sempre na tensão entre o político, o administrativo e o jurídico. Há, na verdade, o efeito de solução para essa tensão, até como mecanismo

de manutenção da formação social dominante. Assim, essas condições vão ganhando respaldo e autorização pelo funcionamento do interdiscurso, isto é, pelos saberes que se historicizam e que passam a ancorar os sentidos e os sujeitos. Essa historicização engendra processos de significação dos sentidos e dos sujeitos, constituindo a memória destes na sociedade.

Orlandi (2010) problematiza a proposição de políticas públicas urbanas, na cidade, a partir dessas três categorias em foco, mostrando-nos como o administrativo e o jurídico atuam na produção do consenso da vida na sociedade. O político segue operando efeitos na ruptura e no deslocamento do ordenamento jurídico, embora este, a partir de seus dispositivos, produza o efeito de unidade das condições materiais de existência dos sentidos e dos sujeitos na e pela cidade. As teorizações formuladas por Orlandi (2010) são produtivas para nós, neste trabalho, pois investimos nas políticas públicas educacionais mais pelo modo como o político se mostra e menos por seu apagamento.

Na esteira de Orlandi (2010), estamos tomando partido pelo funcionamento do político, na proposição de Programas Educacionais, que tensiona o administrativo e o jurídico. É preciso olhar discursivamente para as condições materiais de existência dos sentidos e dos sujeitos no funcionamento da ideologia jurídica, questionando as evidências da produção do consenso. Eis, a seguir, mais uma citação importante de Orlandi (2010, p. 13):

Para formar o consenso na relação entre o jurídico e o administrativo, que foi nosso objeto coletivo de pesquisa, o que é esquecido seria justamente o político? Não podemos então deixar de fazer referência ao que podemos chamar de ambiguidade do político, ou mesmo ‘equivoco’ que se produz na nomeação do que chamamos ‘políticas públicas’. Aí o desafio é compreender o confronto do político com as políticas públicas. [...] E a nossa pergunta é então: qual é o lugar do político (como o entendemos na análise de discurso) na individuação do sujeito pelo Estado?

A ambiguidade do político interessa-nos bastante, no modo como estamos lendo a proposição de Programas Educacionais, uma vez que reconhecemos aí um equivoco constitutivo: é preciso a formação do consenso por meio de políticas públicas educacionais, como forma de se enfrentar as tensões sociais; contudo, essa maneira acaba por manter a reprodução da desigualdade no seu bojo de formação. A relação nunca é de criar condições materiais de pé de igualdade, mas, sim, de dissolver as diferenças entre os sujeitos. E esse equivoco é lido e é apropriado pelo funcionamento do capitalismo, como mecanismo de não cessar a sua inscrição sob a forma de trocas, de economias, de intervenções.

Neste ponto, já articulando a incursão teórica ora proposta com o objeto em análise, neste capítulo, podemos considerar que a proposição de Programas Educacionais evidencia efeitos das categorias do administrativo e do jurídico. Há, em jogo aí, uma tentativa de se administrar a desestabilização dos sentidos e dos sujeitos em relação aos modos de aprendizagens no espaço escolar. A discursividade

do fracasso escolar e da defasagem das aprendizagens faz funcionar processos de interpretação sobre o que é aprender, sobre como se aprende, sobre quem ensina, sobre como se ensina. Essas discursividades instauram um espaço controverso na educação, exigindo que se produza uma ordem. Elas instauram um espaço de tensão na formação social dominante da escola.

Assim, a relação professor-estudante, no espaço de sala de aula, não é mais suficiente para se dirimir as diferenças no processo de ensino e de aprendizagem. É preciso, acima de tudo, da ação governamental para se resolver a tensão instaurada pelo (não) ensino e pela (não) aprendizagem. Daí a produção do consenso nas políticas educacionais em relação ao fato de que há estudantes à margem das aprendizagens. Trata-se da maneira como os efeitos do político vão sendo simbolizados discursivamente. Desse modo, constitui-se o processo de significação de que lidar com o fracasso e com as aprendizagens defasadas é da ordem do ‘bem comum’.

A própria nomeação da (não) relação do estudante com o saber, tendo o professor como mediador, reclama sentidos, em que o político se confronta com o simbólico. É fracasso escolar, é desfaçem das aprendizagens, é recomposição das aprendizagens, é recuperação das aprendizagens, é interrupção ou é dificuldade das aprendizagens, entre outras formas simbólicas de se marcar a posição dos estudantes no (não) lugar na formação social dominante na escola. Eis aí a tensão entre o político, o administrativo e o jurídico nas

condições materiais de existências dos sentidos e dos sujeitos na escola.

Se, por um lado, o lugar discursivo do estudante é marcado desse modo, por outro, cabe uma análise para mostrar como o lugar dos profissionais da educação vai sendo significado na tensão entre as categorias em foco neste texto. Não perdendo de vista o caráter material dos sentidos e dos sujeitos, interrogamos sobre o lugar discursivo dado socialmente aos profissionais da educação nessa ordem social dominante da escola. Por essa razão, compreendemos que enfocar o arquivo de pesquisa constituído para este trabalho ajuda-nos a problematizar os sentidos desses profissionais na lógica da proposição de Programas Educacionais.

Neste ponto, cabe pensar que esses lugares ganham inscrição material em processos discursivos ancorados em formações imaginárias que se produzem sobre os estudantes e os profissionais da educação, sobretudo, a partir da formação social afetada pelo campo de disputa de sentidos. Consideramos que o funcionamento das categorias do administrativo e do jurídico fazem trabalhar projeções imaginárias sobre eles, que não se confundem com o lugar social. Neste capítulo, trabalhamos com a perspectiva de posições que são representadas nesses processos discursivos. A seguir, mobilizamos um trecho recortado do verbete “formação imaginária” para fundamentar as referidas considerações:

[...] Dessa maneira antes de se falar em interlocutores num espaço de comunicação trata-se da noção de sujeito do discurso, que em nada tem a ver com a entidade de carne e osso dotada de intenções e “dona de sua morada”. Para Pêcheux ([1969] 1993), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, entendidas como regras de projeção existentes nos mecanismos de qualquer formação social, a partir das quais as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e a *posições* (representações dessas situações) podem ser estabelecidas (Bressan, 2020, p. 126, grifo da autora).

Na esteira das formulações de Grigoletto (2003), podemos pensar que, no âmbito dessas situações, empiricamente definíveis, opera o lugar social dos sujeitos no mundo. Na estruturação e no funcionamento da formação social, esse lugar organiza a sociedade. Na formação social em que a escola é parte integrante, há, por exemplo, o lugar social de estudante e o lugar social de professor. A autora destaca que, não se descolando desse lugar social, os sujeitos assumem posição, ou a eles são representadas posições.

Tematizar as formações imaginárias em jogo sobre os profissionais da educação, sobretudo na busca pela restauração da ordem social pós-pandemia, passa a ser relevante. Isso porque, no funcionamento dessas formações, entram em jogo as relações de antecipação e de força na produção do sentido. Dessa forma, as categorias do administrativo e do jurídico, no funcionamento das formações imaginárias, passam a silenciar o político, institucionalizando sentidos na formação social.

DO LUGAR PROFISSIONAL A SEUS ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS

Nesta seção, apresentamos os gestos de leitura que construímos sobre o arquivo de pesquisa constituído, neste trabalho, dado o objetivo inicial, que é analisar em quais discursividades o Programa em foco se inscreve na tensão entre o político, o administrativo e o jurídico. Nosso recorte temático em relação a esse Programa deu-se pelo modo como os profissionais da educação são ali referidos. Daí o fato de trabalharmos com as designações e as adjetivações para mostrarmos os processos discursivos significando os profissionais.

No âmbito da AD, as condições de produção são importantes, pois nos permitem dimensionar como os sentidos e os sujeitos constituem-se. Há historicidades em jogo, encerrando os processos de constituição. Sendo assim, cabe reiterar que esse Programa é proposto no período da pós-pandemia, sob o argumento de que a educação sofreu sérios impactos da pandemia. As aulas presenciais foram suspensas, em todo o país, e, no Tocantins, essa suspensão total durou de março de 2020 a maio de 2021, quando foi autorizado, pelo Decreto n. 6.257 de maio de 2021 (Tocantins, 2021), o retorno gradual e de modo híbrido. Todavia, o retorno presencial total ocorreu mesmo em fevereiro de 2022. O alcance da escola aos estudantes, no período crítico de isolamento social, deu-se por meio de roteiros de estudo. A interação dos professores com

os estudantes, por meio da internet, não se efetivou no período, pois muitos estudantes não possuíam acesso à internet.

No Estado do Tocantins, a recomendação para a elaboração e a distribuição dos roteiros de estudo foi feita pela Seduc, em articulação com as Diretorias Regionais de Educação, Juventude e Esportes (DREA) integrantes desta Secretaria. Após o período pandêmico, iniciou-se uma reestruturação administrativa, culminando com a mudança da nomenclatura de DREA para Superintendências Regionais de Ensino (SRE) em junho de 2023. Na época, seguindo os protocolos de biossegurança, os roteiros eram distribuídos nas escolas urbanas e rurais para os pais ou os responsáveis pelos estudantes. No caso das escolas rurais, a distribuição contou com a logística do transporte escolar de cada município.

As condições materiais de existência da escola pública, nesse período, foram muito marcadas pelas desigualdades sociais, produzindo uma sobreposição de outra desigualdade para os estudantes: a educacional. As escolas públicas não receberam investimentos financeiros, para que seus profissionais pudessem planejar e executar outras formas de interação com os estudantes. As aulas passaram a ser, de casa, e sob a forma de roteiros de estudo, cabendo aos estudantes (e a sua possível rede de apoio em casa) a gestão da aprendizagem.

Sob a perspectiva dessas considerações, gostaríamos de chamar a atenção para a designação do título do Programa:

Programa de Fortalecimento da Educação (Profe). A ocorrência da palavra ‘fortalecimento’, como núcleo do sintagma adjetival, faz trabalhar efeitos de sentido que tocam as condições materiais de existência da escola no período de proposição do Programa. No campo do interdiscurso, podemos pinçar elementos que nos ajudam a interrogar as evidências dos sentidos:

(i) a educação, no Estado, já é forte suficientemente, apesar dos efeitos da pandemia, e o Programa vem para autorizar essa fortaleza. Nesse caso, a ação governamental, com essa medida, está inscrita em uma discursividade da abonação/aprovação da escola. Assim, a escola é significada pela sua consistência; ou

(ii) a educação, no Estado, considerando o acontecimento histórico da pandemia, precisa ser dotada de meios para o seu fortalecimento, pois esse acontecimento imprimiu drásticos efeitos a ela. Nesse caso, a ação do Estado, com a proposição do Programa, está filiada à discursividade da impotência da escola. Reconhece-se aí que a escola está (e esteve) sob fortes ameaças e que a sua condição material de existência até então não a impediu, ou mesmo não mitigou, os efeitos da pandemia e de outras ameaças.

Diante das ameaças da pandemia ou de outras tantas, mais precisamente da impotência da escola, o administrativo e o jurídico atuam, na formação social dominante da escola, produzindo uma ação governamental que é ali designada de

Programa. Não aparece aí a palavra “projeto”, por exemplo. Se há ameaça, sobretudo, se a escola é falível frente a estas, é preciso uma intervenção governamental sob uma condição longitudinal. Daí o fato de a ação ser cancelada de Programa. A ideologia jurídica faz funcionar, no formato de lei, a retomada da ordem. A solução para as (não) condições de ensino e de aprendizagem na escola é dada pela injunção à lei. Não se trata mais de uma tomada de decisão circunscrita à prática discursiva pedagógica, mas, sim, à prática administrativa e jurídica.

Ainda considerando a designação do nome do Programa, gostaríamos de ressaltar o jogo discursivo que o modo de abreviação da nomeação, como a sigla PROFE, produz com a própria forma como os professores são referidos, em geral, pelos estudantes nas escolas. Essa forma cristalizada, no modo de se reportar aos professores, acaba por produzir um efeito de proximidade e de afetividade, ou mesmo de identificação, dos estudantes com aqueles. O lugar não é de conflito, de tensão, mas de acolhida, de horizontalidade. Eis aí um traço de significação do cotidiano da escola, dada a relação professor-aluno.

Também inscritos nos elementos do interdiscurso, podemos trabalhar certos efeitos que essa abreviação pode engendrar no jogo imaginário de identificação dos profissionais da educação com o Programa em si. Não é à toa que muitas ações governamentais do Estado do Tocantins carregam em suas nomeações essa forma abreviada: ‘Profe **Líderes**

Formação Continuada, ‘Profe Inclusão’, ‘Profe Indígena’, ‘Presente, Profe’, ‘Profe nos Municípios’. Fazer operar, na nomeação do Programa em foco e em tantos outros, essa forma abreviada pode produzir o efeito de que a ação governamental também é próxima do cotidiano da escola, de que ela não está dispersa do dia a dia do fazer profissional.

Neste ponto, passamos a abordar as SD, recortadas do arquivo de pesquisa, com o objetivo de mostrar as posições dadas aos profissionais da educação (*a princípio*, da rede estadual de ensino do Tocantins). Conceber essas posições mostra-se relevante, pois passamos a pensar no modo como certos elementos do interdiscurso produzem processos de significação sobre o papel dos profissionais na lógica de fortalecimento da educação no Estado. Há uma posição de significação sobre eles, com ancoragem na e pela historicidade. Vejamos, a seguir, três SD recortadas da Lei em análise:

SD1: VI - valorização profissional e aprimoramento, formação inicial e contínua dos profissionais da educação básica (Lei Nº 4.220, de 28 de agosto de 2023).

SD2: III - investimento em capacitação e formação continuada dos profissionais da educação básica, com fomento à pesquisa, extensão e publicação acadêmica relacionadas ao desenvolvimento da educação (Lei Nº 4.220, de 28 de agosto de 2023).

SD3: VII - valorização dos profissionais da educação com reconhecimento das boas práticas de gestão em sala de aula, escolar e educacional (Lei Nº 4.220, de 28 de agosto de 2023).

Esses trechos da Lei estão logo no início, integrando os princípios (SD1 e SD2) e as diretrizes (SD3) do Programa ali instituído. As designações ‘valorização’ e ‘aprimoramento’ podem fazer funcionar o efeito de sentido de que os profissionais já têm o reconhecimento e que, portanto, é preciso aumentar o valor institucional desses profissionais. O Programa busca estabilizar sentidos sobre eles de que há um acréscimo e/ou um aumento de sua importância na educação estadual por meio do Programa. Uma interrogação se (im)põe a nós: a quem e por que interessa engrandecer os profissionais neste momento de ameaças da Educação?

O administrativo e o jurídico funcionam aí silenciando o político na significação desses profissionais, pois, historicamente, é sabido que as condições materiais de existência da escola e de seus profissionais são marcadas por lutas e reivindicações. A desvalorização é estrutural, e os investimentos não abarcam as demandas reais da educação, passando por questões de infraestrutura até questões pedagógicas e salariais. Não é à toa que, no período da pandemia, a educação básica pública sofreu bastante. A perspectiva material dos sentidos possibilita-nos jogar com o que está inscrito na lei e com aquilo que está ali constitutivamente na e pela relação com a historicidade.

Ainda na toada das designações, podemos considerar, em nosso gesto de leitura, os sintagmas nominais como ‘investimento’, ‘capacitação’ e ‘formação’. Essas designações, por meio dessas ocorrências linguísticas, significam na formação social *dominante* na escola. Os recursos financeiros

destinados à educação são considerados como investimento, e não como gastos. Trabalhando elementos do interdiscurso, que fazem funcionar a memória do dizer na sociedade, a nomeação de ‘investimento’ parece barrar o sentido de que a educação daria despesas aos cofres públicos. O tom discursivo é significá-la como investimento, não perdendo de vista o retorno que ela dá para a sociedade. Reconhece-se aí o retorno profissional desses mesmos profissionais para a educação.

Dessa forma, as condições materiais de existência da escola e de seus profissionais são circunscritas a sentidos positivados. A alocação de dinheiro do orçamento público do Estado na educação não é custo, não é despesa, não é perda. É, na verdade, investimento. Inscritos na discursividade contábil, cabe ressaltar que a ocorrência da palavra ‘investimento’ faz funcionar a perspectiva de que, a curto, a médio e a longo prazo, há implicada aí a expectativa do retorno. No caso, de um retorno em forma de melhoramento dos indicadores e dos índices da educação.

As designações ‘capacitação’ e ‘formação’, por sua vez, fazem trabalhar sentidos de que o lugar profissional deles demanda permanente atualização técnica e pedagógica. Logo, é preciso institucionalizar essa demanda sob a discursividade do investimento de forma que alguma contrapartida se estabeleça. Percebemos a coocorrência dessas designações, no Programa, produzindo o efeito de que essas palavras não são coincidentes. Sendo assim, as práticas discursivas de

capacitação e as de formação podem ter relação, mas não são as mesmas. E essa distinção interessa ao funcionamento do administrativo e do jurídico na nova ordem social da escola.

A discursividade da inovação, conforme veremos mais adiante, acaba significando a educação como lugar de mudança conceitual, metodológica e tecnológica. As demandas (permanentes e urgentes) que atravessam e passam a constituir o espaço escolar reclamam o processo contínuo de aprendizagem dos profissionais. É preciso fomentar a institucionalidade de sentidos sobre a escola nos tempos atuais; um tempo marcado pelos efeitos (e ameaças) da pandemia, mas também sensível às injunções da educação inclusiva (capítulo II da Lei), da educação tecnológica e inovação (capítulo III da Lei), do desporto e da cultura (capítulo V da Lei), da infraestrutura (capítulo VI da Lei) e da valorização por resultados na aprendizagem (capítulo VII da Lei).

Na continuidade da formulação do inciso III da Lei, sob o formato de SD2, ocorre uma relação de adjetivação importante para o nosso gesto de leitura. O adjetivo ‘continuada’, em uma relação de escopo com o substantivo ‘formação’, passa a indicar de que formação se trata. No caso, é a formação vinculada à pesquisa, à extensão e à publicação acadêmica. O funcionamento do administrativo e do jurídico fecha os sentidos, legitimando a prática discursiva da formação continuada no Programa. O movimento de especificação continua por meio do sintagma preposicional ‘ao desenvolvimento da educação’.

Trata-se de pesquisa, de extensão e de publicação que estejam comprometidas com o desenvolvimento da educação.

As relações de adjetivação seguem operando efeitos de sentido. Na SD3, ocorre novamente a designação ‘valorização’. Desta vez, com a especificação de que tipo de profissional deverá ser valorizado no âmbito do Programa. Entra em jogo aí a predicação dos profissionais, cuja atuação é reconhecida (isto é, evidenciada por meio de resultados) em função de suas “boas práticas de gestão em sala de aula, escolar e educacional” (Tocantins, 2023, p. 1). O adjetivo ‘boas’, incidindo sobre o substantivo ‘práticas’, qualifica o tipo de desempenho profissional esperado e a ser valorizado.

Do ponto de vista da condição material dos sentidos, essa relação de adjetivação faz funcionar o pressuposto de existência de que há práticas ruins na educação. Marcar aquelas que serão valorizadas, portanto, passa a ser necessário na existência de tantas práticas na escola. As práticas boas precisam ser valorizadas, e as práticas ruins, não. E não basta haver as boas práticas, é preciso que elas sejam reconhecidas. O consenso que se busca constituir é sobre a valorização das práticas boas reconhecidas em suas diferentes escalaridades (da sala de aula, da escola e da educação).

O administrativo e o jurídico marcam-se nessa relação de adjetivação, de modo a apagar a complexidade das condições materiais de existência da escola e de seus profissionais, isto é, dos efeitos do político. Das diferenças

que são produzidas e fabricadas pela própria lógica do capitalismo. Nesse apagamento, ganha inscrição a valorização do esforço individual dos profissionais, fazendo-se pensar que os efeitos da pandemia (e de outras tantas variáveis) à educação é uma questão tão somente de mérito individual a ser, inclusive, reconhecido e premiado. A discursividade do mérito ganha contornos discursivos no Programa, produzindo uma distintividade das práticas na educação ('boas' x 'ruins'). Há ainda outro apagamento, que diz respeito à complexidade das escalaridades. A prática educacional precisa ser 'boa' nas diferentes escalas, implicando um lugar profissional da totalidade do aperfeiçoamento, da capacitação e da formação.

Ainda lidando com nosso arquivo de pesquisa, consideremos as próximas SD, recortadas da notícia institucional publicada na página oficial da Seduc, na internet. Nessa página, além de aparecer a notícia, há dois links disponíveis: o primeiro dá acesso a outra notícia de divulgação do Programa; o segundo possibilita chegar ao arquivo PDF, com atos legislativos constantes do Diário Oficial do Estado. De um quantitativo de sessenta e nove páginas, a lei em apreço está nas quatro primeiras páginas. Há, também, a disponibilização de dois editais de bonificação de incentivo aos profissionais da educação do Estado do Tocantins. O título da notícia é 'Profe'. Eis as SD:

SD 4: O Programa de Fortalecimento da Educação (Profe) é uma iniciativa colaborativa, de inovação e de gestão que foi planejada para ser desenvolvida no período de 2023 a 2027 (Tocantins, 2025, s/p).

SD5: Programa macro da Secretaria de Estado da Educação, o Profe destina investimentos em obras, tecnologia, apoio aos municípios, valorização dos servidores, inclusão, reconhecimento das boas práticas nas redes estadual e municipal, dentre outras estratégias com foco na melhoria das aprendizagens e, consequentemente, dos indicadores educacionais (Tocantins, 2025, n.p.).

Não podemos perder de vista que, por se tratar de uma notícia institucional, o tom assumido é de divulgação do Programa. É uma notícia breve, com três parágrafos curtos. O plano em prevalência é o da circulação de sentidos, na internet, sobre o PROFE. Essas condições de produção constituem a formulação dos dizeres, já que, do formato de Lei, estruturado em capítulos, em artigos, em incisos, é preciso pôr em relevo certos sentidos em proveito de outros. Na posição de foco da notícia, é textualizado o que é o Programa. E, nessa textualização, três relações de adjetivação são importantes frente à designação ‘iniciativa’. Essas relações são marcadas pelos adjetivos (ou locuções adjetivas) ‘colaborativa’, ‘de inovação [inovadora]’ e ‘de gestão [gerencial]’.

O Programa é nomeado de ‘iniciativa’, produzindo o efeito de que, em meio aos impactos da pandemia e/ou de outras demandas, a ação governamental está à frente. Nasce dele o gesto de se empreender ações para a educação muito ameaçada, em colaboração, por exemplo, com a Assembleia legislativa. Não é à toa que o primeiro *link* tem, em sua formulação, os dizeres de que o PROFE fora aprovado pelo legislativo. Cruza aí um tom político, no sentido da divisão e

da interdependência dos poderes constitutivos do Estado democrático de direito. E, na circulação de sentidos, é preciso marcar o Programa como resultante dessa força conjunta. O administrativo e o jurídico atuam apagando, certamente, a existência de conflito entre esses poderes.

As outras adjetivações, nesse processo de divulgação do Programa, fazem trabalhar a educação como um campo que precisa ser permeável pelos sentidos da inovação e da gestão. Com os intensos e os urgentes processos de mudança na sociedade, os profissionais precisam estar preparados. A nova ordem social na escola demanda aperfeiçoamento, capacitação, desenvolvimento, qualificação, formação, treinamento, entre outros processos de aprendizagem, também, por parte dos profissionais da educação.

Na notícia, a formulação de ‘reconhecimento das boas práticas’ (SD3) ganha o plano dos sentidos a serem divulgados (SD5) na internet. Assim como ganha inscrição, também, a discursividade do investimento e da valorização dos servidores, como atributos positivos do Programa. Ainda por meio da SD5, podemos destacar que os resultados almejados são designados por ‘melhoria das aprendizagens’ e ‘por indicadores educacionais’. Dessa forma, o lugar profissional significado aí é o do resultado, das ‘boas’ práticas, na educação, em que o administrativo e o jurídico funcionam para institucionalizar esse lugar e seus atributos necessários.

Assim, a discursividade da inovação e da gestão, como mecanismo de manutenção do capitalismo, preenche esse lugar profissional com designações e com qualificações, instaurando a nova ordem. A ideologia jurídica faz trabalhar a contradição de que as condições materiais de existência dadas pela ação governamental, por meio do Programa, são iguais. Contudo, ao questionarmos as evidências dos sentidos e dos sujeitos, vamos perceber que o político pode ser (entre)visto no fato de que os resultados são autorizados e reconhecidos no campo da individualidade. A solução encontrada, no âmbito do Programa, é bonificar, inclusive financeiramente, as práticas consideradas e reconhecidas como ‘boas’.

Tomemos, a seguir, a última SD de nosso gesto de análise, que foi recortada do Canal Oficial da Seduc, no *Youtube*. A publicação tem o seguinte título ‘PROFE DIGITAL: Resultados da transformação na educação do Tocantins’, e foi postada no dia 11 de julho de 2024. Houve 193 visualizações; o canal tem 41, 7 mil inscritos. Vejamos a SD:

SD6: O PROFE Digital está elevando a qualidade do ensino e deixando a Rede Estadual cada vez mais moderna! A distribuição dos kits digitais, com notebook e plataforma do Google for Education, está ajudando a transformar a educação e proporcionando novas oportunidades de aprendizado. Vamos seguir construindo um futuro mais digital e inclusivo para todos (Tocantins, 2024, n.p.).

Se as outras SD deixaram entrever sentidos no campo das projeções de ações, esta última evidencia a divulgação

de resultados do Programa. A discursividade da inovação ganha circunscrição pelo modo como o caráter tecnológico chega à educação. O feito em divulgação, desta vez em outra rede social de grande alcance da Seduc, é a distribuição de equipamentos e de acesso a plataformas digitais. Chamaros a atenção a designação “transformação” para se marcar o atual momento da educação no Estado. O tom discursivo é mostrar que saímos de uma situação e chegamos a outra, dado o PROFE DIGITAL.

A relação de adjetivação intensificada ‘mais moderna’, para se marcar o estágio atual da ‘Rede Estadual’, significa a nova ordem social na escola. A modernização tem a ver com o fato de que a educação, no Estado, está a par da atualidade tecnológica do mundo. A tecnologia, seus equipamentos e programas chegaram à escola pela ação governamental. Nessas formulações, apaga-se o modo como, na prática concentra em si, essa tecnologia está em uso. Logo, a modernidade pressupõe outros processos de aprendizagem, como é marcado por outra relação de adjetivação, a saber: ‘novas oportunidades de aprendizagem’.

Um dos efeitos do Programa é o de que a inovação e a gestão, na educação, passam necessariamente pelas questões tecnológicas, o que acaba por demandar profissionais formados para que essas questões sejam uma realidade na escola. É tributado ao Profe Digital a questão da ‘transformação’ e da ‘qualidade’ na educação do Estado. Não podemos desconsiderar o fato de que a divulgação evidencia

tão somente os sentidos positivos do Profe Digital, fazendo-se pensar que a identificação dos estudantes e dos profissionais é da ordem pressuposta, plena e bem-sucedida. O futuro que se anuncia, portanto, para as práticas discursivas da educação passa, obrigatoriamente, pelo campo das tecnologias digitais.

Como já apontado, ao retomarmos as categorias do administrativo, do jurídico e do político, em AD, próprio das relações sociais, vemos como as discursividades, tanto no documento como em sua divulgação, constituem-se de modo a trabalhar a contenção do político, apagando sentidos que apontem conflitos nessa relação assimétrica entre os sujeitos envolvidos (governo/profissionais da educação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apoiados no aporte teórico da AD materialista, analisamos cinco SD tomadas do Programa Profe e de dois espaços de divulgação do referido programa. Nosso critério de constituição do *corpus* foi a menção aos profissionais da educação, buscando pensar quais lugares são dados a eles na busca por essa nova ordem social na educação do Estado, considerando que a categoria do administrativo e do jurídico faz trabalhar a forma de direitos e de deveres a esses profissionais. Nosso gesto de leitura verificou como a categoria do político, que põe em destaque a disputa de sentidos nas práticas discursivas, é evidenciada pelo apagamento

dos conflitos nas relações de trabalho dos profissionais da educação, pois positivados por adjetivações que os inserem em iniciativas institucionais/governamentais que regulam seus direitos e deveres, implicando-os nas transformações exigidas pela produtividade capitalista nas condições sócio-históricas e ideológicas atualizadas pelo programa em foco.

Como palavras finais e respondendo à inquietação que guiou nossa análise, a saber: em quais discursividades esse Programa se inscreve na tensão entre o político, o administrativo e o jurídico?, entendemos que aos profissionais cabem a responsabilidade (o dever), categoria do administrativo e do jurídico, das boas práticas (mas como ações individualizadas), já que, como “direito”, terão a bonificação (financeira) se derem conta da demanda estabelecida pela “iniciativa” governamental, que regula as relações de produção do trabalho educacional, atualizadas por meio do PROFE.

REFERÊNCIAS

ALTUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução: Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.

BRESSAN, M. Z. Formação imaginária. In: FERREIRA, M. C. L. (org.). **Glossário de termos do discurso**. ed. ampl. Campinas: Pontes, 2020. p. 125-130.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 11., 2005, Recife. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2005. p. 1-11. Disponível em: <https://www.discoursead.com.br/simposios-ii-sead>. Acesso em: 22 mar. 2026.

MITTMANN, S. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos: 30 anos de Michel Pêcheux. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 351-363.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG Editores, 2010.

ORLANDI, E. Forma sujeito histórica e sujeito de direito: as bases da sociedade capitalista e os gestos de interpretação. **Rua**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 339-351, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8670835>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3.ed. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

TOCANTINS. **PROFE DIGITAL**: Resultados da transformação na educação do Tocantins. YouTube, 11 de julho de 2024. 2min0s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMDCQwkQRaM>. Acesso em: 13 mar. 2025.

TOCANTINS. **Resolução CEE nº 24 de 14 de março de 2019.**

Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular do Tocantins: Ensino Fundamental: Ciências Humanas e Ensino Religioso, Palmas, TO, 2019.

TOCANTINS. **Decreto nº 6.257, de 14 de maio de 2021.** Dispõe sobre as atividades educacionais, a jornada de trabalho, na forma que especifica e adota outras providências. Diário Oficial do Estado, Araguaína, TO, 14 de maio de 2021.

TOCANTINS. **Lei nº 4.220, de 28 de agosto de 2023.** Institui o Programa de Fortalecimento da Educação – PROFE das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Palmas, TO, 28 de agosto de 2021.

TOCANTINS. **PROFE.** Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/profe/38qn29w4ilvp>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SINAIS DOS ORIXÁS DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E INDÍGENA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 11.645/2008: RETOMADAS, DESLIZAMENTOS E AS DERIVAS DE SENTIDO

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Kelle Cristine dos Santos Sousa

APRESENTAÇÃO

Os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) progridem aos poucos, porque ainda há poucas pesquisas detalhadas sobre essa língua. Além dos estudos em Libras, existem também as pesquisas a respeito das culturas africana e indígena que enfrentam forte resistência em certos âmbitos que não as deixam circular, mesmo existindo uma lei que assegura que esses conteúdos devem ser abordados nas escolas.

Em nosso ambiente amazônico, especificamente no Maranhão, essa é uma discussão que ainda encontra impedimentos diante da aplicação da lei. Tendo como paisagens discursivas algumas das mais marcantes questões sociais e ideológicas ao redor do processo de silenciamento das culturas afro-brasileiras e ameríndias, ainda, considerando o território brasileiro, esta pesquisa parte da seguinte pergunta discursiva: como os sentidos sobre os orixás são produzidos e representados no contexto da Libras, considerando o atravessamento ideológico que marcam essas representações?

Esta pesquisa surgiu com o anseio de contribuir não só para os estudos em Libras, mas também para as possibilidades, ainda pouco exploradas, de ensino das culturas africana e indígena por meio desta língua. Compreendendo a importância do tema, o presente estudo tem como objetivo analisar quais modos de produção, representação e deriva de sentidos sobre os orixás na Libras são (re)produzidos, considerando os atravessamentos ideológicos que afetam essas representações no campo discursivo.

A pesquisa aborda os sinais dos orixás utilizados na Libras, a partir de um vídeo postado na rede social *Instagram* que aborda especificamente essa temática e, de forma transversal, abordaremos o tema em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que obriga a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Entendemos que tais conhecimentos devem entrar na ordem do discurso pedagógico alinhado com a lei acima citada.

Com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de orientação materialista, conforme proposto por Pêcheux (2010), Orlandi (2008, 2015) e Indursky (2013), a análise parte do entendimento de que os sinais visuais-corporais que representam os orixás não são neutros, mas estão implicados em disputas simbólicas que envolvem estigmas, resistências e ressignificações no espaço social e educacional. Ao serem introduzidos no ambiente escolar, esses sinais podem tanto possibilitar a retomada de saberes historicamente marginalizados, quanto sofrer deslizamentos e deslocamentos de sentido, esvaziando-se de suas dimensões religiosas e culturais em nome de uma aparente neutralidade, que pode apontar para silenciamentos ou apagamentos seculares das práticas identitárias das etnias negra e indígena.

Assim, os resultados esperados com esta análise são: contribuir para a democratização da Libras e de seus estudos no campo das humanidades; inserir os sinais referentes às religiões de matriz africana e ameríndia no debate educacional, em conformidade com a Lei 11.645/2008; e ampliar o escopo de estudos sobre discurso, religião e Libras, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa brasileira também no campo da linguagem visual-gestual.

RESGATE SÓCIO-HISTÓRICO DOS ORIXÁS AFRICANOS EXU E OXÓSSI

As religiões de matriz africana, com raízes na tradição iorubá, resistiram a escravidão de povos africanos e se transformaram nas Américas, principalmente no Brasil. Destacam-se Ogum e Exu, símbolos e funções com significados profundos na sociedade e nas religiões de matriz africana, entre vários orixás adorados nessa época. Este capítulo busca resgatar a história de Exu e Oxóssi, investigando suas origens, particularidades e os significados atribuídos ao longo do tempo, os orixás, divindades da cosmovisão iorubá, nativa da África ocidental, em países como Nigéria, Benin e Togo. Nesses grupos, os orixás são a natureza e são cultuados com rituais, canções, danças e oferendas. Os ritos são comunitários, o que ajudou na sua adaptação em diferentes épocas e lugares. Com a escravidão africana e o tráfico brutal para as Américas, práticas religiosas africanas sofreram repressão, contudo não foram erradicadas. No Brasil, tais crenças se mesclaram com aspectos da religião católica, juntamente com elementos indígenas, emergindo sistemas religiosos como Candomblé e Umbanda (Kuhn, 2007).

Durante essa batalha de resistência cultural, os orixás exerceram um papel importante na restauração das identidades afro-brasileiras, e na preservação da memória ancestral. O orixá Exu, por sua vez, é o orixá da comunicação, dos trajetos, do movimento, e das metamorfoses. Sua presença é fundamental no culto aos orixás, dado que ele conduz oferendas e recados

às outras forças, funcionando entre o mundo humano e o dos deuses. Exu está ligado à palavra, abertura de vias, à astúcia, e a improvisação, tornando-o uma figura ambígua e, às vezes, mal interpretado (Verger, 2010). Na época colonial e após, Exu foi associado ao diabo cristão, devido ao processo de demonização feito por religiosos e colonos que não sabiam nada sobre a simbologia das religiões africanas, principalmente por conta do racismo religioso estrutural (Oliveira, 2021). Aquela má interpretação fixou-se em falas racistas e contra as religiões africanas, que ainda hoje moldam a imagem de Exu na mente das pessoas. Mas, nas tradições afro-brasileiras, Exu brilha como uma figura principal. Ele quem impulsiona, muda e faz pensar. Ele é esperto, desfaz encruzilhadas e abre novos caminhos.

O Orixá Oxóssi é uma divindade que vem da cultura iorubá, muito respeitada nas áreas da Nigéria. Seu nome vem de “Oṣṣí”, que pode ser traduzido como ‘o caçador’, e ele está ligado à caça, à abundância, à sabedoria e ao saber. Em religiões afro-brasileiras, como Candomblé e Umbanda, Oxóssi é associado a São Sebastião, por causa da ligação simbólica com a imagem do santo ferido. Historicamente, o culto a Oxóssi se estabeleceu nas casas de Candomblé e ganhou fama, isso por causa da sua ligação com a natureza e a sobrevivência na escravidão, mostrando a força da comunidade através da caça. Oxóssi, é o caçador solitário, esperto e observador. Ele é o orixá da floresta e da fauna, seu reino está na mata fechada, no poder da caça. Exu e Oxóssi são orixás bem importantes para as religiões de matriz africana, tendo um papel crucial na estrutura simbólica, espiritual, e social dessas tradições.

Exu, por outro lado, é o orixá da comunicação, abrindo os caminhos, da transformação e mediação entre o mundo espiritual e material. Distante da estigmatização gerada pelo racismo e preconceito religioso, Exu simboliza uma divindade, um fundamento para entender as raízes africanas.

Oxóssi, caçador por essência, ligado ao conhecimento, à fartura e à sabedoria, traz alguns traços da cultura indígena. Ele sustenta o ser, ele que vê, e age com exatidão. Seu domínio sobre a floresta, com uma ligação profunda com a natureza, ergue Oxóssi como um símbolo cheio de fartura, embora também encarne reflexão, sagacidade, e a preocupação com o todo. A revitalização dos significados históricos, culturais, e espirituais de Exu e Oxóssi compõem pedaços cruciais no trabalho de restauração das raízes africanas no Brasil e preconceito religioso, a intolerância e o apagamento africanos e indígenas, reafirmando o lugar legítimo dos orixás.

No contexto histórico, após a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, essas divindades foram entendidas na ótica da religião dominante no momento, o catolicismo europeu. Isso explica por que as entidades foram distorcidas e relacionadas ao sincretismo preconceituoso. Na situação de sincretização das entidades africanas aos santos católicos, os religiosos não conseguiram entender o significado da entidade, tornando o Exu na figura do diabo, no âmbito do catolicismo, desaguando cargas negativas de intolerância religiosa, preconceito, apagamento e distorção da figura central do Exu

no seio das religiões de matriz africana, parafraseando Parizi (2021) em seu livro *O livro dos Orixás, África e Brasil*.

No artigo *Exu, de mensageiro a diabo*, Prandi (2001) faz-se uma análise crítica do processo histórico de demonização do orixá Exu no contexto brasileiro, com destaque para as consequências do sincretismo religioso, imposto na colonização. Na tradição iorubá, Exu é uma das divindades mais importantes; é aquele que realiza a comunicação dos homens com os orixás, ele abre os caminhos e realiza encruzilhadas (Raimundo, 2022). Esse processo de ressignificação negativa foi intensificado pelo sincretismo religioso, que buscava preservar os cultos afro-brasileiros através da assimilação a santos católicos. Diferentemente de outros orixás, como Iemanjá ou Ogum, Exu foi excluído dessa equivalência e passou a ocupar o lugar simbólico do mal, sendo rejeitado, inclusive dentro de muitos terreiros. Essa estigmatização está ligada a uma construção ideológica sustentada pelo racismo e intolerância religiosa, resultando na marginalização de Exu e na reverberação de estigmas que ainda hoje afetam as religiões de matriz africana no Brasil.

CONTEXTUALIZANDO A LEI 11.645/2008

A lei ressalta a importância de abordar esses assuntos, sobretudo nas aulas de História, Literatura, Artes, e Ensino Religioso, em prol da criação de uma identidade nacional

diversa, fundamentada no respeito às diferenças e na história do Brasil. A diversidade étnico-racial, por outro lado, serve como pilar da formação histórica e cultural brasileira. A lei 11645/2008 marca um grande passo na educação brasileira, ao introduzir nas escolas a história das relações étnico-raciais do Brasil. Por esta razão, tornou-se obrigatório ensinar história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, para valorizar a cultura, identidade e as coisas únicas desses povos. Essa medida se aplica tanto em escolas públicas como privadas, ensino fundamental e médio.

Mudando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394/1996, expandiu os termos da Lei 10639/2003, que já tornava obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Isso prova que os povos indígenas são reconhecidos como agentes históricos, formadores da sociedade brasileira. A lei em questão vai além de só adicionar coisas novas no currículo escolar. O objetivo principal é mostrar aos estudantes a importância dos indígenas ao longo da história, reconhecendo a diversidade étnico-cultural do Brasil e também lutar contra os preconceitos que surgiram com o tempo, que, muitas vezes, são direcionados às populações negras e indígenas. Isso porque, com o passar dos séculos, a participação dos africanos e indígenas acabou sendo ignorada e até distorcida nos currículos escolares e na história, resultado de uma educação predominantemente com foco na perspectiva europeia da história brasileira. Com isso, a necessidade de ensinar a história e cultura afro-brasileira engloba também

os povos indígenas como importantes autores históricos e formadores da identidade brasileira, valorizando a significância de suas memórias, línguas, costumes e saberes.

Essa lei representa um progresso na batalha contra o racismo estrutural e institucional, e ainda impulsiona o reconhecimento das jornadas, das resistências e dos feitos dos povos que historicamente ficaram à margem no desenvolvimento do Brasil. Contudo, a lei implantada ainda encontra obstáculos em sala de aula, incluindo pouca instrução dos educadores, escassez de recursos pedagógicos adequados e resistência institucional face a uma análise aprofundada das questões étnico-raciais. Daí, faz-se essencial ponderar sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008.

OS SINAIS DOS ORIXÁS: EXU E OXÓSSI NA LIBRAS

Os sinais de orixás em Libras ainda são pouco estudados e restritos a determinados espaços e contextos, o que revela uma tensão discursiva marcada por atravessamentos históricos, ideológicos e culturais. Para compreender a falta de materiais e pesquisas que busquem a construção desses sinais, precisamos considerar que os sinais não são apenas representações visuais de palavras ou conceitos, mas materializações de sentidos construídos em práticas sociais discursivas. Conforme a AD de orientação materialista, os sentidos não estão nos signos em si, mas são produzidos na

relação com a ideologia e com a memória discursiva (Pêcheux, 2010, 2015). No caso dos sinais que representam os orixás, há uma disputa simbólica intensa, pois esses elementos culturais e religiosos foram historicamente marginalizados, perseguidos e silenciados no discurso dominante.

A construção dos sinais em Libras para essas entidades religiosas é atravessada por uma memória que, muitas vezes, associa negativamente as religiões de matriz africana. Como afirma Indursky (2013), o corpo em Libras não é neutro: ele carrega marcas ideológicas e está implicado na produção de sentidos que podem tanto resistir quanto reproduzir discursos hegemônicos. Esses sentidos são evidentes não só na marcação dos sinais, mas também em sua construção e nos significados contidos neles. A partir da análise do vídeo selecionado, publicado em uma rede social muito acessada por surdos e ouvintes, pode-se observar que os sinais atribuídos aos orixás como Iemanjá, Exu e Oxóssi são construídos com base em elementos simbólicos (como machado, água, flecha), mas também se tornam espaços de disputa de sentido.

O uso desses sinais pode representar uma retomada identitária, um gesto de resistência e afirmação das culturas negras e indígenas, mas também corre o risco de serem deturpados quando inseridos em contextos escolares que evitam o debate religioso por receio ou preconceito. É nesse ponto que a AD se mostra crucial, pois permite observar os efeitos de sentido que emergem quando esses sinais são introduzidos ou não em práticas pedagógicas.

O discurso escolar geralmente busca uma suposta neutralidade, o que pode provocar o silenciamento da dimensão religiosa africana. Essa ‘neutralidade’ é, na verdade, uma forma de apagamento ideológico, conforme aponta Orlandi (2015), que reforça a invisibilização de saberes não ocidentais e eurocêntricos. No espaço amazônico maranhense, essa problemática se intensifica devido às especificidades culturais da região, que carrega forte presença de manifestações afro-indígenas, mas que frequentemente ainda enfrenta resistência para incorporá-las nas práticas educacionais e sociais. A presença desses sinais na Libras deve representar um ponto de ascensão nesse processo, ao permitir a circulação de saberes historicamente excluídos por meio de uma língua que também sofreu processos de marginalização e silenciamento.

IDEOLOGIA, DISCURSO, RESISTÊNCIA: EXU E OXÓSSI NA CENA DISCURSIVA

Tendo como norte o objetivo da pesquisa que é analisar que modos de produção e representação e deriva de sentidos sobre os orixás na Libras são (re)produzidos, considerando os atravessamentos ideológicos que afetam essas representações no campo discursivo, discutiremos os dois sinais, de Exu e Oxóssi, à luz da AD materialista.

Entendemos que o percurso atual precisa partir dos elementos iniciais e imediatos, as condições de produção

do discurso. A figura 1⁴⁷ apresenta algumas configurações de mão que são usadas na Libras. Esses sinais auxiliarão no entendimento e discussão da constituição do sinal e seu alinhamento ideológico com o tema proposto nesta pesquisa.

Figura 1 – Tabela de configuração de mãos



Fonte: Site INES.⁴⁸

47 Trataremos as figuras 1, 2, 3, 4 e 5 como **sequências discursivas** como proposto por Pêcheux. Para o autor, “toda série de enunciados [...] linguisticamente descritivo como uma série (lexicamente-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (Pêcheux, 2015, p. 53).

48 Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/todas-as-publicacoes/alfabeto-manual-e-configuracao-de-maos>. Acesso em: 12 abr. 2025.

A Libras é formada por parâmetros linguísticos visuais e gestuais que norteiam a sinalização e atribuem significado aos sinais. Partindo da noção discursiva e que a imagem é um operador de simbolização (Davallon, 2015), compreendemos que o sinal enquanto imagem é um objeto simbólico, desta forma, passível de interpretações, atravessamentos do ideológico.

Em sua relação com a história, os objetos simbólicos têm seus efeitos de sentido deslizados ao longo do tempo. Não é à toa que as palavras, expressões e proposições têm seus sentidos dados a partir das formações discursivas, ou seja, pela memória do dizer. Os sinais de Exu e Oxóssi reclamam sentidos, configuram-se com espaços de disputa de uma ancestralidade afrodescendente e ameríndia, contudo, as configurações dos sinais apresentam sentidos outros. Vejamos como esse processo funciona.

LEI 11.639/2003: EFEITOS DAS ANCESTRALIDADES NEGRA

O sinal Exu é formado a partir dos seguintes parâmetros: **Configuração de mão:** Numeração 69 da tabela (Mão esquerda), Numeração 13 da tabela (Mão direita), **Ponto de articulação:** frente ao corpo, no espaço neutro próximo ao tórax, **Movimento:** Movimento assimétrico reto. A mão

direita em garra pega o cotovelo, **Expressão facial:** Séria, demonstrando o caráter sagrado e poderoso da entidade.

O sinal de Exu na Libras é icônico: ele está fortemente ligado a elementos culturais e simbólicos associados à entidade. Exu é o orixá da comunicação, encruzilhada, abertura de caminhos e movimento, nas palavras de Raimundo (2022, p. 17), ele “é o mensageiro, o comunicador, aquele que mora na encruzilhada e dinamiza o axé do universo. É ele o motor que propulsiona e dinamiza a cosmologia lorubá”. Em algumas das variações do sinal, observamos pequenas alterações como a mão direita com três dedos levantados apontando para a imagem do tridente, objeto sempre associado a entidade. Sua dinâmica se reflete na forma como o sinal é produzido, como um movimento produzido com a mão direita em forma de diagonal, seja com o punho fechado ou em sua variação com os três dedos formando um três ou um tridente.

Figura 2 – Configuração 1



Figura 3 – Configuração 2



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Em seus estudos sobre a memória discursiva, Pêcheux (2015, p. 45) afirma que a memória trabalha por meio de “uma dialética da repetição e regularização”, é a partir daí que o autor propõe a noção de memória como “aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (Pêcheux, 2015, p. 46).

Os sinais atribuídos para Exu passam por essa relação de retomadas, inclusive a crença de que ele o orixá das encruzilhadas seja o diabo. Isso ocorre desde o primeiro contato dos europeus com os africanos na África. Prandi explica que

os primeiros europeus que tiveram contato na África com o culto do orixá Exu dos iorubás, venerado pelos Fons como o vodum Legba ou Elegbara, atribuíram a essa divindade uma dupla identidade: a do deus fálico greco-romano Priapo e a do diabo dos judeus e cristãos (Prandi, 2011, p. 47).

Nos dois contextos, o uso do vocábulo Exu é ligado a coisas pecaminosas; tal relação estabelecida corroborou para que em o termo ganhasse aderência a conotação do diabo. Contudo, não são somente essas duas as questões para o uso do termo. Verger vai além, ao argumentar que “Exu tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente”, por conta disso, ainda acrescenta,

os primeiros missionários, espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor de Deus (Verger, 1999, p. 119).

Discursivamente, é pela memória que esses sentidos são retomados, tanto nas imagens que se tem, na produção dos sinais, que são materialidades da ideologia. Corroborando essa proposição, retomamos Pêcheux, (2010, p. 146), que argumenta que “é a ideologia que fornece as evidências [...] que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’”.

A imagem que trazemos aqui, primeiramente, do sinal de Exu, é um objeto simbólico que produz efeitos de sentido, ou seja, compreendemos que o “trabalho discursivo com a imagem mobiliza o olhar na busca por relações que nos permitam compreender os sentidos no entrelaçamento do visual em seus trajetos de memória” (Lagazzi, 2015, p. 51); as memórias sobre o orixá foram sendo construídas a partir de descrições elaboradas na idade média para associá-lo ao mal, ao sombrio ao negro. Essa associação se faz presente no tridente exposto no sinal de Exu em Libras, pois ele traz significados negativos, ativando a memória discursiva. Na tradição cristã esse símbolo passou a ser ressignificado e fortemente associado à figura do diabo, tornando-se um elemento visual ligado ao inferno. Quando esse elemento aparece na Libras para representar o Exu, ela não traz apenas um recurso visual, mas ativa essas memórias já estabelecidas no imaginário social, o que evidencia um deslizamento de sentido, pois nas religiões de matriz africana, Exu não corresponde à figura do diabo, e sim, representa uma entidade ligada à comunicação, aos caminhos e à mediação. Nesse sentido, o uso do tridente no

sinal reproduz uma memória discursiva de estigmas religiosos e cristãos.

No ensino de cultura afro-brasileira nas aulas, sejam elas de história, eletivas ou mesmo de língua portuguesa, não deve existir a predominância de uma só cosmovisão. O processo de dominação por meio da reprodução dos modos de produção é um efeito do funcionamento do discurso da luta de classes. O que se tem hoje, por meio de deslocamentos de sentidos, é uma mobilização contraditória aos moldes descritos por Souza (2011), em que opostos compartilham o mesmo espaço discursivo como se fosse um só. Desta forma, podemos dizer que a contradição repousa em se dispor no mesmo lugar A e B, sendo que ambos estão alinhados em vetores diferentes, contudo estão no mesmo lugar discursivo, produzindo aí, o efeito do contraditório.

Discutir cultura afro-indígena é uma matéria que deve ser pautada nas escolas mesmo com a obrigatoriedade das leis supracitadas. O espaço para a discussão do contraditório é nulo, opera pelo discurso autoritário com funcionamento do discurso religioso na maioria das vezes.

A LEI 11.645.2008 E AS DERIVAS DO SENTIDO

Com raízes fincadas na África, mais precisamente na nação Ketu, Oxóssi passou a ser cultuado no Brasil em decorrência da diáspora africana logo após o declínio de seu reino. Nas américas, em especial no Brasil, tanto no candomblé como na umbanda, o orixá tornou-se patrono das linhas dos caboclos na umbanda.

Caçador de uma flecha só, a entidade leva essa fama por conta da lenda que diz que muitos caçadores estavam defendendo a aldeia de um pássaro maligno, mas Oxóssi só tinha uma flecha, que não desperdiçou, matando o animal e ganhando a reverência dos outros caçadores. É lembrado como um caçador da mata que empunha um arco e flecha e isso pode levar as pessoas a acreditarem que o sinal do orixá na Libras seja icônico, partindo da referência de um indígena. Contudo, a alusão é muito mais africana que ameríndia.

O sinal de Oxóssi é formado a partir dos seguintes parâmetros: **Configuração de mão:** Numeração 69 da tabela (Mão esquerda), inicia com a Numeração 58 da tabela e termina na Numeração 05 (Mão direita) utiliza-se uma mão em forma de arco (como quem segura uma flecha) e a outra como se estivesse puxando a flecha. **Movimento:** Assimétrico e Reto, de disparar uma flecha, apontando para frente. **Ponto de articulação:** Frente ao corpo no espaço neutro e na lateral do corpo. **Expressão facial:** Séria, remete à postura de um caçador atento e focado.

Figura 4 – Configuração 4



Figura 5 – Configuração 5



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

O sinal é considerado icônico por fazer menção a flecha, ao caçador, simbolizando a entidade e suas habilidades com a caça. Para além disso, é preciso entender que, em sua produção material, o sinal em libras faz circular sentidos. Desta forma, concordamos com Fernandes (2015, p. 81) ao afirmar que “as imagens circulam em redes, redes digitais e nas redes de sentido, e as interpretamos a partir de filiações com formações discursivas que fazem circular redes de formulações verbais e visuais”, ou seja, assim como no caso do sinal de Exu, aqui, no sinal de Oxóssi, conseguimos perceber o trabalho da historicidade em nosso *corpus*.

Uma questão importante a se destacar é a de que o sinal em Libras se configura como um texto, enquanto representação corporal da linguagem. Neste sentido, Orlandi discorre:

Se texto é, como dissemos, a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória, ele é, para o analista, o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho – material bruto – mas é sobretudo espaço significante (Orlandi, 2008, p. 89).

Compreender o sinal em Libras como espaço significante nos “leva a compreender que o discurso pode se manifestar em diferentes formas materiais” (Fernandes, 2015, p. 82); seja na **Configuração de mão, Movimento, Ponto de articulação, Expressão facial** ou nas outras formas, como o discurso produzido pelo corpo que sinaliza produz.

O modo como os sujeitos costumam interpretar determinados sinais, principalmente os icônicos, parte de seus atravessamentos ideológicos e do trabalho contraditório a história sobre eles. É por meio da memória discursiva que se reestabelecem os implícitos, como observa Pêcheux (2015, p. 46), ao definir memória como “a condição do legível em relação ao próprio legível”.

Frente ao exposto, retomemos os parâmetros para a produção do sinal. Esta será nossa SD6, admitindo que as figuras 1 a 5 configuram-se como sequências discursivas. O texto segue:

SD5: Configuração de mão: Numeração 69 da tabela (Mão esquerda), inicia com a Numeração 58 da tabela e termina na Numeração 05 (Mão direita) utiliza-se uma mão em forma de arco (como quem segura uma flecha) e a outra como se estivesse puxando a flecha. **Movimento:** Assimétrico e

Reto, de disparar uma flecha, apontando para frente. **Ponto de articulação:** Frente ao corpo no espaço neutro e na lateral do corpo. **Expressão facial:** Séria, remete à postura de um caçador atento e focado.

Ao tratarmos os parâmetros de configuração como uma produção única, em seu imbricamento material e produção significativa, observaram o uso do arco e da flecha no Brasil, características dos povos originários, que tiravam da caça e da pesca seu sustento da natureza. Contudo, os sentidos aqui apresentam outra deriva de sentido, a do caçador da África, do guerreiro, príncipe, rei e líder.

No que diz respeito ao movimento, ponto de articulação e expressão facial, todas apontam para as narrativas míticas dos guerreiros, fazendo funcionar o discurso do romantismo indianista como memória recuperável por conta da repetição desse ideal de herói.

O guerreiro de uma flecha só, Oxóssi, apresenta não só uma singularidade dentro das religiões de matriz africana, candomblé e umbanda, principalmente, em termos de Brasil, mas confunde-se com a narrativa silenciada dos povos originários, que eram tidos como preguiçosos e indisciplinados. Nesta terra, por muitos séculos, foi por meio do arco e da flecha que a história de resistência de muitos povos massacrados nas Américas se constituiu.

Faz-se necessário conhecer, não somente a cultura africana, mas a indígena, fugindo das superfluidades do que

Orlandi (2008) chama de discurso fundador. Ou seja, seu funcionamento se dá pelo homem branco falar pelo indígena, em que o discurso mostra de alguma maneira, alguém falando do lugar do brasileiro, apesar do indígena não se identificar com os termos a ele atribuído, nem índio, nem suas variações mais pejorativas como selvagem, aborígene, dentre outros.

Este estudo faz com que reflitamos sobre a constituição dos sinais em Libras e a importância de compreender como determinados sinais se constituem em seu contato com a história e seus atravessamentos ideológicos, afetados pela luta de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se comprometeu em analisar que modos de produção e representação e deriva de sentidos sobre os orixás são (re)produzidos na Libras, considerando os atravessamentos ideológicos que afetam essas representações no campo discursivo. De forma a atender melhor as novas demandas da sociedade, trabalhamos com o alinhamento às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que abordam a inclusão das culturas do negro e do indígena no ensino da educação básica.

Discutimos outro assunto pertinente para a sociedade, a inclusão por meio da Libras, em que discutimos o tema dos sinais dos orixás de matriz africana, assunto ainda silenciado por conta das relações de dominação, mencionadas por Pêcheux,

alinhado aos postulados de Althusser. Compreendemos que a discussão dos temas se enseja como um processo de ruptura do modelo proposto de exploração. Não bastou que tivesse havido o processo colonial de escravização dos corpos e da força de trabalho, as culturas, tanto do negro como do indígena, foram severamente golpeadas por séculos de opressão. Seja por meio de cultos, práticas ritualísticas e manifestações culturais, a classe dominante sempre buscou se apropriar daquilo que ela não produzia.

A discussão que trouxemos abre espaço para que se possa adentrar ainda mais nos caminhos antes interditados pelas classes dominantes. Como propõe Althusser (1985), o aparelho Escola é o mais importante dentre todos os outros, pois é por meio dele que as ideias das classes dominantes são repassadas, a partir de um discurso lúdico, nos anos iniciais, mas sempre com um funcionamento do discurso autoritário, não havendo abertura para o contraditório.

Concluimos que há ainda muito espaço para discussão desse tópico. Touxemos somente dois sinais em forma de análises para que o leitor possa compreender que o assunto é ainda mais denso. Esperamos que as discussões sobre o tema não se esgotem nesta discussão que iniciamos aqui, mas que possa haver uma abertura ainda maior para que se possa resistir e deixar negros e indígenas contarem suas próprias histórias com a sua própria voz.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Mensagem n. 7, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

DAVALLON, J.; DURAND, J. L. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes, 2015.

FERNANDES, C. Imagens em rede: a opacidade da imagem e a leitura polissêmica. In: FERREIRA, M. C. L. (org.). **Oficinas de Análise do discurso**: conceitos em movimento. Campinas: Pontes, 2015. p. 81-108.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras falas**. São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

KUHN, W. Understanding religious syncretism in Brazil: cases in dual allegiance. **Hermenêutica**, Cachoeira, v. 7, p. 19-37, 2007.

MORAES, J. C.; RODRIGUES, P. H. Exu: de deus mitológico à demônio cristão. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 28, p.

240-255, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1831>. Acesso em: 21 de jun. 2025.

OLIVEIRA, Francisco Ferreira de. Demonização de Exu: um estudo sobre racismo religioso e intolerância às religiões afro-brasileiras.

Relegens Thréskeia, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 167-188, jan./jun.

2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/download/79296/44136>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

PARIZI, V. **O livro dos orixás**. Salvador: Instituto Búzios, 2021.

Disponível em: https://www.institutobuzios.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Vicente-Parizi_O-Livro-dos-Orixas.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 49-57.

POLI, I. **Antropologia dos orixás**: a civilização iorubá a partir de seus mitos, seus orikis e sua diáspora. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2020.

PRANDI, R. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n. 50, p. 46-63, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/35275>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RAIMUNDO, M. S. Exu: senhor das encruzilhadas e a centralidade de seu papel nas religiões afro-brasileiras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 14, n. 39, p. 159-176, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/1401/1339/3784>. Acesso em: 4 ago. 2025.

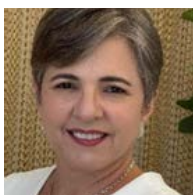
SOUZA, P. Gritos e sussurros: rasgos vocais em discurso. *In*: RODRIGUES, E. *et al.* (org.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni**. Campinas: RG Editores, 2011. p. 87-106.

VERGER, P. F. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 1999.

VERGER, P. F. **Dos yorùbá ao candomblé Ketu: os orixás alákétu**. São Paulo: Edusp, 2010.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES

ORGANIZADORAS



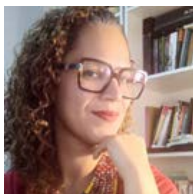
Leandra Ines Seganfredo Santos

Graduada em Pedagogia (Unemat), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (Unesp/Ibilce) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). É professora Livre Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso (Classe D) Unemat/Sinop, em Metodologia do Ensino, com experiência nos Cursos de Pedagogia e Letras, ênfase em formação docente e ensino de línguas na Educação Básica, metodologias ativas e multiletramentos. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e Proletras (Unemat). É membro do GT da Anpoll (Eliab) Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira, desde 2018. Líder do Geplias - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística, desde 2009. Membro do Celin - Centro de Língua(gens) e do CEI (Centro de Estudos e Investigação).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4914933128365763>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0388-0106>

E-mail: leandraines@unemat.br



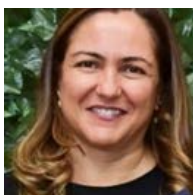
Luana Ferreira Rodrigues

Professora no curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da o Licenciada em Letras Vernáculas com Espanhol como Língua Estrangeira Moderna e Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas (Flet/Ufam). Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na Ufam. Membro do GT Estudos linguísticos na Amazônia Brasileira da Anpoll. Coordenadora do Pibid/Capes/Ufam-Língua Espanhola. Coordenadora do Programa Estudantes de Convênio - Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), na Ufam.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8236254051650694>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0732-7834>

E-mail: luanarodrigues@ufam.edu.br



Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Graduação em Letras - Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Tocantins (1990), mestra em Linguística Aplicada ao Ensino/aprendizagem de LE/L2 pela Universidade de Brasília-UnB (2007) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). É membro do GT da Anpoll (Eliab) Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira desde 2018. Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), coordenadora do Profletras (Mestrado Profissional) de Araguaína - TO. Coordenadora do Grupo de Estudos Avançados em Linguística Aplicada (Gepala). Atua na área de Linguística Aplicada,

com ênfase em formação de professores de línguas adicionais e língua materna.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885079112744847>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>

E-mail: selmaabdalla@uft.edu.br

AUTORES

Alessandro dos Santos Inhape

Indígena do povo/etnia Omágua Kambeba. Graduando em Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Português. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4577261959251454>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7952-2304>

E-mail: alessandroinhape@estudante.ufscar.br

Ana Karoline Maciel Manente

Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professora efetiva de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), desde 2018. Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Unemat). Possui experiência no ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na rede pública estadual quanto na rede privada de ensino, na cidade de Sorriso/MT. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (Geplias). Atualmente, atua como Gestora de Formação de Lideranças Educacionais e Professora Facilitadora na implementação do

Programa de Fortalecimento de Práticas Pedagógicas, na Diretoria Regional de Educação (DRE) de Sinop.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8962858648034508>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2404-8032>

E-mail: ana.manente@unemat.br

Claudio Alves Benassi

Graduando em Letras Português/Espanhol e Português/Libras (Unicv), graduado em Música (UFMT), Especialista em Libras (Uniasselvi), Especialista em Musicoterapia (Faculdade Metropolitana), mestre em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT) e doutor em Estudos de Linguagens (UFMT). É professor adjunto do Curso de Letras-Libras – Licenciatura (UFMT). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (UFMT). Pesquisa a variação da língua de sinais, a escrita de língua de sinais e as práticas discursivas. É poeta, contista, escritor e filósofo. Lider do Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem (Gefil – Licor de pequi). É membro do GT Eliab da Anpoll.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1381603750282598>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7698-1998>

E-mail: claudio.benassi@ufmt.br

Elivaldo da Silveira Rosa

Graduado em Letras (Unemat) e mestre em Letras (Unemat). Atualmente, cursa Especialização em Língua Inglesa (UFMG). Faz parte do corpo docente, contratado temporário, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat, Sinop), com experiência nas disciplinas de língua inglesa do curso de Letras. Atua, também, com ensino na Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8989076509654680>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4989-1687>

E-mail: elivaldo.rosa@unemat.br

Heliud Luis Maia Moura

Possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), Especialização em Língua Portuguesa: uma Abordagem Textual (1997), Especialização em Docência no Ensino Superior (1993), Especialização em Letras: o ensino do Português no 1º grau (1992) e Graduação em Letras (1992), todas pela Universidade Federal do Pará. É Professor Classe D, Associado III da Universidade Federal do Oeste do Pará, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística de Texto, Linguística Histórica, Análise da Conversação, Análise do Discurso Crítica, Sociolinguística Interacional, Sociocognição, Estudos Cognitivo-Culturais, Gêneros do Discurso, Gêneros Narrativos Oraís, Ensino de Língua Materna, Políticas de Formação de Professores de Língua e Práticas de Leitura e Escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3533256621718952>

Orcid: <https://orcid.org/00000000332596614>

E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br

Hevanna Arce

Professora formadora do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta/Seduc-AM, mestre em Ciências Humanas e Interdisciplinaridade pela Universidade do Estado do Amazonas (Ppgich/UEA).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5293332500072670>

Orcid: 0009-0003-0603-0198

E-mail: arcehevanna@gmail.com

Janete Silva dos Santos

Doutora e mestre em Linguística Aplicada/Unicamp. Licenciada em Letras/UFGA. Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Coordenou o curso de Letras de 29-04-2023

a 29-04-2025. Docente do Ppgllit-UFNT (mestrado e doutorado), do qual foi, de 11-2021 a 04-2023, vice-coordenadora. Tem pós-doutorado pela ESCS-IPL-Portugal. É líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Educação e Sustentabilidade (LES) e vice-líder do Grupo de Estudos Tocantinenses em Análise de Discurso (Getad-UFNT). É membro do GT Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (Eliab) da Anpoll.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6646327752668783>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2823-6114>

E-mail: janete.santos@ufnt.edu.br

Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante

Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre, mestrado em Letras - Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. Atualmente é professora da Universidade Federal do Acre. Coordena os Estágios Supervisionados do Curso de Letras/Inglês e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). É representante do Curso de Letras/Inglês no Conselho Universitário (Consu). Membro da CAADES/CELA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas; educação indígena e educação intercultural indígena, atuando nas áreas de: linguística aplicada, estágio supervisionado, ensino de língua inglesa e ensino de língua inglesa para fins específicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5061612766029834>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2659-0398>

E-mail: jannice.cavalcante@ufac.br

João de Deus Leite

é doutor e mestre pela Universidade Federal de Uberlândia, graduou-se em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros. É Professor Adjunto do curso de Letras na Universidade Federal

do Norte do Tocantins (UFNT). De abril de 2021 a abril de 2025, coordenou o Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura/PPGLLIT, é líder do Grupo de Estudo Tocantinens em Análise de Discurso/Getad-CNPQ. É membro do GT Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (Eliab) da Anpoll.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8799618505666633>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8918-9940>

E-mail: joao.leite@ufnt.edu.br

Josefa dos Santos Silva (Mirian)

Doutora em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, com pesquisa na área de Formação de Professoras/es, Feminismos Decoloniais e Pós-humanismo. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras pela Universidade Federal do Tocantins, com pesquisa na área de Formação de Professores, Tecnologias Digitais e Comunidade de Prática. Pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado Filho, com pesquisa na área de lexicologia; Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá, com pesquisa em Educação Especial nas escolas públicas. Licenciatura em Letras: Português-Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade do Tocantins. Atua como Professora da Educação Básica. É pesquisadora na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professoras/es e interseccinalidades com Feminismos Decoloniais, Interracialidade, Pós-humanismo, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais na Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Gepala: Grupo de Estudo e Pesquisa Avançada em Linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3529008419579880>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5867-0021>

E-mail: professorajosefamirian@gmail.com

Josimar Pedrosa da Silva Katukina

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Acre. Professor indígena na Terra Indígena Katukina-Pano em Cruzeiro do Sul/AC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e tem conhecimento de tradução em língua indígenas Noke Vana e outras línguas da família Pano. Faz parte de organização não governamentais (ONGs), trabalhando como tradutor indígena. Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3805392668247957>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2726-4957>

E-mail: josimar.katukina@sou.ufac.br

Kelle Cristine dos Santos Sousa

Graduanda no curso de Letras/ Libras na Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Discurso, Sociolinguística e Sociedade - Gediss. Bolsista de iniciação científica do Cnpq pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3450084507794992>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2974-7072>

E-mail: kellesousa02@gmail.com

Liciane Maria de Prá

Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora efetiva de Língua Inglesa do Governo do Estado de Mato Grosso (Seduc), desde 2011. Professora de língua inglesa do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Manoel Soares Campos, no município de Cláudia - MT. Tem experiência em pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. É mestranda em Letras pela Universidade do Estado de

Mato Grosso (Unemat). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (Geplias).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0330096610737816>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1833-3273>

E-mail: liciane.pra@unemat.br

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

Graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa (Ufam), mestre em Ciências da Linguagem (Unisul), doutora em Linguística (UFRJ). É professora associada na Universidade Federal do Amazonas. Professora permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras e Proletras (Ufam). É membro do GT da Anpoll Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (Eliab), desde 2023.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0394521363017703>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9507-0145>

E-mail: ligiane@ufam.edu.br

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Doutor em Letras - Linguagem e Sociedade pelo PPGL - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Líder do Grupo de estudos e pesquisa em Discurso, Sociolinguística e Sociedade – GEDiSS/UFMA. Docente do Mestrado em Letras da UFMA de Bacabal - GPLB e do Mestrado em Letras - PGLetras UFMA de São Luís. Professor adjunto vinculado ao Departamento de Letras na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6104635609099598>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9715-2099>

E-mail: marcelo.nicomedes@ufma.br

Neiva Maria Machado Soares

Professora associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mestre em Linguística (UFSM), doutora em Linguística (UnB), líder do grupo de pesquisa SDISCON.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0745938602553968>

Orcid: 0000-0001-6642-5050

E-mail: neivauaea@gmail.com

Olandina Della Justina

Possui Licenciatura Plena em Letras pela Fundação Faculdade Municipal de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (atual Unespar), Especialização em Língua Inglesa pela PUC/MG, Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso e Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto. É professora titular no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, na área de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada. Atua como professora e orienta pesquisas no Profletras/Unemat e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado). Foi Coordenadora de Área do Pibid/Unemat, Subprojeto de Língua Inglesa. Foi Presidente da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (Apliemt) na gestão 2018-2021. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (Geplias) e é membra do GT da Anpoll intitulado Estudos Linguísticos da Amazônia Brasileira (Eliab). Interessa-se, principalmente, pelos seguintes temas: língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, língua inglesa para crianças, formação de professores, identidade, multiletramentos, translinguagem e estudos sobre empréstimos linguísticos, especialmente de língua inglesa, em uso no cenário brasileiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7769550997107183>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4721-6370>

E-mail: olandina.dellajustina@unemat.br

Shelton Lima de Souza

Professor de Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade/PPGLI e no Programa de Pós-Graduação em Letras/Profletras. Suas pesquisas versam sobre língua(gens), culturas e identidades de povos indígenas, de comunidades surdas e sobre o ensino de português como língua materna e língua adicional em contextos amazônicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0189097197608498>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>

E-mail: shelton.souza@ufac.br

Wallace Rodrigues

É pós-doutor pelo Instituto Politécnico de Lisboa - Liacom/ESCS/IPL (2024-2025) e pela Universidade de Brasília – POSLIT/UnB (2018-2019). Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado em Educação Artística pela UERJ, com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - Ppgllit/UFNT. Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – Gesto, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT - Capes/CNPq. Membro do Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira - GT-Eliab, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Linguística e Literatura (Anpoll). Investigador colaborador do Liacom/ESCS/IPL Portugal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5195497710570480>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>

E-mail: wallace.rodrigues@ufnt.edu.br

O volume 1 – *Diálogos interculturais nas Amazônia: linguagem, discurso e formação de professores* –, que alvorece a coleção *Linguagens Amazônicas*, proposta pelo *Grupo de trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira* é composto por 12 (doze) capítulos, frutos de resultados de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas seguintes instituições: Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Acre (Ufac); Universidade Federal do Amazonas (Ufam); Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); e, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Os textos tratam de linguagens e práticas culturais amazônicas, com foco em narrativas, identidades e multilinguismo. Abordam diálogos interculturais indígenas, especialmente entre povos *Noke Koin*, e práticas de bilinguismo em contextos universitários. Discutem formação de professores, incluindo perspectivas decoloniais, desafios da cibercultura e políticas curriculares no Alto Solimões. Destacam a ensino-aprendizagem de línguas (inglês, línguas indígenas e Libras), incluindo metodologias híbridas e registro fonológico em língua de sinais. Analisam a inclusão de pessoas surdas e a circulação de sentidos em narrativas amazônicas. Por fim, exploram sinais ligados a religiões de matriz africana e indígena e sua relação com a Lei 11.645/2008, além de discursos presentes em programas pedagógicos regionais.