

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

Organizadoras

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

VOLUME 2

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P769

Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de estudos linguísticos / Leandra Ines Seganfredo Santos; Juliana Freitag Schweikart; Neusa Inês Philippsen. (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 341 p. v.2

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2

ISBN: 978-85-7911-294-2

1. Políticas públicas educacionais. 2. Estudos linguísticos. 3. Ensino e aprendizagem de línguas. 4. Formação do docente de línguas.
I. Políticas públicas educacionais. II. Leandra Ines Seganfredo Santos

CDD:32:37+81

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

Organizadoras

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Volume 2

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

Cáceres - MT

2025

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

Fabrcio 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

SUPLENTE

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 2025

Copyright © das organizadoras, representante dos autores 2025.

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: Freepik

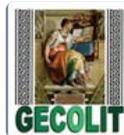
Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Joelinton Fernando de Freitas



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
Fone: (65) 3221-0023
editora@unemat.br | www.unemat.br



SUMÁRIO

Apresentação.....9

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

Capítulo 1

**Educação linguística: vídeo-narrativas etnográficas,
decolonialidade e letramentos críticos por meio da obra
Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus22**

Ronald Gobbi Simões

Antônio Cêzar de Almeida Portugal

Capítulo 2

**Estudos de caso *online* nos estudos da linguagem:
desafios teóricos e metodológicos para análise de dados.....42**

Rodrigo de Santana Silva

Giseli Veronêz da Silva

Capítulo 3

**Estudos prosódicos no norte de Mato Grosso:
recorte teórico e proposta metodológica.....69**

Priscila Ferreira de Alécio

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

Capítulo 4

**Formação crítica de professores:
um relato de experiência com estudos feministas.....86**

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler

Bruna Vitoria Moraes Campos

Capítulo 5

**Freire e Bakhtin:
interseções para uma educação emancipatória..... 110**

Saulo Semann

Marina Gonçalves

Capítulo 6

**O discurso polêmico em postagens da revista Veja
no Instagram como propulsor da violência
verbo-visual em cibercomentários..... 135**

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

Capítulo 7

**O rei que virou encantado: um estudo etnoterminológico sobre
o vocábulo-termo *Rei Sebastião* da Ilha dos Lençóis (MA) 166**

Bernardo de Oliveira Lopes

Tabita Fernandes da Silva

Capítulo 8

**O pacto pela digitalização na formação de docentes
no Estado de Mato Grosso: reflexão acerca das percepções
dos docentes de uma escola pública 186**

Rosângela Peccinini Lazaretti

Capítulo 9

**Políticas públicas educacionais
e o risco de *apagação* de professores no Brasil222**

Neusa Inês Philippsen

Capítulo 10

**Projeto Linfron: ações e contribuições para o fortalecimento
da pós-graduação em Linguística na fronteira Brasil/Bolívia.....256**

Elisandra Benedita Szubris

Fernando Jesus da Silva

Capítulo 11

**Projeto de letramento e a alfabetização
de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental
de uma escola pública de Querência em Mato Grosso.....274**

Angela Rita Christofolo de Mello

Tate Vilas Boas de Oliveira

Capítulo 12

**Uma análise discursiva dos conceitos de protagonismo juvenil
e projeto de vida que pautam o ensino de tempo integral
do Estado de Mato Grosso na perspectiva dos multiletramentos ..307**

Mayara Tonett Galiassi Scheid Weirich

Vanuza Cristina Gomes

Sobre as organizadoras e os autores334

APRESENTAÇÃO

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

A presente publicação constitui um registro das pesquisas e trabalhos apresentados no *XXI Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários - CONAELL*, conduzido em 2024 sob do tema: Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de linguagem.

É mais uma edição do evento anual que representa um locus de trocas de ideias e estudos acadêmico-científicos e se constitui como vitrine das pesquisas realizadas no cenário nacional, este ano organizado pelos cursos de Licenciatura em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLETRAS) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em parceria com o Grupo de Trabalho *Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira* (ELIAB/ANPOLL) e com a Associação Internacional de Estudos Literários e Culturais Africanos (AFROLIC).

Os capítulos aqui compilados são resultado de estudos desenvolvidos na graduação e pós-graduação e discutem, especialmente, Linguística e evidenciam o diálogo com importantes instituições que têm como missão o ensino e a

promoção de pesquisas científicas, que vêm ao encontro do favorecimento da qualidade de desenvolvimento científico.

Os textos sintetizam as produções científicas apresentadas em forma de conferências, mesa redonda, minicursos e grupos temáticos com comunicações orais, já tradicionais no evento. Ademais, encontros das linhas do GT-ELLIAB completam as produções.

No total, são doze textos que compõem esta coletânea, referentes ao volume 2 (Linguística), os quais apresentam distintas vertentes relacionados ao tema acima especificado, e que não somente abarcam questões linguísticas e metodológicas, mas também questões socioculturais, em uma perspectiva reflexiva, crítica e inovadora.

Os textos completos são de inteira responsabilidade de seus autores, foram previamente submetidos a uma avaliação realizada por um Conselho Editorial Científico, composto por professores e pesquisadores convidados.

Esperamos contribuir para o fomento do saber acadêmico científico, viabilizando a professores, estudantes e pesquisadores um espaço à divulgação de resultados de pesquisa e práxis relevantes não só para a formação docente, como também para a sociedade em geral, com o intuito principal de procurar difundir conhecimentos da academia científica e de práticas em sala de aula.

Desejamos a todos uma boa leitura e agradecemos aos autores que colaboraram com esta publicação, a qual apresenta material riquíssimo aos que se interessam por estudos nas áreas de línguas e por conhecer trabalhos que estão sendo realizados em diversas esferas acadêmicas e práxis escolares, especialmente as do contexto mato-grossense.

O texto que inicia este volume intitula-se *Educação linguística: vídeo-narrativas etnográficas, decolonialidade e letramentos críticos por meio da obra Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus*. Nele, Ronald Gobbi Simões e Antônio Cêzar de Almeida Portugal propõem uma análise das intersecções entre educação linguística, letramentos críticos e abordagens decoloniais, utilizando a obra *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus como elemento central de reflexão. Em uma abordagem prática, os autores relatam experiência desenvolvida em uma escola pública periférica, na qual a leitura da obra serviu como elemento catalisador para discussões sobre gênero, raça e classe social. Esse processo evidenciou que a literatura pode ser um veículo poderoso para educação linguística, conscientização e a promoção da participação ativa dos estudantes na esfera social. A experiência pedagógica descrita traz a vivência local dos alunos, aliada às entrevistas narrativas etnográficas com diversas mulheres da comunidade. Por último, instigam a reflexão sobre a função socioeducativa da escola, ressaltando a urgência de incorporar práticas de letramento crítico e perspectivas decoloniais no currículo formal.

Rodrigo de Santana Silva e Giseli Veronêz da Silva são os autores de *Estudos de caso online nos estudos da linguagem: desafios teóricos e metodológicos para análise de dados* em que buscam, a partir dos pressupostos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), promover uma discussão em torno da Metodologia de Pesquisa em Linguística denominada “Estudo de Caso”. A reflexão desenvolvida no trabalho busca realizar uma revisão dos conceitos que sustentam tal construto metodológico, apresentando uma proposição de expansão desse conceito para o trato com dados que são produzidos e coletados em espaços de práticas sociais e de língua(gem) que se dão online. Desse modo, os autores propuseram a nomenclatura “Estudo de Caso *Online*”, com o objetivo de construir bases que, a partir do entendimento da complexidade e da fluidez dessas práticas, sustentem novas pesquisas que tenham como ponto fundamental de coleta de dados os espaços online.

O capítulo *Estudos prosódicos no norte de Mato Grosso: recorte teórico e proposta metodológica*, Priscila Ferreira de Alécio e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida expõe o aporte teórico metodológico a fim de investigar quais os aspectos fonológicos ainda estão presentes na variedade do português falado nos municípios de Cláudia e Sinop. A pesquisa em questão faz parte da tese de doutoramento a ser concluída em 2025, em construção e visa obter, por intermédio da prosódia, a análise entoacional do falar nos migrantes e filhos de migrantes, situados a norte de Mato Grosso. Para a análise dos dados

coletados, utilizar-se-á o Praat, software de gestão da fala, com a qual é possível identificar similaridades e diferenças, bem como a acústica na fala dos 24 participantes. A divisão da quantidade de participantes tem-se os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e Dialetoлогия Perceptual, com o qual serão aplicados dois questionários, em que o primeiro constitui a análise entoacional do participante. Já o segundo, busca compreender as percepções e atitudes linguísticas frente ao falar do próprio entrevistado, bem como referente aos outros falares. O trabalho objetiva contribuir com a literatura, bem como expor o quanto os municípios do norte mato-grossense constituem os aspectos prosódicos das regiões que detém o processo migratório.

Em seguida, Éliidi Preciliana Pavanelli-Zubler e Bruna Vitoria Moraes Campos apresentam *Formação crítica de professores: um relato de experiência com estudos feministas*. Nele as autoras relatam uma experiência de formação docente realizada em um projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, ofertado de modo remoto, cujo tema foi estudos feministas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta objetivou promover a reflexão e a desconstrução sobre questões que envolvem os temas dos estudos feministas, abordagem de gênero e letramento crítico. Como resultado, tiveram a participação de 25 cursistas que concluíram a formação, interagiram nos 10 encontros *online*, socializaram suas experiências e discutiram o material proposto pelas mediadoras. Pavanelli-Zubler e Campos concluem que a

formação proposta atingiu seus objetivos ao proporcionar aos participantes a possibilidade de ampliação da compreensão dos temas em estudo e a construção de um referencial teórico e metodológico para apoiar a inclusão, nas escolas, de pautas e temáticas de gênero, bem como o enfrentamento às violências e opressões presentes em nossa sociedade.

Em *Freire e Bakhtin: interseções para uma educação emancipatória*, Saulo Semann e Marina Gonçalves exploram as contribuições de Bakhtin e o Círculo para a educação emancipatória freiriana, destacando a importância da linguagem como fenômeno dialógico na formação crítica dos sujeitos. O trabalho discute como a linguagem, ao ser tratada não apenas como meio de comunicação, mas como interação discursiva que implica sujeitos em diálogo em situações concretas, pode promover uma leitura crítica do mundo. Os autores argumentam que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um processo de responsabilidade ética, social e política. Consideram as práticas educativas que envolvem enunciados concretos, fomentando a compreensão crítica dos discursos que moldam a realidade e, por consequência, a inserção ativa dos alunos na história. Assim, Gonçalves e Semann buscam ampliar a consciência linguística e socioideológica dos sujeitos, promovendo a autonomia intelectual e a formação de cidadãos críticos e emancipados.

Na sequência, *O discurso polêmico em postagens da revista Veja no Instagram como propulsor da violência verbo-*

visual em cibercomentários é assinado por Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco. Nele a autora pondera que indivíduos e outras instâncias sociais, ao comporem o Instagram, projetam suas representações e, constantemente, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse ambiente. Ao realizarem tais ações, os interactantes compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados por violência verbal. Nesse sentido, Franco apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, que visou, inicialmente, demonstrar como os elementos multissemióticos em postagens da revista VEJA no Instagram apresentavam marcas de discurso polêmico, propulsores de cibercomentários com marcas de violência. Tais postagens envolvem assuntos de ordem conflituosa (neste trabalho, os referentes à esfera político-eleitoral). As postagens foram coletadas no ano eleitoral para a presidência do Brasil em 2022, em que os referentes principais nessas publicações foram os candidatos Lula e Bolsonaro. Em seguida, descreve de que modo a violência verbal é encenada nos cibercomentários deixados por diferentes usuários nas respectivas postagens. Isso foi realizado por meio de categorias de discurso violento verbal (por vezes iconográfico) e, por fim, delinea a projeção do *ethos* dos cibercomentaristas em relação a si. A autora constatou a construção de discursos polêmicos em postagens compartilhadas pela revista VEJA, a ocorrência abundante e variada de manifestações ofensivas nos cibercomentários do veículo jornalístico em questão e o *ethos* de zombaria como a imagem protagonista projetada pelos internautas em relação a eles próprios.

O rei que virou encantado: um estudo etnoterminológico sobre o vocábulo-termo 'Rei Sebastião' da Ilha dos Lençóis (MA) é de autoria de Bernardo de Oliveira Lopes e Tabita Fernandes da Silva. Para eles, a memória, mais que uma função biológica, é o meio pelo qual a humanidade rompe a linearidade do tempo, preservando e reatualizando o passado no cotidiano. Na Ilha dos Lençóis (Maranhão, Brasil), essa memória vive nas narrativas orais sobre os encantados, entidades espirituais ligadas à natureza e às tradições afro-indígenas. Entre eles, destaca-se o Rei Sebastião, figura central nas narrativas locais e o vocábulo-termo mais recorrente no corpus, o que motivou sua escolha para análise. É um estudo etnoterminológico, a partir dos discursos etnoliterários orais sobre o encantado, com foco na unidade lexical Rei Sebastião. Os resultados mostram que, a partir do vocábulo-termo Rei Sebastião, o falar lençoense se manifesta sobre uma estrutura lexical específica daquele lugar, com semas próprios construídos e cristalizados nos discursos etnoliterários das narrativas orais. Essa unidade léxica revela, ademais, outro importante aspecto: o hibridismo cultural, i.e., a presença do colonizador, dos povos originários e dos povos transplantados, apontando a inegável diversidade na formação da sociedade brasileira.

Rosângela Peccinini Lazaretti é a autora de *O pacto pela digitalização na formação de docentes no estado de Mato Grosso: reflexão acerca das percepções dos docentes de uma escola pública*. De acordo com Lazaretti, o Pacto pela Digitalização é uma proposta de formação promovida pela

Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso tendo a Fundação Telefônica Vivo e Instituto Natura como parceiros estratégicos e a Sincroniza como parceiro executor. Essa formação tem por objetivo fortalecer as práticas pedagógicas inovadoras de todos os educadores do estado com o uso de tecnologias digitais no intuito de aumentar o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A proposta tem foco no desenvolvimento das competências digitais da área pedagógica e no aprimoramento do uso de ferramentas e estratégias, por meio de vivências, atividades práticas e aprofundamento teórico, propondo aos docentes integrar as competências digitais a todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem de forma frequente, intencional e planejada. Destarte, o capítulo contempla a reflexão acerca das percepções dos docentes de uma escola pública participantes da formação. O subsídio para essa reflexão advém de respostas geradas através de um questionário do *Google Forms*. As experiências e as opiniões dos docentes forneceram *insights* valiosos sobre a eficácia das políticas de digitalização e as reais necessidades de formação que precisam ser atendidas. De maneira geral, os docentes percebem a formação como essencial para o desenvolvimento de competências digitais e destacam a importância de compreender e utilizar ferramentas digitais, nesse sentido reconhecem o valor do Pacto pela Digitalização como uma resposta às exigências de uma educação/formação mais conectada e inclusiva.

O texto seguinte é assinado por Neusa Inês Philippsen e intitula-se *Políticas públicas educacionais e o risco de ‘apagão’ de professores no Brasil*. Nele a autora aborda o tema das políticas públicas voltadas à formação e valorização de professores no Brasil, analisando o risco de um *apagão* docente, especialmente à luz dos dados recentes do Censo da Educação Superior de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esses dados revelam uma série de desafios enfrentados pela educação brasileira, que vão desde a formação inadequada de professores, tanto inicial quanto continuada, até a baixa valorização da carreira. Sendo assim, o texto discute as implicações dessas questões e apresenta possíveis caminhos para a mitigação do problema, ressaltando a importância de políticas públicas educacionais eficazes. Philippsen conclui que é necessária a reversão das políticas públicas educacionais em curso, já que o caminho por elas seguido estaria conduzindo a educação para o colapso. Esse cenário indica a necessidade urgente de ações e políticas que revertam a precarização do trabalho dos professores na educação básica pública no Brasil e a implementação, na prática, de políticas de valorização dos professores, bem como programas de incentivo à saúde física e mental dos docentes em exercício.

Elisandra Benedita Szubris e Fernando Jesus da Silva são autores de *Projeto LINFRON: ações e contribuições para o fortalecimento da pós-graduação em linguística na fronteira Brasil/Bolívia* em que apresentam ações desenvolvidas

no Projeto, que tem como proposta o apoio, a inovação, o fortalecimento, o desenvolvimento científico, tecnológico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT). O foco da pesquisa reside em buscar o reconhecimento das práticas linguísticas e da diversidade linguística circunscrita no espaço fronteiriço, compreendendo as cidades de Cáceres/Brasil e San Matias/Bolívia. No campo de inovação e tecnologia, desenvolveu-se o site do projeto como ferramenta para a divulgação das ações e que este espaço se constitua como uma base de dados linguísticos e bibliográficos para pesquisadores que se interessam pelos aspectos linguísticos, históricos, sociais e culturais da fronteira. De modo geral, afirmam os autores, espera-se que o Projeto LINFRON contribua para o fortalecimento da produção científica na e sobre a fronteira oeste de Mato Grosso.

Em *Projeto de letramento e a alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Querência em Mato Grosso*, Angela Rita Christofolo de Mello e Tate Vilas Boas de Oliveira apresentam resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop/MT, cujo objetivo foi analisar a contribuição de um projeto de letramento, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, para o avanço dos estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental,

frente à apropriação da leitura e da escrita, alicerçado em oficinas de leituras propostas por Ângela Kleiman. Pautadas nos princípios da pesquisa-ação e na abordagem qualitativa, as informações geradas a partir do desenvolvimento do projeto de letramento, receberam sistematizações descritivas e análises interpretativas. As autoras concluíram que o progresso da alfabetização e do letramento, de alunos que ainda não sabem ler e escrever no 6º ano do Ensino Fundamental, demanda um trabalho sistematizado e contextualizado que valorize os conhecimentos já adquiridos por eles e promovam circunstâncias que elevem sua autoestima.

O último capítulo é contribuição de Mayara Tonett Galiassi Scheid Weirich e Vanuza Cristina Gomes. Em *Uma análise discursiva dos conceitos de protagonismo juvenil e projeto de vida que pautam o ensino de tempo integral do estado de Mato Grosso na perspectiva dos multiletramentos* as autoras buscam compreender como os efeitos de sentido dos multiletramentos estão inseridos nos Cadernos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), documento de referência para a Educação em Tempo Integral do Estado de Mato Grosso, por meio do referencial teórico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Para a análise metodológica, a pesquisa utilizou um corpus de via arquivista, considerando as noções de condições de produção e arquivo. Weirich e Gomes constataram o funcionamento da memória discursiva e práticas de multiletramentos, nos conceitos de protagonismo juvenil e projeto de vida presentes nos cadernos

do ICE, com vistas a auxiliar a proposta de formação integral que rege a parte pedagógica das cento e uma instituições de ensino da rede pública do Estado de Mato Grosso, que trabalham na perspectiva da educação integral ancorados por quatro princípios educativos, sendo eles: Protagonismo, onde o jovem é visto como fonte de possibilidades e resolução dos problemas; os Quatro Pilares da Educação, trata-se de habilidades fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente; a Pedagogia da Presença - ser uma presença afirmativa na vida do estudante com o intuito de ajudá-lo no desenvolvimento de suas potencialidades e da Educação Interdimensional - que tem o olhar para o jovem além da perspectiva do cognitivo, mas também leva em consideração as dimensões da emoção, da corporeidade e da espiritualidade.

Desejamos uma excelente leitura!

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:
VÍDEO-NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS,
DECOLONIALIDADE E LETRAMENTOS
CRÍTICOS POR MEIO DA OBRA
QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA
MARIA DE JESUS**

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.1

Ronald Gobbi Simões

Antônio César de Almeida Portugal

INTRODUÇÃO

A educação linguística, quando abordada sob a perspectiva do letramento crítico e decolonial, transforma-se em uma ferramenta de resistência e emancipação social. Este texto analisa essas intersecções a partir da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, uma narrativa de resistência que expõe a complexidade das desigualdades sociais enfrentadas pelas populações marginalizadas no Brasil. Publicada em 1960, a obra de Carolina denuncia as condições de vida nas favelas paulistas, enquanto revela a força da

linguagem como meio de expressão e luta contra as opressões de raça, gênero e classe.

Assim, este estudo busca compreender como o letramento crítico e as práticas etnográficas podem fomentar uma educação comprometida com a justiça social e a transformação das realidades periféricas. Utilizando um enfoque decolonial, propõe-se a análise do papel da educação em desafiar as narrativas hegemônicas e promovemos uma perspectiva mais inclusiva e transformadora. A partir do diálogo com teóricos como Paulo Freire e Emmanuel Levinas, o capítulo destaca a importância de uma educação dialógica e ética, que valorize as vozes historicamente silenciadas.

1.1 EDUCAÇÃO DIALÓGICA E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO

Segundo o dicionário Priberam (2024), a palavra diálogo significa: conversação, discussão ou negociação entre duas, ou mais pessoas. Pensando na definição dada, podemos pensar nas rodas de conversas entre amigos, no almoço de domingo em família, no bate-papo com os nossos vizinhos e amigos de trabalho. Ao que tudo indica, o diálogo é um componente essencial da nossa cultura, e é fundamental para viver em sociedade, pois é por meio da linguagem que trocamos informações, aprendemos, ensinamos e convivemos.

Paulo Freire propõe que a educação seja dialógica, ou seja, um processo horizontalizado de trocas, estabelecendo um marco importante para a compreensão do papel do educador e do aluno como co-constructores do conhecimento. Para Freire, a educação não deve ser vista como uma simples transferência de saber, mas como um encontro de sujeitos interlocutores, onde o aprendizado ocorre através do diálogo e da busca conjunta pela significação dos significados. Esse conceito pode ser sintetizado na célebre afirmação de Freire: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p. 69).

A importância do diálogo na educação é ainda mais evidenciada em contextos de argumentação e discussão. Brown, em sua pesquisa sobre círculos socráticos, aponta que a argumentação emerge de práticas dialogais, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas essenciais (Brown, 2016). Ainda ressaltamos a experiência com tertúlias literárias como prática dialógica fundamental na construção de saberes coletivos entre estudantes da rede pública de ensino. Nesse sentido, conforme aponta Teixeira (2017), tais encontros configuram-se como espaços privilegiados de leitura compartilhada, nos quais os participantes não apenas discutem a obra, mas também mobilizam saberes prévios, trocam vivências e aprendem em interlocução com o outro, tendo como base o diálogo, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Realizadas as primeiras considerações sobre o dialogismo Freiriano, sinalizamos que o diálogo proposto por Freire envolve também um compromisso ético com o “Outro”, pois como podemos estabelecer diálogo sem um compromisso ético de escuta, respeito e solidariedade¹, e é por meio deste encontro que podemos redescobrir quem somos:

Não é a partir de mim que conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (Freire, 2005, p. 149, *apud* Menezes de Souza, 2011, p. 2).

Alinhamos as reflexões de Freire às de Emmanuel Levinas, na medida que o conhecimento do “Outro” precede o autoconhecimento, enfatizando a alteridade como ponto de partida para a compreensão de si e do mundo. Levinas, filósofo marcado pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, desenvolve uma filosofia centrada na ética do encontro com o Outro, representado metaforicamente pelo rosto — símbolo da vulnerabilidade e da singularidade que interpela o sujeito a agir eticamente. Em *Totalidade e infinito*, o autor destaca que o rosto do Outro, em sua nudez e miséria, convoca uma responsabilidade irrestrita que antecede qualquer escolha ou liberdade do eu, estabelecendo uma obrigação ética fundamental: a de não matar (Levinas, 2005).

1 Aqui utilizaremos este conceito a partir da seguinte concepção: a) Reciprocidade ou consonância de ideias, de obrigações ou de interesses entre os membros do grupo, comunidade ou entidade; b) dependência mútua.

Essa responsabilidade que surge do encontro com o “Outro” implica reconhecer o outro como portador de uma dignidade intrínseca, que não pode ser reduzida aos meus conceitos ou interesses. É imperativo ver e enxergar o outro, escutá-lo e ouvi-lo para que, através desta troca dialógica, possamos conhecer este “Outro”. A ética levinasiana, portanto, é essencialmente uma ética de alteridade, onde o “Eu” se descobre apenas na medida em que se compromete com o “Outro”. Este compromisso não é opcional; ele precede e transcende à lógica, situando a moralidade como uma prioridade no relacionamento humano.

Quando pensamos em encontrar com outros sujeitos, podemos ter encontros face a face com o rosto (Levinas, 2014), ou o encontro com o rosto estético² por meio da arte (histórias, pinturas, filmes etc.) como representação simbólica do outro. Shusterman (1992) nos lembra que a nossa experiência estética está em primeiro lugar relacionada com a natureza, com os corpos, as cores, os sons, os esportes, na cultura popular, na ornamentação de nossas casas e corpos (tatuagens, brincos, cortes de cabelo, óculos e modificações corporais). Enfim, a nossa experiência cotidiana é uma experiência estética por excelência. Somos em nós mesmos, existências estéticas, com experiências estéticas diversas.

Em consonância com a proposta de Shusterman, achamos oportuno trazer o conceito da arte como ‘mimesis’

2 A palavra “estética” vem do grego *aisthesis*, que significa – dentre outras coisas – “faculdade de sentir” ou “compreensão pelos sentidos” (Silva, 2024).

(imitação) proposto por Aristóteles. A mimesis, conceito central na estética de Aristóteles, refere-se à imitação da natureza e à representação da realidade na arte. Aristóteles, em sua obra *Poética*, argumenta que a arte é uma forma de mimesis que não apenas reproduz a realidade, mas também a transforma, permitindo uma compreensão mais profunda do mundo (Silva, 2023). Neste sentido, a arte teria uma potência dupla: a de imitar e, ao mesmo tempo, interpretar a realidade, sendo fundamental para a função educativa e formativa.

Portanto, ao assumirmos o compromisso ético do encontro com/intermediado com o “Outro” por meio da arte, abrimos uma rede de possibilidades de encontros e desencontros (contraditório), por meio dos múltiplos textos, em seu sentido amplo, que nos atravessam como representações da realidade, aprofundando as nossas possibilidades estéticas de entendimento deste “Outro”. Nesta perspectiva, ampliamos o nosso repertório cultural, estético, ético, intelectual, etc. de leitura de mundo.

Esse compromisso ético-político-estético é essencial na educação dialógica e está diretamente relacionado com a possibilidade de transformação social. Quando aplicada à teoria de letramentos críticos aliada a uma perspectiva decolonial, podemos ainda propor análises interseccionais que permitam uma reflexão sobre as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades sociais, particularmente no contexto das comunidades periféricas. A educação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de emancipação, conforme sugere Freire, ao

possibilitar que indivíduos como Carolina de Jesus, se tornem sujeitos de sua própria história e transformem a realidade em que vivem.

1.2 LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIAL

O conceito de letramento crítico tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente em contextos que buscam incorporar as discussões levantadas por teóricos como Freire e Levinas. Pennycook (2021) e Tilio *et al.* (2024) enfatizam a educação linguística crítica, ressaltando a importância de uma abordagem que não apenas ensine habilidades de leitura e escrita, mas que também envolva uma prática crítica e afetiva, essencial para a transformação social radical. Essa perspectiva é corroborada por Arruda, que propõe o letramento crítico como uma prática contra-hegemônica, considerando a multiplicidade de discursos e contextos culturais, promovendo uma análise crítica que leva a ações concretas (Arruda, 2023).

O conceito de letramento crítico está diretamente relacionado com a análise das práticas sociais e das relações de poder que se manifestam na linguagem e nos textos. Neste sentido, a obra de Carolina Maria de Jesus permite explorar como o letramento crítico pode revelar as desigualdades e as opressões que afetam grupos marginalizados. Além disso, o letramento crítico fornece as ferramentas para que os estudantes

desafiem as narrativas dominantes e se engajem de forma crítica com o mundo ao seu redor. Essa visão transgressiva é fundamental para o desenvolvimento de um letramento crítico que se adapte às novas realidades comunicativas e sociais. Almeida (2022) reforça essa ideia de relacionar as práticas de letramento crítico com a pedagogia freiriana, em busca uma educação que dialogue com as realidades dos alunos e promova uma conscientização crítica.

Além disso, ressaltamos que o letramento crítico emerge como uma abordagem educacional vital que não apenas capacita os alunos a ler e escrever de forma eficaz, mas que também os engajam em práticas de análise crítica que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades.

Por outro lado, o letramento crítico também é visto como uma resposta às crises sociais e políticas, como argumenta Zaidan (2019), que relaciona a necessidade de uma agenda revolucionária no contexto educacional brasileiro com a promoção de práticas de letramento crítico. Essa conexão entre letramento crítico e contextos sociais mais amplos é essencial para entender como a educação pode ser um meio de resistência, transgressão indisciplinar (Moita Lopes, 2006), e transformação por meio de perspectiva decolonial.

Mignolo, um dos principais teóricos da decolonialidade, sustenta que a colonialidade do poder não se limita ao período colonial, mas se perpetua influenciando as relações sociais e

a produção de conhecimento na contemporaneidade (Baltar, 2020). Ele enfatiza a necessidade de descolonizar o saber e a educação, propondo uma “epistemologia decolonial” que valorize os conhecimentos locais e as experiências dos povos colonizados. Essa análise se expande ao questionar as narrativas eurocêntricas que historicamente excluíram vozes como a da escritora Carolina Maria de Jesus. Quijano, ao introduzir o conceito de “colonialidade do poder”, defende que essa colonialidade constitui uma forma de dominação que ultrapassa os limites do colonialismo, permanecendo ativa e influenciando as relações sociais e econômicas na atualidade (Nascimento, 2021). Podemos concluir por meio desta análise que as hierarquias raciais e de classe são construídas e mantidas por meio de práticas coloniais que continuam presentes nas engrenagens das sociedades modernas. Ao incorporar o letramento decolonial na educação, é possível instigar nos estudantes a possibilidade de compreenderem e confrontarem as estruturas de poder que sustentam essas narrativas, promovendo uma visão mais inclusiva e justa.

A prática pedagógica baseada na leitura de *Quarto de despejo* pode, portanto, incentivar os alunos a refletirem sobre os legados coloniais que ainda moldam as desigualdades em suas próprias comunidades. Ao questionar quais vozes estão representadas nos currículos escolares e quais estão excluídas, essa abordagem pedagógica convida os estudantes a desenvolverem uma postura crítica frente ao conhecimento, permitindo-lhes tornarem agentes de transformação social.

1.3 METODOLOGIA: VÍDEO-NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS

A metodologia adotada para este estudo, centrada nas vídeo-narrativas etnográficas, explora o potencial da etnografia para registrar e valorizar as experiências locais e as histórias de vida de indivíduos e comunidades marginalizadas. Inspirada pela obra de Carolina Maria de Jesus, essa abordagem busca conectar a vivência dos estudantes com a realidade social circundante, promovendo um processo de aprendizado que transcende o ambiente escolar e estimula uma postura crítica frente ao mundo. As vídeo-narrativas tornam-se, assim, um recurso pedagógico que amplia o alcance do letramento crítico, integrando-o ao cotidiano e às experiências vividas pelos próprios alunos.

A etnografia é, nesse sentido, não apenas uma técnica de pesquisa, mas também uma abordagem metodológica que permite aos alunos estabelecerem um diálogo profundo com a realidade local. Nesse processo, o aluno é incentivado a observar, refletir e interpretar as dinâmicas sociais que o rodeiam, criando um espaço de aprendizagem onde as histórias individuais contribuem para uma compreensão mais ampla das questões sociais.

Essa abordagem também propicia um diálogo intergeracional, permitindo que estudantes conheçam as experiências de mulheres da comunidade e compreendam as lutas que moldaram suas trajetórias. Ao participar de entrevistas

narrativas com essas mulheres, os alunos acessam uma fonte rica de dados sobre as desigualdades sociais, a violência de gênero e o racismo estrutural, questões muitas vezes ausentes ou sub-representadas nos currículos escolares convencionais. Esse processo não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas fortalece também a autoestima e o sentimento de pertencimento das mulheres entrevistadas, que têm suas vozes e histórias valorizadas.

1.4 MINHA NARRATIVA ETNOGRÁFICA DA ATIVIDADE COM CAROLINA MARIA DE JESUS

Primeiramente, é pertinente contextualizar sobre a comunidade e a escola em que a pesquisa foi realizada, para ir delineando as contingências sociais, materiais e políticas desta pesquisa.

A escola está inserida em uma região que apresenta marcadores socioeconômicos desafiadores: Flexal I concentra um elevado número de famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família – dados do GEPS/IJSN de 2010 apontam que a Região 1 de Cariacica reúne o maior contingente de famílias assistidas pelo governo federal –, além de indicadores de baixa renda per capita e condições urbanas precárias, como problemas de infraestrutura urbana.

A atividade proposta foi elaborada pensando na aplicabilidade da teoria dos letramentos críticos, mediada pela literatura (letramento literário), e do trabalho etnográfico. Para a realização da mesma, utilizamos o HQ intitulado *Carolina* (Pinheiro, 2016). O livro relata a vida da escritora Carolina Maria de Jesus em formato de quadrinhos, intercalando passagens históricas de sua vida, relatos do livro *Quarto de despejo*, o contexto histórico, e sociopolítico da época.

Começamos a atividade explorando alguns documentários disponíveis no Youtube sobre a vida e obra da escritora, conversamos sobre quais outras mulheres brancas ou negras eles conheciam como escritoras. Algumas escritoras foram mencionadas como J. K. Rowling, autora do livro *Harry Potter*, e Jane Austen pelo sucesso da série *Bridgerton* na Netflix. Exploramos na internet, com o auxílio do projetor, outras autoras brasileiras como Conceição Evaristo, Clarice Lispector, Elisa Lucinda e Djamila Ribeiro. Em seguida, iniciamos a leitura do livro de forma coletiva, fazendo pausas para os comentários da turma e as observações. A leitura coletiva teve um impacto muito positivo na atenção de todos, pois foi perceptível o engajamento e curiosidade dos alunos. Na aula seguinte, fizemos uma atividade utilizando os Chromebooks disponíveis na escola para realizar pesquisa em grupos seguindo um roteiro proposto.

Os alunos deveriam localizar essas informações: onde ficava a favela do Canindé, quais e quantas favelas havia no Espírito Santo, quais eram as condições de saneamento

básico nas favelas? Quais eram as políticas públicas do governo para remediar a pobreza e a falta de moradias? Os discentes poderiam elaborar novas perguntas e pesquisar outras informações por conta própria. Ao final, trocamos e discutimos coletivamente essas informações. Incluo o link³ com o arquivo do roteiro sugerido para esta atividade. Nas próximas aulas, continuamos com a leitura do livro, intercalando leituras coletivas e individuais. Apresentei aos alunos a proposta de trabalho final para o livro, que basicamente consistia em produzir um vídeo documentário inspirado no livro *Carolina*, incluindo entrevistas sobre a vida das mulheres de sua realidade, e trechos selecionados do livro no vídeo.

Durante a realização desta etapa, fomos até o laboratório de informática e exploramos ferramentas digitais de edição de vídeo usando o site Canva⁴ que oferece uma versão gratuita para instituições de ensino. Naquele momento, foi possível explorar os letramentos digitais relacionados às multimodalidades dos gêneros presentes na internet. Foi perceptível a identificação e motivação dos discentes na criação e edição audiovisual. Por último, tivemos uma aula sobre o processo de pesquisa qualitativa e quantitativa, algumas questões éticas da pesquisa de campo e o processo de coleta das narrativas.

3 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ikU5aGogfAY_D1Dk0MUTujovPKXldU2a/view?usp=sharing. Acesso em: 20 abr. 2024.

4 O programa utilizado foi o Canva, disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Depois deste processo, os alunos foram a campo para fazer as entrevistas e coletar os relatos vídeo-etnográficos. Após as apresentações dos trabalhos, os estudantes responderam um questionário expressando as suas opiniões sobre a realização da atividade. Optamos por catalogar os resultados e representá-los de forma visual em nuvem de palavras, a partir dos relatos dos alunos⁵. Foi possível construir uma análise semiótica-discursiva de modo a refletir os efeitos formativos e éticos da experiência com as tertúlias literárias e o trabalho de campo baseado na obra de Maria Carolina de Jesus.

As nuvens de palavras funcionam como dispositivos de visualização de dados qualitativos que condensam, de forma simbólica, os sentidos predominantes nas respostas dos alunos. No conjunto das imagens, palavras como “pobreza”, “racismo”, “respeito”, “realidade”, “entrevista”, “aprendizado”, “mulheres”, “dificuldades”, “escutar” e “Carolina” ganham destaque pelo tamanho, indicando frequência e centralidade nas experiências relatadas.

Esse predomínio léxico sugere que os estudantes não apenas absorveram conteúdos temáticos da obra *Quarto de despejo*, mas foram afetados eticamente por ela. Tal efeito encontra ressonância no que aponta Teixeira (2017), ao afirmar que as tertúlias literárias constituem espaços de leitura dialógica, nos quais os leitores acionam saberes prévios, trocam experiências e aprendem em comunidade, valorizando

5 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ATSkfs_eWxmw6vp1x23kiH5hY-Wafw4T/view?usp=sharing. Acesso em 20 abr. 2024.

o diálogo e o respeito às diferenças. A centralidade da palavra “respeito” nas nuvens corrobora essa dimensão.

Além disso, é possível perceber que os alunos mobilizaram, nas entrevistas de campo, uma escuta ativa, sensível à alteridade das mulheres entrevistadas. Isso remete à perspectiva ética levinasiana, segundo a qual o rosto do Outro, em sua vulnerabilidade, convoca o sujeito à responsabilidade irrestrita (Levinas, 2005). A recorrência de termos como “escutar”, “realidade”, “dificuldades” e “mulheres” evidencia que os discentes foram interpelados pelo sofrimento alheio, e que esse contato promoveu um deslocamento epistemológico e afetivo.

Por fim, a presença destacada de palavras como “aprendizado”, “pesquisa”, “conhecimento” e “desenvolvimento” sinaliza que a atividade foi percebida como um processo formativo complexo, integrando dimensão cognitiva, ética e social. A prática etnográfica, articulada à leitura literária, permitiu aos alunos desenvolverem competências para além da técnica investigativa: emerge aqui uma práxis educativa pautada na escuta, no diálogo e na construção coletiva do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto explorou as intersecções entre educação linguística, letramento crítico e teorias decoloniais, destacando o papel da obra *Quarto de despejo* e das vídeo-narrativas

etnográficas como recursos pedagógicos transformadores. A análise mostrou que o letramento crítico, quando aliado a uma abordagem decolonial, permite que os alunos desafiem as narrativas dominantes e compreendam as múltiplas dimensões de opressão presentes em sua realidade.

Ao valorizar as histórias e vivências de mulheres marginalizadas, a educação transcende seu papel tradicional e se transforma em um instrumento de emancipação e justiça social. Carolina Maria de Jesus e as mulheres da periferia nos ensinam que a linguagem é uma ferramenta poderosa, capaz de dar voz aos silenciados e de promover a transformação social. Esse legado desafia educadores e alunos a adotarem uma postura crítica e engajada, comprometida com a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Ainda ressaltamos que procuramos entrelaçar a obra e a vida de Carolina Maria de Jesus sob uma perspectiva etnográfica e dos letramentos críticos. Para isso, utilizamos um livro em HQ chamado Carolina (Pinheiro, 2016), e utilizamos uma abordagem de produção de trabalho em grupo que permitisse aos alunos fazer escolhas que fossem relevantes ao seu contexto, saberes e motivações. A partir da leitura e da interpretação dos textos da autora, buscamos compreender como ela expressa sua experiência cultural, desde a perspectiva de uma mulher, mãe e negra da periferia da cidade de São Paulo. Percebemos ainda que os alunos tiveram um despertar crítico para com o uso da linguagem e as suas diferentes modalidades como ferramenta de crítica social.

Podemos perceber por meio das respostas dadas pelos próprios estudantes que eles tiveram diversos sentimentos, dificuldades e desafios ao longo do processo de produção dos seus vídeos etnográficos, mas que ao mesmo tempo, adquiriram um repertório de conhecimentos ao longo do processo. Quando perguntados sobre: Quais foram os conhecimentos, competências e as habilidades adquiridos ou aprimoradas, muitos alunos responderam que desenvolveram habilidades comunicativas, novos conhecimentos e habilidades. Já quando perguntados sobre qual a sua opinião sobre este tipo de trabalho, muitos responderam que julgam ser importante, legal, interessante, bom e diferente.

Assim como a autora utilizou a escrita como uma forma de dar voz e visibilidade aos seus sentimentos, pensamentos e sonhos, os alunos utilizaram das entrevistas com as mulheres da comunidade para dar voz e visibilidade às narrativas do seu entorno. Os depoimentos trazem reflexões importantes sobre condições de vida, as lutas, as esperanças, dificuldades e saberes das pessoas que vivem na comunidade. As histórias também nos inspiram a valorizar a diversidade cultural e a criatividade dos sujeitos que produzem diversos conhecimentos a partir de suas próprias vivências. Por fim, consideramos que o nosso intento trouxe novas possibilidades de reinterpretação do trabalho escolar para além da apresentação formal de conteúdos em sala de aula, desafiando os limites dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, Paula, *et al.* Viradas na teoria crítica. *Tensões Mundiais*, Fortaleza, v. 16, n. 31, p. 21-47, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v16i31.2432>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BROWN, Alexis, *et al.* Classroom community and discourse: how argumentation emerges during a Socratic circle. *Dialogic Pedagogy: an international online journal*, v. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/dpj.2016.160>. Acesso em: 31 out. 2024.
- COSTA, Mitia R. *et al.* A abordagem multimodal: uma proposta didático-pedagógica de letramentos digital e crítico. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 20, n. 3, 2020, p. 38. Disponível em: <https://doi.org/10.35572/rle.v20i3.2036>. Acesso em: 31 out. 2024.
- DE ALMEIDA, Anapaula, *et al.* Práticas de letramentos: possíveis diálogos com a proposta freireana. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, v. 31, n. 4, p. 700-709, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/frag.v31i4.12233>. Acesso em: 31 out. 2024.
- DIÁLOGO. *Dicionário Priberam da língua portuguesa* [em linha]. 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/dialogo>. Acesso em: 31 out. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- INEP. IDEB 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- IJSN. GEPS/Dados do Bolsa Família em Cariacica, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 2014.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Lisboa: Edições 70, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola 2006.

NASCIMENTO, Emerson O. *et al.* Colonialidade, modernidade e decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica. *Intellèctus*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2021.58456>. Acesso em: 31 out. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PINHEIRO, João; BARBOSA, Sirlene. *Carolina*. São Paulo: Veneta, 2016.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1992.

SILVA, Carlos E. *et al.* A concepção de arte no livro poética de Aristóteles. *Medievalis*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55702/medievalis.v11i2.53424>. Acesso em: 31 out. 2024.

SILVA, Emanuely Leticia das Mercês. *O desenvolvimento da estética na história humana*. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/72031>. Acesso em: 31 out. 2024.

SOLIDARIEDADE. *Dicionário Priberam da língua portuguesa* [em linha]. 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/solidariedade>. Acesso em: 31 out. 2024.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; FERREIRA, Nayane Oliveira. Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica. *Dialogia*, São Paulo, [s. l.], n. 27, p. 131–143, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7344/3618>. Acesso em: 31 out. 2024.

TÍLIO, Rogério *et al.* Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. *DELTA*, São Paulo, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2024.

ZAIDAN, Junia M. *et al.* Um letramento (no) singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1310-1330, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654526476561>. Acesso em: 31 out. 2024.

ESTUDOS DE CASO *ONLINE* NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE DADOS

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.2

Rodrigo de Santana Silva

Giseli Veronêz da Silva

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, marcada pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), busca promover uma discussão sobre os pressupostos metodológicos que sustentam a proposição de um “Estudo de Caso *Online*”. Para tanto, propõe-se a tessitura de uma revisão técnica dos textos que versam sobre o Estudo de Caso, articulando a TSDC para propor um modelo metodológico que contemple as pesquisas realizadas nos espaços de práticas sociais digitais, ou seja, que se configuram como sistemas abertos e dinâmicos que têm suas interações em comunidades virtuais de práticas de língua(gem).

Nesse sentido, para sustentar a proposição em tela, estende-se um olhar para os parâmetros de concepção de uma pesquisa científica, ou seja, seguimos os pressupostos desenvolvidos por Lowie (2017, p. 125) no que tange à dimensão de construção de uma análise de dados. Para esse autor, uma distinção extremamente importante quando se desenvolve um trabalho em TSDC é entre a pesquisa orientada pelo produto e pelo processo. A primeira normalmente objetiva determinar os fatores relevantes que contribuíram para o resultado ou apresentar associações com variáveis consideradas em apenas um momento. Já a segunda é normalmente associada com pesquisas longitudinais, seguindo grupos ou indivíduos, bem como com o seu desenvolvimento no decorrer de determinado tempo. A grande diferença entre essas duas orientações metodológicas é que uma se destaca pela relação mais direta com dados estatísticos e com generalizações, a fim de separar e categorizar dados, enquanto a outra tem uma marca mais direta com a observação no decorrer do tempo e com a produção de análises que consideram as variáveis. Com isso, há uma despreocupação com as generalizações, o que torna a validação da pesquisa e a análise dos dados mais descritivas e qualitativas.

Por isso, consideramos de extrema importância a identificação e análise dos dados levando em conta a sua localização no espaço-tempo, visto ser fundamental interpretá-lo e compreendê-lo não de maneira isolada, mas na relação que estabelece com os elementos que o circundam.

Para corroborar essa ideia, trazemos a percepção de Ortega e Han (2017), ao argumentarem sobre o modo como Larsen-Freeman concebe a seleção de *corpus* para análise na perspectiva da TSDC:

A segunda questão aborda o problema do isolamento de um sistema de seu ambiente quando realizada a análise, uma vez que ambos são vistos como inextricavelmente conectados na Teoria da Complexidade [...]. A tentação de eliminar a complexidade ao lidar com o enigma dos limites do contexto do sistema deve ser combatida [...]. As fronteiras podem emergir e se confundir, dependendo do foco da investigação e das escalas de tempo adotadas para examinar o fenômeno (Ortega; Han, 2017, p. 03, tradução nossa).

Em outras palavras, a orientação metodológica para a seleção e análise dos dados encaminha a percepção para a organização do sistema como um todo e do modo como os sistemas macro afetam o funcionamento do micro e vice-versa. Assim, cada elemento que compõe o *corpus* deve ser considerado na sua relação com os aspectos constituintes do sistema e não de maneira isolada. O isolamento do dado normalmente induz a generalizações e isso, em conformidade com Lowie (2017), não é característico das pesquisas norteadas pela TSDC.

Pensando nas orientações metodológicas trazidas pelas teorias que compõem o Paradigma da Complexidade, citamos Morin (2011), que argumenta sobre as pesquisas no contexto complexo. Segundo o autor, é mais eficiente usar estratégias

do que metodologias, já que a estratégia permite avançar em meio às incertezas e à aleatoriedade, enquanto a metodologia consiste em um passo a passo que, como um manual de instruções, engessa o formato de trabalho do pesquisador. Ele afirma ainda que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (Morin, 2011, p. 192).

De acordo com Silva (2017), o método da complexidade não deve ser constituído por conceitos singulares e, sim, por totalidades integradoras. É nessa direção que Fuentes (2015, p. 80) afirma que “nenhum método singular é suficiente para definir a complexidade, ou seja, é a necessidade da pesquisa que faz com que o pesquisador produza seu método”.

Por comungarmos dessa mesma postura paradigmática, por sabermos do rigor teórico exigido para as investigações desenvolvidas nessa perspectiva e pelo próprio caráter ontológico da complexidade, acrescentamos que o fato de uma pesquisa não dispor de uma metodologia bem definida antes mesmo do seu desenvolvimento fragiliza todo o processo. Isso ocorre porque a vinculação a determinada orientação metodológica não garante o engessamento da pesquisa, mas

assegura uma prévia do que pode vir a ser, por exemplo, uma coleta de dados.

Essa fixidez instituída em uma metodologia de pesquisa é justificada nessa perspectiva por existir uma espécie de passo a passo que orienta o pesquisador, desde a preparação do projeto até a análise dos dados. Porém, o que apontamos neste estudo é que o papel de uma metodologia não é o de prescrever normas e regras, mas servir de um guia orientativo que auxiliará o pesquisador durante o percurso, tendo este a abertura para construir novas proposições, à medida que a necessidade da investigação estabeleça essas condições.

Além disso, as orientações teóricas promovidas pela TSDC e pelo próprio paradigma da Complexidade induzem a questionarmos sempre o fazer da pesquisa. Em outros termos, se determinada postura metodológica não atender os requisitos de uma pesquisa, temos a liberdade de questionar e repensar conceitos, abrindo espaço para a criação de novos postulados ou para a reestruturação de metodologias já definidas.

Dessa forma, a opinião defendida é a de que, sem uma metodologia bem definida e adequada à pesquisa, há uma perda significativa do rigor científico. Não que isso invalide o fazer da pesquisa, mas se a experiência teórico-metodológica e a capacidade de descrição do pesquisador não forem suficientes, corre-se o risco da produção de conclusões e generalizações descontextualizadas, induzindo o leitor a uma interpretação unidirecional.

Para ampliar a discussão realizada, abrimos, no tópico que segue, um espaço para o entendimento do que é e como se configura um “Estudo de Caso”.

2.1 ESTUDO DE CASO

Tomando como base as discussões sobre a compreensão da postura metodológica fundamentada nos pressupostos da complexidade, destacamos a importância de considerar as variáveis inerentes a um sistema. Além disso, observamos parâmetros que se alinham mais adequadamente a esse modelo metodológico, especialmente no contexto das pesquisas em linguagem.

A partir dessa perspectiva, trazemos à cena um entendimento sobre o conceito de Estudo de Caso, compreendido como ferramenta metodológica coerente com tais pressupostos.

Nas palavras de Paiva (2019, p. 65),

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

Assim, essa metodologia de pesquisa herda algumas características elementares da investigação qualitativa, tais

como a coleta, a análise e a interpretação dos dados através de um estudo intensivo de um ou mais casos.

Seguindo na compreensão de como se configura o estudo de caso, apoiamo-nos também na percepção de Sammut-Bonnici e Mcgee (2015), para os quais este é um método de pesquisa que envolve a história documentada e a análise abrangente de uma situação relacionada a diversos assuntos. O fator distintivo da metodologia do estudo de caso é que ele visa trazer características únicas e diferenças interessantes na situação em observação. A abordagem do estudo de caso é normalmente usada para pesquisa idiográfica, o que significa que se concentra em circunstâncias atípicas e resultados distintos como fenômeno subjetivo. Outra aplicação de estudos de caso é a pesquisa idiográfica voltada para a construção de uma nova teoria, geralmente através da análise de múltiplos casos e/ou grandes conjuntos de dados em cada caso.

Uma das vantagens também do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas de práticas sociais contemporâneas. A esse respeito, Dooley (2002, p. 343-344, tradução nossa) assume que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno.

Assim como Dooley (2002), Yacuzzi (2005, p. 9, tradução nossa), em relação aos estudos de caso, refere que “[...] o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenômeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar”.

Conforme se observa, isso reforça mais uma vez o fato de tratarmos, nesta discussão, os dados como qualitativos e orientarmos a tomá-los a partir dos seus contextos de produção. Cada agente nas práticas de interação dentro de um sistema influencia e é influenciado, tanto pelo meio em que está quanto pelos agentes com quem se relaciona. Assim, o isolamento de um dado de seu contexto produzido por um agente pode induzir ao enviesamento da interpretação ou a uma generalização causada por uma análise equivocada e descontextualizada, tal como apontado por Larsen-Freeman em Ortega e Han (2017).

Ao tratar da questão da generalização nos estudos de caso, Paiva (2019, p. 71) aponta que “a dificuldade de generalização é um dos pontos fracos mais citados sobre o estudo de caso”. Porém, como observa Flick (2004), essa preocupação é abrandada pelo fato de as generalizações serem feitas sempre para determinados contextos e não buscam se transferir para outros.

Sobre as categorizações e tipologias de estudo de caso, podemos destacar, com base nos estudos de Yin (1993) e

Bogdan e Biklen (1994), a diferenciação entre um caso único e os casos múltiplos. Para Meirinhos e Osório (2010, p. 56-57) “os primeiros baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Os segundos, baseados no estudo de mais do que um caso, podem revestir uma grande variedade de formas”.

Além dessa categorização inicial, Yin (1993) ainda acrescenta que essa modalidade de estudo pode ser caracterizada de três modos: exploratórios, descritivos e explanatórios. Nessa direção, os estudos exploratórios objetivam, em síntese, determinar as questões ou hipóteses para uma investigação que venha na sequência. Isto significa que são o exórdio para uma pesquisa subsequente, mas não necessariamente um estudo de caso. Esses estudos são diferentes dos descritivos, podendo buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores; além disso, pretendem fornecer um certo suporte para a teorização. De outro modo, o estudo de caso descritivo busca promover uma completa descrição do fenômeno estudado, dentro de seu contexto. Já os estudos de caso explanatórios, tal como aponta Yin (1993), buscam dados que permitam o estabelecimento de relações entre um ponto e outro no desenvolvimento de determinado processo, observando-se a maneira como os efeitos se constituem enquanto resultado de algum *input* dado em determinado momento, ou seja, procuram dados que melhor explicam o fenômeno, bem como todas as suas relações causais.

Ao adotar essa perspectiva metodológica, alinhamo-nos com a proposta da TSDC, considerando que Seba (2020) - em concordância com Hetherington (2013) e Haggis (2008) - a dinamicidade e a complexidade inerentes a um estudo de caso possibilitam a identificação das relações causa-efeito por meio das noções de sensibilidade às condições iniciais, feedback e imprevisibilidade. Isso contribui para compreender e descrever as trajetórias de um sistema e, a partir de então, conseguir verificar comportamentos ou atitudes em determinados momentos do sistema e relacioná-los com outros no passado ou no futuro, visto que se trata de uma pesquisa longitudinal e com uma organização cronológica de coleta de dados.

Ainda nessa perspectiva, Hetherington (2013) aponta que, nesse tipo de pesquisa, a complexidade, a natureza dinâmica de sistemas dinâmicos complexos e a emergência significam que, dentro dessa estrutura, é impossível ignorar a importância da mudança durante o processo e do tempo. Prestar atenção à natureza dinâmica de um estudo de caso complexo possibilita perceber as relações de causa e efeito e/ou ser capaz de usar descrições das trajetórias do sistema para descrever comportamentos futuros a partir de determinados pontos atratores. Como resultado da multiplicidade de interações e *feedback* em um caso e da causalidade não linear em sistemas complexos, pode-se argumentar que, em um estudo de caso complexo, a abordagem explanatória é provavelmente mais apropriada.

Em suma, a abordagem complexa do estudo de caso não busca obter respostas sobre como esse caso, ou outros semelhantes, irão prosseguir, mas criar uma perspectiva de abertura à possibilidade de elaboração e proposição de novas reflexões e conhecimentos, repensando casos e conduzindo ideias já estabilizadas a novas direções. Isso se mostra diretamente ligado ao papel do pesquisador na exploração de casos complexos. Isso, porque, pela sua natureza, a “TSDC tem potencial para repensar os métodos de investigação comuns e estratégias, como resultado de sua base ontológica e epistemológica particular” (Seba, 2020, p. 40), o que pode influenciar, inclusive no próprio processo da pesquisa, conduzindo à proposição de direcionamentos metodológicos específicos, tal como faremos, mais adiante, com o “Estudo de Caso *Online*”. Em outros termos, a escolha por redimensionar o estudo de caso para o *online* se justifica pela base ontológica estabelecida na TSDC enquanto *metateoria*, ou seja, partindo desse pressuposto, criam-se condições para pensar e ressignificar as estruturas teóricas e metodológicas postas em funcionamento historicamente nas práticas de pesquisa.

2.2 ESTUDO DE CASO *ONLINE*

Quando situamos uma pesquisa dentro dos parâmetros metodológicos do estudo de caso, percebemos que há, historicamente, toda uma literatura dedicada a desenhar e delinear parâmetros de pesquisa nas ciências sociais que

tenham em comum a problemática com o caso. Mas afinal, o que é o caso nessa perspectiva metodológica?

Para Alves-Mazzoti (2006, p. 647), o caso é “uma entidade complexa operando dentro de vários contextos – físico, econômico, ético, estético e outros”. O caso possui singularidades, mas pode ser constituído de subsistemas, grupos, situações, enfim, uma série de domínios que não são apreendidos com facilidade pelo pesquisador. Além disso, segue a autora, “a compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades”.

Desse modo, o caso é um fenômeno individual que é tomado como unidade de análise e interesse. Ele tem características particulares, complexas, dinâmicas e auto-organizadoras que conferem organicidade aos seus funcionamentos. Nessa perspectiva, Stake (1998) afirma que o caso é um sistema e, desta forma, constitui-se em um conjunto delimitado de partes que interagem em cadeia, fortalecendo a complexificação das relações e promovendo a aprendizagem coletiva.

Ao definir o caso como um sistema, é preciso que estabeleçamos fronteiras de funcionamento dessa estrutura, a fim de que a coleta de dados seja direcionada e a análise não se perca na multiplicidade de espaços adjacentes e que influenciam na dinâmica pré-instituída. Na esteira dessas discussões, Coraiola *et al.* (2013) afirmam que as fronteiras do caso são estabelecidas a partir de alguns parâmetros ou fatores

que podem compreender elementos temporais e espaciais, como também características pessoais e organizacionais.

Quando redimensionamos essa reflexão para o *online*, questionamos claramente as noções de tempo e espaço estabelecidas no contexto da pesquisa de caso. Desse modo, ampliando o espaço de discussão, como podemos conceitualizar, no *online*, o caso? Ele pode ser descrito com os mesmos parâmetros que o *offline*? As noções de tempo e espaço da pesquisa fazem sentido quando se estabelece um “Estudo de Caso *Online*”?

Para Barton e Lee (2015), quando colocamos em xeque as noções, metodologias e conceitos, tradicional e historicamente constituídos, frente às novas dinâmicas que emergem e são impostas pelo contemporâneo, fica claro que muitos deles precisam ser revistos, redimensionados, inventados ou reinventados.

Quanto ao trato metodológico, a internet, e em particular a web 3.0, permitiu aos cientistas sociais criar um laboratório virtual onde os dados podem ser coletados 24 horas por dia, em todo o mundo, sem os custos associados a métodos mais tradicionais de pesquisa, como o tempo, erros de transcrição e de gravação e os financeiros. Desse modo, “assim como a câmera de vídeo revolucionou os métodos de observação, a Internet está mudando fundamentalmente as maneiras pelas quais podemos observar, medir e relatar a condição humana e as estruturas sociais (Joinson, 2005, p. 21, tradução nossa).

É a partir dessa premissa que sustentamos uma organização metodológica que expande o estudo de caso para o online, estabelecendo a expressão “*Estudo de Caso Online*” como mais adequado para desenvolver determinadas pesquisas. Ao fazermos essa proposição, sabemos que já existem discussões parecidas, tal como em Gallagher (2019), que adota o Estudo de caso para analisar fenômenos que se dão mediados pelas tecnologias digitais, porém, sem utilizar a nomenclatura que adotamos. O que fazemos aqui é atribuir uma identidade ao tipo de pesquisa de caso que se desenvolve no online, tendo em vista que não identificamos nenhum estudo realizado utilizando a expressão que propomos. Para tanto, em síntese, faremos uma revisão bibliográfica do que se tem produzido nessa direção e construiremos, a partir daí, alguns procedimentos que são marcas das espacialidades digitais em que os dados são produzidos, coletados, armazenados e, posteriormente, analisados.

Para isso, devemos abordar questões pontuais que precisam ser tratadas com mais acuidade, mais especificamente, os *limites* em torno do que podemos constituir como um caso *online*, que, geralmente, “extrapolam” as margens, resultado da fluidez promovida pelas práticas sociais híbridas (tanto em termos de espacialidade *online-offline*, quanto nos diversos espaços da *internet*). Em outros termos, os objetos de pesquisa na *internet* são difusos o suficiente para desafiar a utilidade de uma estrutura de estudo de caso, principalmente considerando metodologias recentes para circulação digital. Como exemplo

disso, Gallagher (2019, p. 2, tradução nossa) diz que [...] um estudo de caso de páginas do *Facebook* provavelmente apontaria para outros perfis de mídia social. Como alternativa, um estudo de caso de um blogueiro pode precisar examinar a atividade de mídia social do blogueiro, além do próprio *blog*.

Ainda pensando na maneira como se estabelecem os limites de um “Estudo de Caso *Online*”, amparamo-nos em Hine (2009) para contextualizar esta pesquisa, estabelecendo um diálogo com a *etnografia da internet*. A autora conceitua, nesse trabalho, três tipos de limites em uma pesquisa dessa natureza: o espacial, o temporal e o relacional. Como o estudo dela é focado na etnografia, não nos ocuparemos de tratar do limite relacional, mas, sim, dos dois primeiros. Neste sentido, para Hine (2009, p. 22, tradução nossa),

Os limites espaciais referem-se a perguntas de onde, quem e o que estudar. Os limites temporais se referem a questões de tempo gasto e às questões do início e do fim da pesquisa. Os limites relacionais referem-se principalmente às relações entre pesquisadores e as pessoas que estudam.

Em ambas as situações delimitadas para esta discussão, a autora trata da maneira como o pesquisador estabelece as margens de até onde vai a sua investigação. Quanto ao ambiente *online*, quando tratamos de limites espaciais, é necessário observar que, geograficamente, a *internet* não possui limites, porém ela é constituída de espaços diversos. Portanto, à medida que emergem novos padrões de funcionamento, dada a dinâmica do sistema, há a possibilidade de novas

trajetórias despontarem, garantindo a elevação dos níveis de complexidade das interações nesses ambientes.

Nesse sentido, lançamos mão de Lemos (2004, p. 13) para dar suporte a uma reflexão sobre os tempos e espaços nas pesquisas em linguagem que se desenvolvem mediadas por tecnologias:

Vivemos uma nova conjuntura espaço-temporal marcada pelas tecnologias digitais telemáticas onde o tempo real parece aniquilar, no sentido inverso à modernidade, o espaço de lugar, criando espaços de fluxos, redes planetárias pulsando no tempo real, em caminho para a desmaterialização dos espaços de lugar. Assim, na cibercultura podemos estar aqui e agir à distância. A forma técnica da cibercultura permite a ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo.

Vejamos que, embora a discussão de Lemos seja realizada em 2004, ainda há em sua discursividade uma atualização, ou seja, quando diz que a cibercultura nos permite “estar aqui e agir à distância”, podemos alinhar a nossa postura metodológica de “Estudo de Caso *Online*” com esse modo de pensar. Estar aqui significa dizer que, situados em um dado momento no tempo, podemos buscar dados que ficaram no passado e, ao nos colocarmos no ambiente em que foram produzidos, reativamos o contexto a partir de uma memória linguística instituída em interações nos seus contextos de produção.

Dessa forma, o objeto de estudo fica, no decorrer do tempo cronológico, em *stand by*, sendo reativado na tela

do pesquisador no exato momento em que realiza um novo acesso. Com isso, a própria noção de “campo” de pesquisa se põe em observação.

O campo de pesquisa *online* se configura como a espacialidade linguística que se desterritorializa geograficamente à medida que a dinâmica da *web* impõe a complexificação das práticas sociais contemporâneas. As dimensões do campo se estabelecem na margem que o próprio investigador estabelece, a partir do que a sua pesquisa pede, podendo ser uma página da *web*, um grupo, página ou perfil de rede social, respostas de um questionário online ou um bloco de comentários em um canal no *Youtube*.

Estabelecendo um comparativo, podemos dizer que o “campo” *offline* se configura como o espaço de atuação de um pesquisador em detrimento de resposta a perguntas e objetivos de investigação. Assim, caso, durante a análise, um pesquisador encontre qualquer problema quanto ao registro dos dados e precise tirar uma dúvida ou até mesmo coletar novamente uma informação que se perdeu, há a necessidade da movência geográfica para o espaço físico onde a pesquisa acontece, implicando questões financeiras e até mesmo de o dado não ser mais produzido com a mesma fidelidade que antes. Já na perspectiva que adotamos, o campo, enquanto materialidade linguística, encontra-se disponível de modo atemporal para o acesso e obtenção dos dados na fonte, no momento e com a configuração que, de fato, aconteceu. Desse ponto de vista, a dinâmica impressa pela pesquisa *online*,

tendo o campo redimensionado e compreendendo o “caso” como um sistema, garante uma fidelidade maior quanto ao dado coletado, além de possibilitar a imersão do investigador, sem precisar interferir na produção dos dados pelos sujeitos integrantes dos lugares onde as práticas sociais acontecem. Essa dinâmica organizacional da pesquisa atesta também o caráter ubíquo do “Estudo de Caso *Online*”.

Assim, diferentemente da etnografia da *internet* defendida por Hine (2009), no “Estudo de Caso *Online*”, não há necessidade de o pesquisador estar envolvido no ambiente de produção dos dados, ou seja, os limites relacionais, aos quais a autora se refere, não se aplicam a esse estudo, porque a natureza do nosso relacionamento com o dado é de outra ordem. Assim, mesmo voltando ao tempo em que aconteceram as interações por meio da língua, a condição é de intérprete e não se estabelece na relação com os sujeitos da pesquisa.

Nessa direção, pesquisadores de estudos de caso *online* podem usar a noção de limites para estruturar e construir pesquisas de maneira coerente e organizada, além de poderem classificar de maneira prática a enorme quantidade de dados possíveis disponíveis na Internet. Para Gallagher (2019), os limites oferecem estratégias eficazes que os pesquisadores podem usar para definir por si mesmos sistemas delimitados claros e específicos na *internet*.

Dito de outro modo, depende do pesquisador a capacidade de definir até onde vão as margens do sistema (o caso). Se

há a necessidade de extrapolar na busca de informações não constantes no espaço definido, o pesquisador tem autonomia para definir novos funcionamentos organizacionais da coleta de dados para dar conta de responder a suas questões de pesquisa. O importante é ter clareza de que existe uma organização sistemática que permite que isso aconteça; caso contrário, corre-se o risco de perder o foco na infinidade de informações encontradas na rede.

Além desse risco, o pesquisador pode facilmente ter problemas quanto ao tratamento ético dos dados da pesquisa e, principalmente, com as identidades dos informantes. Sobre isso, é de extrema importância observarmos o que dizem Denzin e Lincoln (1998, p. 107, tradução nossa) a esse respeito:

Em uma pesquisa no *Google*, digitamos um fragmento de uma citação em que uma postagem falava de experiências com abuso infantil e, em 0,34 segundos, lemos o post inteiro e, em seguida, o tópico original de 1994, onde os participantes costumavam usar seus nomes e sobrenomes reais, do contexto *offline*.

Nesse estudo, ao discutirem a ética em pesquisas na internet, os autores problematizam situações como esta, em que participantes de pesquisas científicas podem ter sua identidade revelada a partir de uma simples busca no *Google* utilizando um fragmento do texto analisado.

Assim, alinhados com as reflexões de Gallagher (2019), lembramos que quem desenvolve pesquisa na *internet* navega nas múltiplas realidades de seus casos, incluindo publicação

impresa ou repositórios *online*. Além disso, ressalta o autor, os participantes desse tipo de estudo podem não estar prontos para a revelação das suas ideias.

Dessa maneira, o “Estudo de Caso *Online*” deve estar pautado no reconhecimento das diversas realidades em que se inscrevem os participantes da pesquisa, delineando formas e traçando parâmetros metodológicos que respeitem a privacidade de quem produz o dado, de quem é ou faz parte do “caso”.

Tomando esse tipo de cuidado, garantimos a segurança e a privacidade dos perfis dos informantes nessa proposta de investigação. Isso novamente atesta a necessidade da criação de limites éticos ao longo de um “Estudo de Caso *Online*”, uma dinâmica que, naturalmente, requer mais trabalho da parte do pesquisador devido à criação de espaços de práticas e/ou formulários de consentimento para a participação em pesquisas.

Em virtude disso, devido a essa multiplicidade de questões a serem tratadas, os estudos de caso online podem apresentar

[...] desafios de definição de limites para os quais não existe uma fórmula simples de abordar, incluindo as preocupações éticas com relação à capacidade de pesquisa e aos desafios de sobrecarga de dados. Mas esses são desafios que os pesquisadores precisam e podem enfrentar. Uma dessas maneiras é conceituar limites como processos em andamento. Os limites iterativamente desenvolvidos, com esferas de

influência explicitamente consideradas, podem ajudar os pesquisadores a contar histórias detalhadas sobre o uso de mídia digital, evento social, um site ou uma pessoa (Gallagher, 2019, p. 12, tradução nossa).

Dessa forma, tomando esses cuidados éticos, de estabelecimento de limites e situando o objeto de estudo na perspectiva teórica dos SDC, percebemos que a dinâmica sistêmica e organizacional que estrutura a grande rede acelera e permite superar alguns obstáculos que seriam comuns no estudo de caso *offline*, como o acesso e a manutenção de registros. Ao mesmo tempo, essa condição expõe o pesquisador a uma enorme quantidade de dados e informações. Essa condição coloca em evidência o alinhamento do pesquisador com a orientação metodológica que adota, sendo possível, a partir da sua experiência técnica com as ferramentas, realizar a coleta e o armazenamento previamente categorizado, realizar a filtragem de dados e a construção de gráficos sintetizadores.

Além desse aspecto, é válido destacar também que, ao estabelecermos os limites espaciais e temporais da pesquisa, elucidamos que os elementos externos (*online* ou *offline*) podem afetar e/ou ser afetados pelas interações promovidas no contexto em observação. Porém, para resolver essa problemática, ou mesmo ficar mais confortável diante dela, o exame detalhado das interações *online* e das manifestações discursivas em questionários permite o estabelecimento de interpretações e compreensões sobre os efeitos do funcionamento dinâmico dos sistemas.

Enfim, ao propormos uma perspectiva de “Estudo de Caso *Online*”, interpretamos o “caso” como um sistema e buscamos subsídios teóricos para interpretá-lo com a acuidade que merece. Com isso, entendemos também que há a necessidade de sempre repensarmos as práticas e os construtos pré-definidos ao realizarmos uma pesquisa, tendo em vista que o *online* exibe uma dinâmica um tanto quanto diferente do *offline* e se estabelece de maneira tão comum na vida contemporânea, que parece ter sido sempre assim.

A questão é que, do ponto de vista da pesquisa, não concebemos teorias e proposições metodológicas como estruturas estáticas, engessadas, até porque o paradigma da complexidade, em que se inscreve a TSDC, não nos permite enxergar assim.

Também vale destacar que ao fazermos a proposição de uma reflexão redimensionada para o *online* não criticamos de maneira abrupta as proposições teórico-metodológicas anteriores. Pelo contrário, sabemos do seu valor para a construção da ciência e, sob a orientação desses mesmos pensadores que estruturam os modelos, produzimos novas abordagens, acréscimos e, com isso, deixar possíveis contribuições para outras pesquisas no contexto online.

Além disso, a capacidade de observar um sistema limitado de maneira profunda e analítica cria um conhecimento contextualizado excepcional que pode ser aplicável em espaços onde as variáveis são difíceis de categorizar e

reconhecer (Gallagher, 2019). Os estudos de caso *online*, como procuramos defender neste estudo, analisam sistemas (casos) específicos para desenvolver uma narrativa analítica sobre as dinâmicas sociais. Com isso, outros pesquisadores encontram, neste estudo, caminhos interpretativos para outros trabalhos com objetos de estudo iguais ou mesmo semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a conclusão das discussões realizadas neste estudo, destacamos que a abordagem qualitativa e bibliográfica, ancorada nos princípios da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), proporcionou uma perspectiva enriquecedora sobre a Metodologia de Pesquisa em Linguística denominada “Estudo de Caso”. A análise crítica realizada ao longo deste trabalho conduziu à proposição de uma ampliação conceitual, direcionada à exploração de dados que emergem em ambientes de práticas sociais e de linguagem que se dão no *online*.

A introdução do conceito “Estudo de Caso *Online*” sintetiza essa expansão e, simultaneamente, demarca a necessidade de revisitar os fundamentos metodológicos para abraçar a complexidade e fluidez das interações digitais. Acrescenta-se também que este estudo reforça o entendimento de que uma pesquisa significativa deve se apoiar em metodologias que não apenas compreendam

a natureza dos dados coletados, mas também captem a essência mutável e interativa da própria pesquisa. A adoção da TSDC não apenas revitalizou os construtos metodológicos existentes, mas também os estendeu, permitindo a análise de fenômenos dinâmicos, fluidos e interativos que emergem nos domínios das práticas sociais e linguísticas digitais. Em suma, a abordagem proposta, enriquecida pela TSDC, fomenta um novo olhar sobre a pesquisa linguística, redefinindo o “Estudo de Caso” para abranger o cenário digital em constante mudança. Dessa forma, essa nomenclatura cria bases para pesquisas futuras, destacando os espaços *online* como fontes elementares de dados para a produção de análises na área da linguagem, explorando as complexas interações que ocorrem nos espaços online de práticas sociais e de língua(gem).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CORAIOLA, D. M. *et al.* Estudo de Caso. In: TAKAHASHI, A. R. W. *Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, cap. 12, p. 307-342.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

DOOLEY, L. M. Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, n. 4, p. 335-354, 2002. Disponível em: <https://www.richardswanson.com/textbookresources/wp-content/uploads/2013/08/TBAD-r3d-Dooley-Case-study-Theory-Building.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.

FUENTES, M. A. Métodos e metodologias em sistemas complexos. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. *Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas*. Brasília: IPEA, 2015. cap. 3, p. 66-83. Disponível em: <https://bit.ly/2ZhX9cd>. Acesso em: 1 mar. 2020.

GALLAGHER, J. R. A Framework for internet case study methodology in writing studies. *Computers and Composition*, 54, p. 1-14, dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dZqNah>. Acesso em: 12 fev. 2020.

HAGGIS, T. Knowledge must be contextual: some possible implications of complexity and dynamic systems theories for educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 40, p. 158-176, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2007.00403.x>. Acesso em: 08 abr. 2020.

HETHERINGTON, L. Complexity thinking and methodology: the potential of 'complex case study' for educational research.

Complicity: an international Journal of Complexity and Education, 10, n. 1/2, p. 71-85, 02 ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2zIKKTJ>. Acesso em: 08 abr. 2020.

HINE, C. How can qualitative internet researchers define the boundaries of their project? *In*: MARKHAM, A.; BAYM, N. *Internet inquiry. Conversations About Method*. Los Angeles, Sage, 2009. p. 1-20.

JOINSON, Adam. Internet behaviour and the design of virtual methods. *In*: HINE, Christine (org.). *Virtual methods: issues in social research on the internet*. New York: Oxford, 2005. p. 21-34.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *In*: LEÃO, L. *Derivas: cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume Editora, 2004. cap. 1, p. 17-44.

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in complex dynamic theory approaches to second language development research. *In*: ORTEGA, L.; HAN., Z. *Complexity theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 123-141.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação científica. *Eduser*, Bragança, 2, n. 1, p. 49-65, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/36ewFd2>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ORTEGA, L.; HAN, Z. *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2017. v. I.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. Gêneros da linguagem na perspectiva da Complexidade. *Linguagem em Discurso*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 67-85, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZdyxRI>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SAMMUT-BONNICI, T.; MCGEE, J. Case Study. *Wiley Encyclopedia of Management*, New Jersey, v. 12, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3cEL1Wz>. Strategic Management.

SEBA, A. L. D. V. *Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo do município de Cáceres-MT*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: [https://portal.unemat.br/media/files/Adson-Luan-Duarte-Villasboas-Seba\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/Adson-Luan-Duarte-Villasboas-Seba(1).pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

SILVA, R. S. *As tecnologias digitais e seus efeitos nas práticas de língua(gem): um estudo na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres - MT, 2017. Disponível em: [https://portal.unemat.br/media/files/Rodrigo-de-Santana-Silva\(2\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/Rodrigo-de-Santana-Silva(2).pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 86-109.

YACUZZI, E. *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*, 2005. p. 1-37. Disponível em: <https://bit.ly/368UFhK>. Acesso em: 30 mar. 2020.

YIN, R. *Applications of case study research*. Bervelly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

ESTUDOS PROSÓDICOS NO NORTE DE MATO GROSSO: RECORTE TEÓRICO E PROPOSTA METODOLÓGICA

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.3

Priscila Ferreira de Alécio

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

INTRODUÇÃO

Os traços prosódicos no falar brasileiro, assim como em qualquer outra língua, são marcantes e passíveis de estudo (Silva; Cunha, 2012). Esses traços marcantes são percebidos quando as pessoas falam, pois “fazem-se desde descrições genéricas – com referências a um ‘cantar’ ou a um ‘falar cantando’ – até descrições que buscam qualificativos mais específicos: falar ‘descansado’, ‘devagar/rápido’, ‘com a boca mole’, ‘em tom de briga” (Cunha, 2000, p. 3). A descrição do falar brasileiro é o que move os pesquisadores da prosódia, que buscam compreender e entende o que significa tal forma de falar.

A pesquisa é de cunho qualitativo e tem o objetivo de expor como dar-se-á a acústica dos migrantes e filhos destes, por intermédio de atitudes, percepções e análise no Programa Praat.

O presente trabalho tem o objetivo de expor uma proposta de análise metodológica a ser aplicada no trabalho final de doutoramento. Este empreendimento constitui um recorte a fim de expor ao leitor como será investigada a prosódia no falar do norte mato-grossense. Tem-se a seguinte estrutura: mostrar os aspectos da prosódia, atitudes e percepções, metodologia da pesquisa bem como as considerações parciais, uma vez que

3.1 PROSÓDIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Antenor Nascentes, em 1958, além de ser um dos pioneiros na parte dialetal, também foi no quesito investigação do falar no que se refere aos aspectos prosódicos. O pesquisador realizou os estudos baseado nas impressões de oposição regional sobre a cadência da fala bem como dividiu em grupos, que ele mesmo delimitou como vernaculares (cuja fala possuem características delimitadas do local onde vivem e perduram de forma marcante). Os vernáculos foram classificados do contexto norte e nordeste, com falar mais “cantado” e do sul com falar fluminense.

Quando se refere ao “cantado” no falar do outro, é posta como uma característica comum aos falares que tem a melodia presente que a torna única, específica de uma região. Todos têm essa mesma vertente, mas de formas diferentes. Assim,

O atual cenário de estudos sobre a prosódia regional do Português e de outras línguas conta com importantes trabalhos e projetos

que objetivam conhecer o comportamento melódico dos enunciados e descrever o que esse comportamento apresenta de comum e de diferente entre as línguas do mundo, bem como entre dialetos de uma mesma língua. O estudo de variedades do inglês falado nas ilhas britânicas (Grabe, 2004), o de variedades do espanhol falado na Espanha e na América (Sosa, 1999) e o de variedades do Português do Brasil (Cunha, 2000; Santos, 2008; Lira, 2009; Nunes, 2011; Silva, 2011) são alguns desses estudos (Silva; Cunha, 2012, p. 60).

A proeminência tonal é gerada através da frase entoacional e confira como responsável pelos níveis semânticos, gramaticais e semântico, pois um tom de voz pode dizer muito (Silva; Cunha, 2012). No caso em específico de frases interrogativas há uma subida que desempenha fundamental ação na hora da fala, diferenciando da assertiva pois “entre interrogativas e assertivas se não há uma sintaxe interrogativa ou uma partícula de questão” (Grice, 2006, p. 9).

De acordo com Fónagy (1993, p. 44), “a busca de tensão que parece caracterizar a entoação das interrogativas as associa de forma evidente aos enunciados inacabados”. Dessa forma, tem-se a função apelativa que rege o enunciado interrogativo pois, induz a apresentar, na porção final do seu material sonoro um timbre que diferencia da frase assertiva.

As pesquisas com viés na prosódia encontram-se evidenciadas nos pesquisadores dialetológicos em meados do século XX. É a partir daí que se tem a abordagem dos dialetos, como configura da prosódia de cada um. De acordo com

Cunha (2018, p. 292) configuram como exemplos as obras de “Amadeu Amaral (1920), em *O dialeto caipira*, Mário Marroquim (1934), em *A língua no Nordeste (Alagoas e Pernambuco)*, José Aparecido Teixeira, em *O Falar Mineiro (1938)* e Antenor Nascentes, em *O Linguajar Carioca (1953)*”. Enquanto que Moraes 1984 descreve a entoação, baseado no falar carioca, que em seguida é investigada por Cunha (2000), voltado para o Brasil todo, os dialetos regionais. Ainda nessa questão Cunha (2018, p. 292) coloca as principais referências nessa área, com as quais os linguistas têm esse viés,

Desde então, um número crescente de pesquisadores vem se dedicando a alargar os conhecimentos sobre o tema. Citam-se, entre outros, os estudos de Lira (2009), Reis et al (2011), Silva (2011), Nunes (2011, 2015), Silvestre (2012), Espírito Santo (2014), Meireles e Gambarini (2016), Soares (2016), Santos (2016), Machado (2016), Madureira et al (2017), Rosignoli (2017), Costa et al (2018) e Nascimento (2018).

Como parte dos estudos prosódicos convém elencar as pesquisas que corroboram para análise do falar no Brasil, tendo em vista que será analisado, a fim de comparar se os migrantes e filhos de migrantes que residem em Sinop e Cláudia detêm essas características.

Tabela 1 – Estudos com vertente da prosódia

Referência	Ano	Título
Silva	2011	Descrição da entoação das interrogativas do tipo questão total nas 25 capitais.
Silvestre	2012	Descrição da entoação das assertivas nas 25 capitais
Soares	2016	Descrição da entoação das assertivas e interrogativas do tipo questão total no Maranhão.
Santos	2016	Descrição da entoação das interrogativas do tipo questão total no Rio de Janeiro.
Machado	2016	Descrição da entoação das interrogativas disjuntivas nas regiões Nordeste e Sul.
Cunha, Gomes Da Silva, Miranda E Carnaval	2026	A entoação da ordem no português do Brasil.
Fernandes	2007	Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia
Frota, S.; Vigário, M	2000	Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB
Machado	2016	Você quer leite ou café?: a entoação dos enunciados interrogativos disjuntivos nos falares do Nordeste e do Sul do Brasil
Madureira, S.; Paes, J. C.; Fontes	2007	Variantes prosódicas do Português Brasileiro: o alinhamento sul/sudeste/nordeste
Nascentes	1953	O linguajar carioca

Fonte: Os autores (2025).

Os estudos em entoação são desenvolvidos atualmente baseado no Projeto ALIB, uma vez que dispõe de um questionário para ser aplicado e analisado com questões prosódicas. No entanto para essa pesquisa serão acrescentadas na metodologia, questões concernentes ao estudo, ou seja, adaptada a realidade observada, pois também serão investigadas as atitudes dos participantes frente a outro falar e até mesmo ao falar de si.

A fonologia prosódica baseada em Nespor e Vogel (1996) e a Fonologia prosódica de Pierrehumbert (1980) constituem o questionário para a coleta e análise de dados. Assim, a Fonologia prosódica parte do pressuposto que há uma hierarquia a ser seguida. No que se refere a entoação de acordo com os autores supracitados, os contornos da melodia são formados por duas divisões sendo elas os acentos tonais associados a sílaba acentuada e aos tons.

3.2 ATITUDES E PERCEPÇÕES

Conforme Cardoso (2014), todo indivíduo aprendeu uma variedade da língua, desde pequeno, do convívio com outras pessoas que utilizam da mesma variante. Dessa forma, pode ser diferente do dialeto aprendido por outros sujeitos que compõem outras comunidades. Consoante a autora (2014, p. 14), “um dos fatores de relevância dos estudos sociolinguísticos é depreender como o falante se sente em relação ao dialeto que fala, uma vez que há uma tendência de se categorizar socialmente uma pessoa pelo seu dialeto ou socioleto”.

Com base nos estudos dialetológicos, surgem às atitudes e percepções linguísticas que contribuem para a análise de como o indivíduo, reage a determinadas variantes, que comumente não são do convívio, como também, aquelas que estão acostumados a proferir. Dessa forma, a dialetologia perceptual possui o papel de “[...] esclarecer o conhecimento

cognitivo dos falantes de línguas variação através da análise do consciente e do inconsciente reações à percepção da linguagem falada” (Harjus, 2017, p. 3).

A dialetologia perceptual, ou perceptiva, abrangem vários campos (Ferreira, 2009, p. 254). Ainda de acordo com a autora,

Há percepções geográficas e percepções avaliativas acerca do dinamismo, da correção, da agradabilidade, do valor social, do valor de identidade de uma determinada variedade ou de um traço específico dessa variedade. E o conjunto dessas percepções compõe a percepção de prestígio (Ferreira, 2009, p. 254).

Essas percepções estão ligadas com “noções como as de prestígio e norma, estatuto e solidariedade, pelo que investigar as percepções avaliativas de agradabilidade que regulará as atitudes tomadas, que, por sua vez, poderão ter depois reflexos na mudança linguística” (Ferreira, 2009, p. 254). A atitude relaciona-se com a agradabilidade, de acordo com o que cada indivíduo julga, pelas suas crenças linguísticas e seu modo de analisar as variedades existentes em uma língua. Esse processo “[...] será ainda mais produtivo se este estudo das percepções avaliativas estiver vinculado a um estudo das percepções geográficas, isto porque é indispensável que se identifique cabalmente a variedade sobre a qual recaem os adjetivos valorativos” (Ferreira, 2009, p. 255).

Oushiro (2015) afirma que “os estudos de percepção de cunho variacionista, em geral, deslocaram o interesse

sobre diferentes línguas ou variedades linguísticas, como nos estudos supracitados, para o papel de variantes específicas na formação de impressões sociais [...]” (Oushiro, 2015, p. 269).

A dialetologia perceptual tem como enfoque obter a percepção do grau de agradabilidade, bem como considerar o contexto que a variante é proferida. De forma ampla, Boughton, (2006) estabelece quatro questões principais, que são utilizadas pela dialetologia perceptual, para analisar o grau de aceitação de determinada variante, em um grupo. “Na sua opinião, a pessoa que fala tem sotaque? É mais provável que a pessoa seja da classe trabalhadora ou da classe média? Você consegue identificar a região de origem da pessoa? Você acha o sotaque da pessoa agradável?” (Boughton, 2006, p. 282).

Labov, também se utilizou dos estudos de atitudes e percepções linguísticas, visto que, analisou a percepção de moradores da cidade de Nova Iorque, em diversas classes sociais e constatou que, havia, o que denominou de autodepreciação linguística, pois julgavam o dialeto de forma negativa. Dessa forma, “as atitudes negativas em relação à fala da cidade, de forma geral, se aplicavam também à forma com que seus informantes percebiam suas próprias falas” (Marra; Milani, 2011, p. 48).

Ao descreverem a atitude preconceituosa de pessoas de outros estados americanos, em relação ao estilo nova-iorquino de falar, os moradores, segundo Labov, descreviam, inconscientemente, suas próprias atitudes negativas, revelando autodepreciação por seu dialeto, o que ele chamou de ‘autodepreciação linguística’. Percebeu que

atitudes preconceituosas em relação à própria língua vinham até mesmo de quem nunca havia cruzado as fronteiras da cidade, ou nem tivera contato com outros dialetos, mas que considerava seu dialeto de má qualidade, alguns chegando ao ponto de dizer que já haviam tentado mudar a própria forma de falar. Concluiu, ainda, que a classe trabalhadora sofria pressão para se adaptar aos padrões de fala da classe média, que o modo de falar dos mais velhos era desrespeitado pelos mais jovens, que as mulheres eram mais contundentes em suas críticas ao idioma nova-iorquino e que as crianças que vinham de outras cidades eram pressionadas na escola a abandonarem seus sotaques regionais (Reis, 2018, p. 33).

O estudo de atitudes e percepções linguísticas pode colaborar para a compreensão dos preconceitos linguísticos frente a algumas variantes. Também auxilia o pesquisador da Sociolinguística a observar o grau de agradabilidade de determinadas variedades. De acordo com Oushiro (2015, p. 265), “A habilidade de realizar inferências ao ouvir uma pessoa é tão automática que muitas vezes passa despercebida” Oushiro assevera ainda que “Independentemente de essas inferências estarem corretas ou não, tais impressões provavelmente têm um papel no modo como os membros da comunidade se relacionam e se comunicam entre si” (Oushiro, 2015, p. 265).

3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O intuito da pesquisa será analisar as percepções e atitudes a respeito dos falares sulistas e maranhenses, em

específico a entoação e entonação. Dessa forma fará uso da pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, “nos estudos de natureza quantitativa, após o tratamento estatístico dos dados, têm-se, geralmente, tabelas elaboradas manualmente ou com o auxílio de computadores” (Gil, 2002, p. 90). Ainda conforme o autor,

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (Gil, 2002, p. 133).

Conforme Bauer e Gaskell, a pesquisa qualitativa pode ser utilizada no estágio exploratório da pesquisa, “[...] a pesquisa qualitativa foi considerada apenas no estágio exploratório do processo de pesquisa (pré-desenho), com a finalidade de explorar distinções qualitativas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 24), para que haja o conhecimento da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa “a fim de se desenvolver mensurações, ou para que se tivesse certa sensibilidade com o campo de pesquisa [...]” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 24).

As pesquisas que necessitam ir a campo, em sua maioria, os dados podem ser interpretados de modo qualitativo, no entanto, quando se precisa de usos estatísticos,

faz-se também uso dos métodos quantitativos, como é o caso desse trabalho “pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 22).

De início, tenciona-se aplicar questões, no formato de entrevistas/ narrativas livres que, contribuirão para conhecer melhor o processo migratório dos sujeitos. A seguir, em continuidade a entrevistas, serão propostas algumas perguntas relacionadas com atitudes e percepções linguísticas com relação ao falar e entoação destes. De acordo com Gil (2008, p. 111), a entrevista “é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado”. As entrevistas semiestruturadas são uma forma de “obter uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado” (Gil, 2008, p. 111). As questões tanto para conhecimento dos sujeitos, quanto para investigar as atitudes e percepções linguísticas, serão adaptadas da tese de Lívia Oushiro e Zenilda Mendes dos Reis, conforme apêndices.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir das pesquisas realizadas observou-se que não há informações com esse viés no Mato Grosso, com vistas ao estudo da Prosódia. Observou-se ainda que há necessidade de

pesquisas com essa vertente, principalmente no norte mato-grossense, uma vez que o estado se constitui de migrantes das regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

BAUER, Laurie; GASKELL, Gareth (org.). *The Oxford handbook of compounding*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

CUNHA, C. F. da. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1980.

CUNHA, Gabriela da; GOMES DA SILVA, Patrícia; MIRANDA, Rodrigo; CARNAVAL, Ana. *A entoação da ordem no português do Brasil*. 2026.

FERNANDES, Flaviane Romani. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. 2007. 452p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERNANDES, Flaviane Romani. Ordem, estratégias de focalização, preenchimento lexical da posição do sujeito e ritmo em português europeu e em português brasileiro. *Revista Letras*, Curitiba, n. 63, p. 9–35, 2005. DOI: 10.5380/rel.v63i0.18555. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. *A linguística entre os nomes da linguagem: uma reflexão na História das Ideias Linguísticas no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FIEL, Nelson. *Dialetologia perceptual e atitudes linguísticas: um estudo com jovens estudantes em Rondônia*. Porto Velho: IFRO, 2021.

FÓNAGY, I. As funções modais da entoação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, jul./dez. 1993. p. 25-65. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636884/4606>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. *Anais [...]*. Braga: APL, 2000. p. 533–555.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. *Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no português europeu e no português brasileiro*, 2000. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/1999-35.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABE, E. Intonational variation in urban dialects of English spoken in the British Isles. In: PETER, G.; PETERS, J. (ed.) *Regional variation in intonation*. Tübingen: Niemeyer, 2004. p. 9-32.

GRICE, M. *Intonation*. University of Cologne, Cologne: Elsevier, 2006. p. 1-11.

HARJUS, Jannis. Perceptual variety linguistics: Jerezano speakers' concepts and perceptions of phonetic variation in western Andalusian. *Loquens*, July 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/loquens.2017.042>. Acesso em: 25 out. 2024.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1973.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, São Paulo, v. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: https://revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_interview_labov.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

LIRA, Z. *A entoação modal em cinco falares do nordeste brasileiro*. 2009. Tese (Doutorado em linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LONG, Daniel; PRESTON, Dennis R. *Handbook of perceptual dialectology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.v.1.

LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. *A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te*. 2011. Disponível em: http://www.linguisticalfal.org/25_linguistica_030_065.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

LOPES, Cláudia Maria Xatara. *Percepção da variação linguística: estudo de atitudes de falantes de São José do Rio Preto*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

LOPES, Jezebel Batista. *Variação, percepções e atitudes linguísticas dos chapecoenses frente à referência à segunda pessoa do singular*. 2017, 332 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2017.

LOPES, Maria Ailma Ferreira; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. A importância da sociolinguística educacional: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. *Anais [...]*, 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2018/a_importancia_da_sociolinguistica_educacional.pdf. Acesso: 28 jan. 2021.

MACHADO, Mariana. “*Você quer leite ou café?*”: a entoação dos enunciados interrogativos disjuntivos nos falares do Nordeste e do Sul do Brasil. 2016. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2018.v20n0a23278>. Acesso: 28 jan. 2021.

MORAES J. A. A entoação de atos de fala diretivos no PB. *Resumos do III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*. FALÉ-UFMG, Belo Horizonte: Minas Gerais, 2011.

MORAES J. A. *The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis*. In: *Fourth Conference on Speech Prosody*, 2008, Campinas. Proceedings of the Speech Prosody 2008. Campinas: Unicamp, 2008, pp. 389-397.

MORAES, J. A.; SANTOS, G. F. *Contato linguístico na região de fronteira Brasil/Uruguai*: a entoação dialetal em enunciados interrogativos do português e do espanhol. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

NUNES, Jairo Morais. *Linearization of chains and sideward movement*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

NUNES, Jairo Morais; HORNSTEIN, Norbert; GROHMANN, Kleanthes. *Understanding minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PIERREHUMBERT J. *The phonology and phonetics of English intonation*. (PhD dissertation). Bloomington: Indiana University Linguistics Club, MIT, 1980.

PRESTON, D. R. *Perceptual dialectology: nonlinguistics' views of aerial linguistics*. USA: Foris Publications, 1989. (Topics in sociolinguistics 7)

PRESTON, Dennis R. Language with an Attitude. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter; SCHILLING-ESTES, Natalie (org.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell Publishing, 2002. p. 40–66.

PRESTON, Dennis R. *Language, people, salience, space: Perceptual dialectology and language Regard*. Universitat de Barcelona. 2010. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Dialectologia/article/download/198838/266037/0>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PRESTON, Dennis; LONG, Danniell. *Handbook of perceptual dialectology*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. v.1.

SILVA, Ana Márcia Martins da. *A classificação dos verbos e das vozes verbais no português brasileiro: uma proposta de revisão da nomenclatura gramatical brasileira a partir da teoria da regência e ligação*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOSA, J. M. *La entonación del español*. Madrid: Cátedra, 1999.

TENANI, Luciani Ester. A geolinguística e a dialetologia perceptual: interseções e possibilidades. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 27, n. 2, p. 485–510, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/issue/view/1357>. Acesso em: 25 jan. 2021.

TENANI, Luciani Ester. Dialetologia perceptual e ensino: reflexões sobre a variação linguística. In: OLIVEIRA, M.; MARTINS, C. (org.). *Variação linguística e ensino: reflexões para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 65–84.

TENANI, Luciani Ester. *Dialetologia perceptual: noções básicas e perspectivas para o Brasil*. São Paulo: Parábola, 2020.

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDOS FEMINISTAS

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.4

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler

Bruna Vitoria Moraes Campos

INTRODUÇÃO

As leis e diretrizes da educação destacam que a escola precisa ser um ambiente de reflexão e transformação da realidade, permitindo que possamos enfrentar as grandes desigualdades que ainda existem em nosso país. Portanto, para assegurar o direito de todos a uma educação transformadora e crítica, é essencial discutir as desigualdades de gênero no contexto escolar. Cheia de tabus e alvo de uma onda conservadora que se intensificou recentemente em nosso país, a abordagem de gênero vem sofrendo ataques e muitas vezes é suprimida dos planejamentos pedagógicos.

Em dezembro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a terceira versão da BNCC, retirando os termos “gênero” e “orientação sexual”. Na época, o Conselho Nacional de Educação (CNE) acatou a decisão do MEC e se comprometeu a divulgar posteriormente um documento com orientações sobre o assunto. A ausência explícita dos termos e a promessa de uma normativa futura por parte do CNE propagaram a ideia de que esses temas não estavam contemplados na base e, portanto, não deveriam ser tratados em sala de aula. Assim, além da ofensiva sofrida nos últimos anos, principalmente motivada pelo movimento Escola Sem Partido, suprimida da BNCC, essas temáticas passaram a constituir-se desafios ainda maiores aos professores.

Pensando nesse contexto, elaboramos uma proposta de projeto de extensão, vinculada ao Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos, Tecnologias e Diferenças (GELLTED), com o objetivo de oferecer formação continuada sobre estudos feministas e suas abordagens críticas na escola. Dessa forma, escrevemos o projeto “Repensando práticas docentes de línguas: contribuições dos estudos feministas”, que foi submetido como projeto de extensão ao Instituto de Linguagens e ao comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) de Cuiabá. Para simplificar, apelidamos o projeto de FeLin, uma junção dos termos Feminismo e Linguagem.

Nesse relato, pretendemos compartilhar como o projeto de extensão foi desenvolvido e alguns dos resultados

alcançados. Para isso, apresentamos inicialmente uma breve contextualização da fundamentação teórica que nos orientou no planejamento e condução dos encontros. Em seguida, discutiremos as perspectivas metodológicas da pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2019) e detalharemos o desenvolvimento do projeto (encontros, atividades e coleta de dados). Por fim, faremos algumas considerações sobre os resultados obtidos.

Formação crítica e BNCC

Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, com foco na formação crítica de professores. Nesse contexto, a formação crítica é entendida como aquela que se baseia em ações voltadas para a escuta atenta, o diálogo, o questionamento, o pensamento reflexivo e o fortalecimento dos professores-pesquisadores ao longo de seu processo formativo. Essa abordagem oferece novas perspectivas para romper com os modelos tradicionais de formação promovidos por políticas públicas e amplamente aplicados nas escolas. Assim, buscase, através dos princípios da pesquisa-formação, traçar uma práxis que favoreça ações de pesquisa enriquecedoras para o desenvolvimento profissional dos docentes, resultando na (re) significação das práticas pedagógicas no contexto das salas de aula.

O objetivo do nosso projeto foi criar, por meio de ambientes digitais online, espaços e situações formativas que

estimulem a escuta, o questionamento e a problematização do cenário educacional atual, marcado por ameaças e censuras a direitos conquistados, além de temas que precisam ser discutidos com os estudantes como violências, opressões, direitos humanos, direitos das mulheres, racismo, misoginia, entre outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que crianças e jovens que estão nas escolas hoje, vão exercer profissões ainda inexistentes e lidarão com desafios diversos, demandando habilidades variadas (Brasil, 2018). Nesse sentido, consideramos essencial promover formações e práticas de letramento crítico que capacitem professores e estudantes a atuarem em um mundo cada vez mais plural.

Portanto, mesmo que tenhamos tentativas de proibir sua abordagem em sala de aula, as temáticas relacionadas aos estudos feministas e estudos de gênero estão respaldada por leis e diretrizes nacionais de educação há algum tempo e estão presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. Essas áreas incluem competências e habilidades que incentivam a compreensão e reflexão sobre a importância dos movimentos sociais, como o movimento feminista, na luta pelos direitos dos cidadãos. No Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT, 2018), também encontramos competências, habilidades e conteúdos que propõem uma abordagem crítica e inclusiva sobre questões sociais, como:

- i) reconhecer e analisar vulnerabilidades ligadas aos desafios

contemporâneos; ii) violência contra a população negra e feminicídio; iii) analisar a criação de diferentes territorialidades, com destaque para as culturas juvenis; e iv) identificar e caracterizar o paternalismo, o autoritarismo e o populismo na política, sociedade e cultura.

Além dessas habilidades, destacam-se duas da área de Ciências Humanas e Sociais que, em nossa visão, abarcam e facilitam as discussões propostas pelos estudos feministas. São elas:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo (Brasil, 2019, p. 577).

Na área de Linguagens, também encontramos algumas habilidades que propõem uma abordagem crítica das questões sociais. Vamos analisar:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e ideologias.

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento

mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos (Brasil, 2019, p. 492).

Como mencionado, as diretrizes educacionais nos direcionam a uma abordagem crítica, focada nos movimentos sociais, culturais e contemporâneos. No entanto, surge a questão: é viável levar essa discussão para o ambiente escolar? Diante de um contexto de retrocesso e censura que enfrentamos, essa abordagem se torna desafiadora e complexa, mas, ainda assim, essencial e indispensável. Isso porque as experiências e práticas realizadas no contexto educacional ainda são limitadas, e muitas desigualdades e desinformações continuam evidentes em nossa sociedade.

Assim, a pesquisa-formação proposta se configura como uma estratégia que, em nossa opinião, estimula os professores participantes a refletirem e desenvolverem novas alternativas para trabalhar os estudos de gênero e feministas sob uma perspectiva crítica.

4.1 METODOLOGIA: A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

O projeto de extensão teve como foco desenvolver uma pesquisa-formação no contexto da cibercultura com um grupo de professores, focada em feminismos e letramentos críticos,

com o objetivo de capacitá-los para que, ao final do processo formativo, possam aplicar e expandir os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas, beneficiando tanto seus alunos quanto a comunidade em que estão inseridos.

Ao escrevermos a proposta, buscamos uma estratégia metodológica que contemplasse uma pesquisa realizada com professores em plataformas *online*, considerando as tecnologias não apenas como ferramentas de comunicação, mas também como recursos pedagógicos capazes de promover aprendizagens mútuas e experiências relevantes ao contexto atual da sociedade. Encontramos na proposta da professora Edméa Santos (2019) uma abordagem que se alinhava com nossos objetivos, a pesquisa-formação na cibercultura que compreende “o processo de ensinar e pesquisar a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais” (Santos, 2019, p. 19). Para a autora, as interfaces digitais implantam os aspectos comunicacionais e pedagógicos, assim como as “emergências de um grupo-sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa e pesquisa e ensina enquanto aprende” (Santos, 2019, p. 19). Essa é a essência do pretendemos com o projeto de extensão: atender as emergências de um grupo de sujeitos que aprenderão enquanto ensinam e pesquisam, assim ninguém é só pesquisador ou só cursista, todos são mediadores e aprendentes.

No que se refere a pesquisa-formação na cibercultura, Santos (2019) argumenta que os espaços formativos de pesquisa e prática pedagógicas são configurados na educação *online*, na aprendizagem ubíqua e em seus dispositivos, tudo isso permeados pela “pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmica dos participantes culturais” (Santos, 2019, p. 19).

Ao coadunar com os pressupostos de Santos (2019), optamos por nomear a pesquisa aqui relatada como pesquisa-formação na cibercultura, por compreender que o momento histórico vivenciado na educação exige uma formação continuada sintonizada às novas demandas pedagógicas, culturais, sociais e políticas da cibercultura.

4.2 COLABORADORES, LÓCUS E DADOS

A formação teve como grupo de interesse professores que atuam na educação básica, preferencialmente na rede pública de ensino, e que queiram discutir estudos feministas e BNCC de Linguagens. A proposição inicial era contemplar até 40 professores atuantes em sala de aula. Este número se deu por considerar que esta é uma quantidade razoável para um trabalho colaborativo *on-line*, no qual todos os participantes poderão ser ouvidos e terão espaço e tempo para reflexões e aprendizagens.

reflexivas e à elaboração de propostas de intervenções didáticas.

Conforme destaca Santos (2019, p. 60), para que o potencial comunicacional e interativo das tecnologias não seja subutilizado, “é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura”. Com base nesse princípio, priorizamos vivências que integrem o potencial comunicacional com as implicações metodológicas e epistemológicas dessa abordagem.

Em nossa concepção, essa perspectiva de formação proporcionou eventos e práticas de multiletramentos críticos para professores e estudantes, ancorados em suas experiências e necessidades. Além disso, incentivou a proposição de sequências didáticas e/ou protótipos didáticos, definidos por Rojo e Moura (2012, p. 8) como “estruturas flexíveis e abertas, que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos além dos propostos inicialmente”.

Os dados foram coletados em diferentes momentos: na inscrição, com quatro questões abertas para depoimentos e reflexões; durante cada encontro, através de atividades que ofereciam espaço para narrativas e argumentações; questões reflexivas disponibilizadas em formulário online ao término de

cada encontro virtual e um questionário final, após a conclusão do projeto.

Em relação aos dados coletados e a análise feita sobre eles, Santos (2019) evidencia que a autoria do pesquisador se constitui justamente no diálogo sistematizado dissertativo/narrativo entre a prática/teoria/prática. O resultado da pesquisa é “um retrato da subjetividade do pesquisador e a interpretação objetiva do diálogo do pesquisador com a teoria e empiria” (Santos, 2019, p. 123). Assim, após cada encontro fizemos um diário reflexivo e nos reunimos on-line para análise e avaliação da temática. Os dados coletados e analisados resultaram, em parte, neste relato de experiência, enquanto o restante irá compor a tese de doutoramento de uma das proponentes do projeto de extensão.

4.3 FELIN: FEMINISMO E LINGUAGEM EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

Com a proposta aprovada pelas instâncias superiores da universidade, nós, autoras deste relato, iniciamos o planejamento detalhado de cada encontro previsto. Dedicamos um tempo considerável ao estudo prévio das temáticas, à elaboração de materiais de apoio, à escolha das atividades e à criação de estratégias de coleta de dados, já que o projeto de extensão integra uma pesquisa maior, a tese de doutorado de uma das proponentes. Realizamos diversos encontros on-

line para discutir os temas, sempre com o cuidado de priorizar alguns aspectos: oferecer uma fundamentação teórica coerente, pertinente e atual, destacando a autoria feminina e decolonial; apresentar exemplos práticos, como relatos de experiências e planejamentos didáticos; diversificar o uso de recursos tecnológicos; e reservar momentos para reflexão e escuta.

Após várias reuniões, buscamos organizar um encadeamento lógico das temáticas, que foram distribuídas conforme Figura 1.

Figura 1 – Mapa das temáticas



Fonte: Sistematização das temáticas elaborada no Canva pelas autoras (2023).

Assim, no primeiro encontro fizemos um momento de socialização, para nos conhecermos e trocarmos informações. Propomos uma primeira atividade interativa utilizando o recurso *Mentimeter*, aplicativo para criar apresentações com *feedback* em tempo real. Assim, os participantes foram convidados a respondê-lo, o que gerou uma nuvem de palavras. A nuvem nos possibilitou várias discussões. Na sequência julgamos pertinente apresentar as legislações que amparam a abordagem de gênero na educação. Visto que recentemente houve muitas tentativas de intimidações a educadores que trouxeram discussões dessas temáticas como pode ser evidenciado em reportagens e no levantamento feito pela organização internacional *Human Rights Watch*⁶ publicado em maio de 2022 que contabilizou 217 projetos de leis tentando proibir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Iniciamos com a indagação de que se podemos ou não abordar gênero na escola e quais as leis que nos ampara. Abrimos para debates e na sequência apresentamos uma imagem com vários *prints* de notícias sobre leis que tentavam proibir. Esses *prints* corroboram com as declarações feitas por vários participantes, que expuseram sobre ocorrências em seus estados ou municípios com tentativas de leis proibitivas. Depois explicamos um pouco sobre o histórico de como essa onda de censura começou a existir no Brasil.

6 Para acessar o relatório completo visite: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf

Por fim, apresentamos o Manual de defesa contra censura na escola⁷, documento orientativo elaborado coletivamente por mais de 80 entidades de educação e direitos humanos. Nele são relatados vários fatos e seus desdobramentos trazendo orientações jurídicas de como o professor pode se defender perante denúncias inconstitucionais.

No segundo encontro exploramos conceitos e terminologias que são importantes para a abordagem de gênero. Inicialmente fizemos uma enquete utilizando o recurso *Mentimeter*, o que gerou a seguinte nuvem de palavras.

Figura 2 – Nuvem de palavras sobre termos

Termos ou expressões que tenho ou já tive dúvida:

28 responses



Fonte: Elaborada pelo *mentimeter* pelas autoras (2023).

7 Manual disponível para download em: <https://manualdedefesadasescolas.org.br/>

Para sanar as dúvidas, utilizamos as páginas 19 até 45 do Guia didático *Discutindo Gênero e sexualidade na escola*, de Ribeiro e Thiengo (2017) onde é explicado cada um dos termos utilizados. Também utilizamos o Pequeno dicionário⁸ de termos ambíguos do debate político, criado em 2022 e atualizado em 2023, que é uma iniciativa do Observatório de Sexualidade e Política (SPW, na sigla em inglês) em parceria com o Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da UFRJ. Para explicar cada letra da sigla LGBTQIAPN+ contamos com a colaboração de um professor cursista, estudioso da área. Por fim, discutimos um pouco sobre a polêmica relacionada à expressão ideologia de gênero, que não aparece em nenhum material escolar. Esclarecemos que esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1990 pelo Vaticano e o termo foi recuperado pelo movimento Escola Sem Partido como forma de criar pânico moral.

O terceiro encontro foi dedicado aos Estudos Feministas e à BNCC. Iniciamos com a exibição de um breve vídeo explicativo sobre o feminismo e os principais objetivos do movimento. Em seguida, apresentamos os fundamentos dos estudos feministas e de gênero, destacando suas contribuições teóricas. Explicamos as diferenças entre feminismo e machismo, utilizando imagens e exemplos para ilustrar essas distinções. Para complementar, exibimos um vídeo de Ana Terra, atriz e pesquisadora que viralizou nas redes sociais

8 Pequeno dicionário disponível em: <https://sxpolitics.org/pequenodicionario/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ao entrevistar pessoas sobre comportamento e sentimentos de homens e mulheres. Encerramos o encontro discutindo a BNCC, abordando o processo histórico de sua elaboração, sua estrutura organizacional e as competências e habilidades que permitem a inclusão de questões de gênero e dos estudos feministas na educação.

Estereótipos e opressões constituiu o tema do quarto encontro. Iniciamos com uma dinâmica de sensibilização em que os participantes, em duplas, deveriam encontrar uma opressão que sofrem conjuntamente. A questão disparadora foi: quais estereótipos, opressões, preconceitos atravessam nossos corpos? Na sequência explicamos o que são estereótipos e que eles resultam em processo de opressão. Expusemos um material sobre assédio, elaborado pela Universidade Federal de Santa Maria, com cinco frases machistas⁹ que costumamos reproduzir e suas explicações ou contestações. Na sequência, exibimos um vídeo de um experimento social onde é solicitado aos alunos desenharem profissionais de determinados ramos como médicos e engenheiros. Ao final eles são surpreendidos com a entrada das profissionais, todas mulheres. Depois propomos a reflexão se é possível explorar as temáticas deste encontro na escola e se está previsto na BNCC. Mostramos que existem várias habilidades da BNCC que trazem a recomendação de trabalhar estereótipos e combate à discriminação e preconceito. Por fim, apresentamos

9 Para conhecer o material acesse: <https://www.ufsm.br/midias/tvcampus/2020/01/22/5-frases-machistas-ufsmsemassedio-2>. Acesso em: 20 jun. 2023.

algumas sugestões de livros infantis, vídeos e documentários e sugestões de como trabalhar em sala de aula.

No quinto encontro, discutimos o tema do Feminismo Negro de maneira aprofundada. Iniciamos com uma sensibilização, apresentando o vídeo *O teste da boneca*, que mostra um experimento social onde crianças negras são convidadas a escolher entre duas bonecas, uma branca e uma preta. Durante o experimento, elas respondem a perguntas como qual boneca é mais bonita ou feia, qual é boa ou má e qual se parece com elas. Esse vídeo serviu como ponto de partida para refletirmos sobre os impactos do racismo desde a infância. Após os depoimentos emocionados dos participantes, passamos a explicar o que é racismo e como ele se manifesta dentro do ambiente escolar, muitas vezes de forma sutil, mas profundamente enraizada.

Foram abordados temas como o colorismo, a hierarquização das pessoas negras com base na tonalidade de pele, e os estereótipos culturais que reforçam visões limitadas e negativas da cultura afrodescendente. Exploramos a estigmatização do cabelo afro, que muitas vezes é tratado de maneira pejorativa, e os estigmas relacionados à saúde mental da comunidade negra, que frequentemente enfrenta maiores barreiras para o acesso ao cuidado adequado. Também trouxemos à tona as desigualdades econômicas e como elas se refletem no sistema prisional, onde a população negra está super-representada. Outros tópicos discutidos foram a violência policial, que afeta desproporcionalmente pessoas

negras, e a exotificação e fetichização do corpo negro, que reforçam a desumanização dessa população.

A linguagem neutra foi a sexta temática explorada. Iniciamos com a apresentação do livro *Linguagem 'neutra': língua e gênero em debate*, organizado pelos professores Fábio Ramos Barbosa Filho e Gabriel de Ávila Othero e publicado em 2022 pela Parábola Editorial (Barbosa; Othero, 2022). O livro foi importante para entendermos que não se trata de uma invenção de militantes da área da diversidade, mas sim um fenômeno da linguagem e que vem sendo discutido por diversos estudiosos da área. Em seguida, exibimos alguns exemplos da materialização dessa linguagem na mídia e abordamos sobre tentativas de leis propostas em níveis municipal e estadual. Apresentamos uma reportagem televisiva que entrevistava especialistas e pessoas que se sentiam incluídas pela linguagem neutra, também mostramos uma tabela com opiniões de quem é a favor e contra. Explicamos os termos sexismo e misoginia que aparecem na reportagem e propomos uma reflexão sobre o que está por trás da implicância dos grupos conservadores.

Na sequência trouxemos algumas declarações de representantes do MEC que esclareceram que as tentativas de leis são inconstitucionais e que as normativas educacionais orientam que devemos tomar a língua como um objeto de estudo e reflexão, nas suas diferentes manifestações. Portanto, a linguagem neutra é uma das diferentes manifestações da língua e pode ser explorada na escola. Apresentamos também alguns recortes da BNCC que trata da abordagem da língua

em movimento, mostramos alguns exemplos de como adaptar as escolhas linguísticas para tornar a linguagem mais inclusiva.

Nosso sétimo encontro foi dedicado ao tema do Letramento Crítico. Iniciamos propondo algumas reflexões fundamentais para entender o conceito, explicando que seu principal objetivo é formar cidadãos capazes de se tornarem agentes de transformação em busca de um mundo mais justo. Para isso, o letramento crítico se fundamenta na análise e crítica dos problemas políticos e sociais atuais, incentivando uma postura reflexiva e ativa frente as injustiças.

Durante o encontro, utilizamos mapas conceituais para explorar diferentes vertentes teóricas relacionadas ao letramento crítico, o que ajudou a estruturar a compreensão dos participantes sobre suas bases. Além disso, apresentamos uma tabela comparativa que destacava as distinções entre uma leitura tradicional, uma leitura crítica e o próprio letramento crítico. Nessa tabela, ficou evidente que, enquanto a leitura tradicional se limita à decodificação do texto e a leitura crítica foca na análise das intenções e subtextos, o letramento crítico vai além, tratando a linguagem, a identidade, o conhecimento, a cultura, o poder, o ensino-aprendizagem e a realidade como conceitos dinâmicos e permeáveis a influências ideológicas. Por fim, solicitamos aos participantes que relatassem se já realizaram alguma atividade crítica em sala de aula e mostramos um exemplo de um planejamento didático elaborado na concepção do letramento crítico.

As abordagens dos estudos feministas na escola foram o foco do oitavo encontro. Nesse encontro contamos com a colaboração de uma professora universitária e ativista do movimento feminista em nosso estado. A professora explicou que devido à sua militância no movimento feminista, sempre é convidada a palestrar em escolas públicas na semana do dia das mulheres ou em outras datas e eventos de conscientização. Dessa forma, ela nos relatou um pouco sobre os principais temas abordados e como os alunos costumam reagir a essas discussões. Em seguida, trouxemos alguns pontos de reflexão sobre a importância de tratar questões de gênero na escola e como iniciar pequenas mudanças na rotina pedagógica, de modo a fomentar reflexões sobre as desigualdades de gênero e incentivar a empatia pelas experiências de outras pessoas. Além disso, apresentamos diversos materiais disponibilizados por organizações que defendem os direitos humanos, com propostas pedagógicas aplicáveis em sala de aula.

O nono momento de estudo ocorreu de forma assíncrona em que cada participante se dedicou a explorar os materiais sugeridos e analisar quais seriam possíveis utilizar em sua realidade. Também foi solicitado que, a partir do material sugerido e dos estudos realizados no curso, fizessem uma sequência de atividades ou planejamento de aulas para aplicar em suas turmas.

Diante do desafio dado no encontro anterior, nosso décimo encontro foi destinado à socialização. Alguns participantes expuseram experiências que tinham realizado em

outros momentos, visto que já desenvolviam estudos na área do curso. Outros elaboraram ou adaptaram algumas das atividades sugeridas e as apresentaram ao grupo, trazendo exemplos de como se desenvolveriam em suas turmas. Foi um encontro bastante profícuo, com troca de experiências e muitos exemplos práticos. Ao final, propusemos reflexões sobre o desenrolar do curso e sobre a participação de cada um.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

O projeto de extensão, conduzido no contexto de formação continuada de professores, demonstrou a relevância de abordar criticamente questões de gênero e feminismo nas práticas pedagógicas. A metodologia de pesquisa-formação na cibercultura, ancorada nos estudos de Edméa Santos (2019), provou-se eficaz para o desenvolvimento de competências reflexivas, colaborativas e pedagógicas dos participantes, que puderam integrar os conhecimentos adquiridos em suas práticas educativas. Os docentes relataram um aumento na confiança e habilidade para trabalhar temas de gênero, orientação sexual e opressões em suas práticas pedagógicas, desafiando o conservadorismo vigente em suas escolas.

O uso de ferramentas como o *WhatsApp* e o *Google Meet* e a organização de encontros *online* possibilitaram um ambiente de colaboração entre os docentes, alinhando-

se à proposta de multiletramentos e aprendizagem ubíqua na cibercultura (Santos, 2019), mostrando que a formação continuada pode transcender as limitações físicas e temporais, oferecendo oportunidades para que os educadores reflitam sobre suas práticas em contextos de pluralidade discursiva (Santos, 2019).

Os relatos dos participantes sobre as dificuldades enfrentadas na abordagem de gênero nas escolas – como censura, insegurança e resistência institucional – foram confrontados com os pressupostos teóricos apresentados durante os encontros, que defendem a importância da escuta, do questionamento crítico e do fortalecimento do papel docente. Essas reflexões foram essenciais para que os professores criassem estratégias para lidar com os desafios impostos pelo conservadorismo e censura de parte da sociedade, fortalecendo sua capacidade de resistir às tentativas de silenciamento.

A pesquisa contribui para os campos da Linguística Aplicada, Estudos Feministas e Letramento Crítico ao oferecer um modelo de formação continuada que pode ser replicado em outras instituições. O enfoque teórico-prático do projeto, aliado à metodologia da pesquisa-formação, enriquece o debate acadêmico sobre a formação docente e a integração de temas de justiça social no currículo escolar. Além disso, a pesquisa gerou dados empíricos valiosos que poderão ser usados em futuras investigações no campo da educação crítica.

O projeto também impactou a sociedade ao capacitar professores para que, em suas respectivas comunidades escolares, sejam agentes de transformação social. A abordagem de temas como racismo, feminismo negro, estereótipos e linguagem inclusiva contribui para a formação de uma consciência crítica em estudantes da rede pública de ensino, potencializando a luta contra opressões e desigualdades.

Entre as principais limitações do projeto, destaca-se o número reduzido de professores participantes (25, de um total esperado de 40), o que pode limitar a generalização dos resultados. Além disso, o ambiente on-line, embora facilitador, também apresentou desafios, como a dificuldade de manter o engajamento de alguns participantes ao longo do tempo e a ausência de interações mais profundas, que talvez fossem alcançadas em encontros presenciais.

Por fim, temos a considerar que este relato não apenas confirma a relevância de uma formação continuada crítica e feminista, como também evidencia o papel transformador da educação na sociedade contemporânea. O estudo contribuiu para a ressignificação da prática docente ao propor intervenções pedagógicas que visam a inclusão e a promoção de justiça social. Ao final do projeto, os professores elaboraram sequências didáticas aplicáveis em suas turmas, incorporando questões de gênero e feminismo. Essa práxis refletiu a importância da teoria feminista e dos estudos de gênero para uma educação mais inclusiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, F. R.; OTHERO, G. (org.). *A linguagem “neutra”:* língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular.* Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular ensino médio.* Brasília: MEC, 2019.

MATO GROSSO. *Documento de referência curricular para Mato Grosso ensino médio.* DRC/EM. SEDUC/MT, 2020. Disponível em <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado> Acesso em: 13 set. 2024.

RIBEIRO, G. A. M.; THIENGO, E. R. *Discutindo gênero e sexualidade na escola:* um guia didático-pedagógico para professores. Vitória: IFES, 2010. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561404>. Acesso em: 30 set. 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura.* Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: <http://www.edmeasantos.pro.br/livros>. Acesso em: 18 set. 2024.

FREIRE E BAKHTIN: INTERSEÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.5

Saulo Semann

Marina Gonçalves

INTRODUÇÃO

A emancipação emerge como um princípio fundamental na construção de uma sociedade consciente e engajada, uma conquista política, na qual os indivíduos são instados não apenas a operacionalizar conhecimentos técnicos, mas também a questionar e a transformar a realidade à sua volta. Ao compartilhar esse entendimento em ambientes formais de ensino, entende-se que o professor cumpre o papel essencial de despertar os educandos para a realidade e de instigá-los a atuarem como agentes dessa transformação. Esses postulados encontram respaldo nos trabalhos do educador e filósofo Paulo Freire (1980, 1987, 1998, 2003, 2022), que defende a promoção de uma educação que oportunize a leitura consciente do mundo e de suas relações sociais. Nas

palavras de Freire (2003, p. 10), “[...] a educação [...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo”; assim, mais do que transferência de conhecimentos descritivos da realidade, é ação de responsabilidade social e política.

Sob um prisma complementar ao freiriano, tem-se a língua(gem), em sua faceta dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2003 [1979]); Volóchinov, 2017 [1929-1930]; Medviédev, 2019 [1928]), a qual assume uma posição central na formação crítica e emancipatória dos sujeitos, ao ser tomada não apenas como um instrumento de comunicação, mas como um processo que implica sujeitos em interação, em uma situação enunciativa. Para o Círculo, a língua(gem), em seu uso real – materializada em enunciados concretos – é enxertada de uma visão de mundo, de uma atitude perante a própria vida real, vivida, concreta e socialmente organizada (Volóchinov, 2013).

Com base nessas discussões, a proposta deste ensaio é explorar as contribuições de Bakhtin e o Círculo para a emancipação, levando-se em conta a concepção de que a linguagem é um fenômeno que se funda na tensão entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções típicas de uma dada esfera de interação (Volóchinov, 2017). Ao tomar como cerne a tendência apresentada pelo Círculo, a interação discursiva, consideramos nas práticas educativas o trabalho com enunciados concretos (Bakhtin, 2016), os quais promovem a compreensão crítica dos discursos que moldam a realidade e a inserção do sujeito na história. O trabalho tomado dessa

forma, aproxima-se da noção de emancipação, pois propicia ao aluno tornar-se sujeito ativo na construção/reconstrução do mundo – da sociedade – e de si mesmo.

Ao avançarmos na análise do papel da linguagem na educação emancipatória, exploraremos como a perspectiva dialógica traz implicações para as práticas de linguagem em situação de ensino, na sala de aula. Proporcionar aos alunos a oportunidade de dialogar (no sentido bakhtiniano) com enunciados concretos, que materializam fenômenos, vozes, valores, posicionamentos sociais, e com os demais protagonistas do acontecimento da aula – colegas e professor, ambos também com seus próprios valores e posicionamentos – propicia desvelar relações de poder e ampliar, pela interação com os signos, a consciência linguística e socioideológica dos alunos, o que promove a autonomia intelectual, essencial para a formação de cidadãos críticos, emancipados e promotores da transformação social.

Para cumprir o objetivo proposto, este ensaio teórico está organizado em três tópicos distintos. No primeiro, é apresentado o contexto da educação emancipatória, com destaque para o diálogo/dialogia como meio de conscientização. O segundo tópico discute a integração da experiência no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na produtividade de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar na formação dos educandos. O terceiro tópico aborda as principais contribuições de Bakhtin e o Círculo em relação à linguagem e à dialogia, buscando-se elucidar a discussão com exemplos

de situações escolares. A última parte, conclusiva, sintetiza as possibilidades de um ensino dialógico e emancipatório.

5.1 EMANCIPAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

A educação emancipatória, na perspectiva freiriana, vai além da mera transmissão de conhecimentos: ela visa levar os indivíduos a compreenderem criticamente seu entorno social e a atuarem como agentes transformadores. Dessa forma, ela contraria a noção de educação bancária, promovendo a construção de um caminho em que o sujeito consegue desenvolver-se enquanto ser crítico (Freire, 1998).

Para Freire (1998), o termo “bancário” significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio no qual o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecê-lo”. Logo após a escola, os alunos “enriquecidos” serão replicadores daquele conhecimento adquirido. Assim, na visão bancária da educação, o saber é uma transferência dos autoproclamados sábios para os que consideram não possuir conhecimento. É o ensino convencional que ainda se mantém em algumas práticas escolares.

Nesse contexto, Bakhtin e outros integrantes do Círculo contribuem significativamente para a discussão, visto que esses teóricos concebem a linguagem como espaço de interação,

onde se constroem e produzem significados sobre o mundo, sendo assim os sentidos, exarados em vozes sociais, como também se constituem os próprios sujeitos. Isso corrobora as palavras de Volóchinov (2017, p. 218): “[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato das formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado [...], mas o acontecimento social da interação discursiva, que ocorre por meio de um ou mais enunciados”.

As ideias de Freire (2022) orientam para uma prática educativa centrada nos princípios da indignação, da liberdade – diferente de licenciosidade –, da autonomia, da conscientização, da emancipação. Partem do pressuposto de que os educandos não são simples receptores passivos de conhecimento, mas sujeitos ativos na construção de si próprios e de sua ação no mundo. Nessa abordagem, o diálogo/dialogicidade é apontado como um método pedagógico e um instrumento essencial para o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Na visão freiriana, o diálogo/dialogicidade “[...] é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver” (Zitkoski; Robaina; Soares, 2021, p. 151, grifo dos autores). Com base nessa concepção de educação, é possível apreender a abertura de caminhos para o sujeito reinventar o mundo, agindo de outro modo de ser para transformar o entorno social, conscientizar-se. Por esses aspectos:

Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1980, p. 15).

A concepção de conscientização, elemento essencial para a emancipação, remonta ao pensamento freiriano em relação a uma abordagem educacional capaz de ir além da mera instrução e de promover uma compreensão crítica do mundo. Assim, a conscientização, para Freire (1980), não é um processo isolado de aquisição de conhecimento, mas uma jornada dinâmica que impulsiona os educandos a refletirem sobre suas realidades, identificarem as estruturas de opressão e, crucialmente, a agirem para transformar essas realidades. O processo de emancipação, dentro do contexto educativo, implica a compreensão das estruturas sociais e a capacidade de transformá-las, a percepção das ações necessárias para mudanças de atitude com vistas à promoção dessas transformações.

Na perspectiva da educação emancipatória, a “[...] construção ativa do conhecimento” é um componente essencial (Freire, 1998). Essa abordagem destaca a ideia de que os educandos não são receptáculos passivos de informações, mas sim participantes ativos no processo de aprendizagem. Nessa

perspectiva, a sala de aula se torna um espaço dinâmico de diálogo, as experiências individuais são valorizadas e as vozes dos educandos são ouvidas, o que constitui uma “educação como prática da liberdade” (Freire, 1997), a encorajar os alunos a se tornarem sujeitos engajados, capazes de interpretar e de transformar criticamente o mundo ao seu redor. A construção ativa do conhecimento, assim, fortalece a consciência socioideológica e empodera os educandos, preparando-os para o exercício pleno da cidadania.

Por esses aspectos, reitera-se que o diálogo, entendido como um princípio ético e epistemológico, assume um papel central na emancipação. É através dele que se estabelecem as relações horizontais, que as experiências, os saberes e as perspectivas individuais dos educandos passam a ser valorizadas. O diálogo propõe um intercâmbio constante de ideias, favorecendo a troca de informações e a construção coletiva de significados:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1980, p. 42).

Em outra abordagem, Bakhtin enfatiza a natureza inerentemente dialógica da linguagem e da comunicação humana (Brait, 2005, p. 80), destacando a ideia de que todo discurso é influenciado por outros discursos e contextos sociais, não sendo jamais uma comunicação unilateral. Logo,

no dialogismo bakhtiniano, reconhece-se a interação constante entre vozes diferentes, resultando em um entendimento complexo do mundo.

Paulo Freire enfoca a dialogicidade como um princípio fundamental de sua pedagogia crítica, “[...] nosso papel [do educador] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (Freire, 1987, p. 49), fato que demanda tanto do educador quanto do educando o envolvimento em um diálogo horizontal, de troca e de reflexão. A dialogicidade em Freire envolve a busca por uma educação libertadora, na qual os indivíduos em conversas abertas aprendem a pensar criticamente sobre sua realidade e a transformá-la por meio do diálogo e da ação.

Ambas as visões dos estudiosos valorizam o diálogo como elemento essencial para a compreensão do mundo. O dialogismo de Bakhtin e o Círculo possui um foco mais amplo na linguagem e na cultura; a dialogicidade de Freire está mais especificamente ligada à educação e à transformação social. Enquanto os teóricos russos analisam o dialogismo como uma característica intrínseca à linguagem, Freire o recomenda como um método pedagógico para promover a conscientização e a emancipação dos indivíduos.

Consideramos que uma pedagogia que reconhece a dialogicidade inerente à linguagem e à educação emancipatória, promove ambientes de aprendizagem participativos, inclusivos

e reflexivos. Ao incorporar o diálogo e a interação, nos sentidos bakhtiniano e freiriano, como elementos centrais do processo educacional, os educadores elevam o pensamento crítico, a colaboração e o respeito à diversidade de opiniões e de vivências/experiências.

A prática dialógica, fundamentada nas ideias do Círculo, é inerente ao processo de conscientização. O diálogo constante, permeado pela escuta ativa e pela compreensão e valorização das diferentes vozes, contribui para a construção de uma consciência crítica. A troca de experiências, a confrontação de ideias e a coconstrução do conhecimento são elementos-chave que fomentam a conscientização dos educandos.

A conscientização, na ótica emancipatória, envolve uma análise crítica das estruturas de poder presentes na sociedade. Os educandos são desafiados a questionar o que sabem, como esse conhecimento foi construído e quem se beneficia das estruturas existentes. Essa análise é fundamental para compreender as raízes da opressão e para desenvolver uma postura ativa na busca por transformações sociais. Não é somente um ato de conhecimento; é um chamado à ação.

Na educação emancipatória, a transformação individual é inseparável da transformação coletiva. Os educandos, ao se tornarem conscientes das dinâmicas sociais e das estruturas de poder, são encorajados a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação não é vista como uma via de sentido único, mas como um processo

que capacita os sujeitos a se engajarem na transformação de suas próprias vidas e da sociedade como um todo. Isso requer que a escola integre no processo de ensino e de aprendizagem as vivências dos alunos.

5.1.1 Integração da experiência no processo de ensino e de aprendizagem

A “Integração da Experiência no Processo de Aprendizagem” é um aspecto fundamental da educação emancipatória, reforçando a ideia de que o conhecimento não é um processo constituído em um vácuo, mas é fortemente influenciado pelas experiências individuais e coletivas dos educandos, conforme afirma Freire (1987, p. 44):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, dizer essa palavra não é o privilégio de alguns homens, mas o direito de todos. Por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

Nesse contexto, a sala de aula se torna um espaço de diálogo, o qual valoriza as diversas vivências dos educandos, de modo a reconhecer a riqueza que cada indivíduo traz consigo, proporcionando uma base sólida para o conhecimento significativo.

No que se refere à valorização da vivência dos educandos, é urgente escutar seus diálogos, pois as práticas

estão intrinsecamente associadas aos conhecimentos que eles trazem. Certa vez, ouvimos de uma professora uma experiência, a qual, a princípio, mostrou-se desastrosa, mas que com uma mudança de abordagem, conseguiu ser exitosa ao transformá-la enquanto docente e propiciar uma nova experiência aos alunos: ao trabalhar com propagandas em uma escola central de uma cidade do interior, ela utilizou uma propaganda do chocolate Batom. Os alunos demonstraram extrema dificuldade nas interpretações, e ela não conseguiu obter o engajamento desejado. Foi quando resolveu perguntar quem conhecia o chocolate Batom, e nenhum aluno já havia provado. A professora incentivou-os a finalizarem a atividade e depois os presenteou com um chocolate Batom. Com isso, ela compreendeu que, apesar de ser aparentemente interessante para ela, trabalhar daquela forma não conversava com a vivência dos alunos, ou seja, não fazia parte do contexto que eles conheciam.

Portanto, ao integrar as experiências dos educandos, a educação emancipatória permite uma compreensão ampla e contextualizada do conhecimento. Essa integração, além de enriquecer o processo de aprendizagem, fortalece o vínculo entre os educandos e o conteúdo curricular, valida as vivências individuais e robustece o compromisso com uma educação que reconhece a diversidade e promove a participação ativa e consciente na sociedade.

A contextualização e a interdisciplinaridade são elementos-chave na estrutura da educação emancipatória,

buscando romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar uma compreensão menos fragmentada do mundo. O primeiro elemento refere-se à prática de relacionar o conteúdo educacional com a realidade concreta dos educandos, como o exemplo anteriormente citado. Freire (1987) defende que o conhecimento deve ser contextualizado, vinculado aos desafios e às experiências cotidianas dos estudantes. A sala de aula, nesse sentido, torna-se um espaço de reflexão crítica sobre a sociedade, ao conectar teoria e prática.

A contextualização permite que os educandos percebam a relevância do conhecimento em suas vidas, ampliando a consciência socioideológica. Bakhtin e o Círculo contribuem para essa abordagem ao ressaltar a natureza social da linguagem, enfatizando que os enunciados só podem ser plenamente compreendidos em seus contextos específicos. Assim, na prática viva da língua:

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no conjunto de contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. Para o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes (Volóchinov, 2017, p. 180).

Desse modo, os participantes na cadeia enunciativa não proferem meros itens dicionarizados, mas sim, palavras

carregadas de valores e de ideologias. Ao relacionar o conteúdo com a realidade – contextualizá-lo – estabelecem-se, pelas palavras, as relações dialógicas de sentidos, valorados e ideológicos.

A educação emancipatória reconhece que os problemas do mundo real geralmente não podem ser abordados isoladamente por uma única disciplina. A interdisciplinaridade, portanto, favorece a compreensão global e a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017), ao enfatizarem a dialogia e a multiplicidade de vozes na linguagem, podem oferecer uma contribuição para fortalecer os vínculos interdisciplinares, visto que a realidade se apresenta não de forma compartimentada, mas como um todo de sentido. A integração desses princípios na prática pedagógica estimula a educação emancipatória, criando uma sinergia entre o conhecimento teórico e a experiência prática dos educandos e colaborando para a formação de indivíduos que compreendem criticamente o mundo, e são capazes de agir sobre ele.

5.2 BAKHTIN E O CÍRCULO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EMANCIPAÇÃO

Para fundamentar a compreensão da linguagem como agente transformador, voltamo-nos para algumas contribuições de Bakhtin e o Círculo para a emancipação, pensando no lócus

sala de aula. O conceito integrador das obras desses teóricos russos é o dialogismo ou as relações dialógicas, entendendo-se por isso as relações de sentido que fundam os enunciados. Os enunciados, são, dessa forma, concebidos como unidades de sentido (Volóchinov, 2019).

Fiorin (2006), pesquisador brasileiro da teoria dialógica, explica que o dialogismo bakhtiniano pode ser entendido a partir de três conceitos: o dialogismo constitutivo do indivíduo-sujeito, o dialogismo constitutivo dos enunciados e o dialogismo composicional – noções que reconhecem a multiplicidade de vozes presentes em qualquer ato de comunicação, desafiando a ideia de que a linguagem é um fenômeno unívoco.

O objeto das intenções do autor não é, de maneira alguma, esse conjunto de ideias em si como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, o objeto das intenções é precisamente a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade. A própria disposição das vozes e sua interação é que são importantes [...] (Bakhtin, 2003, p. 199).

Assim, para Bakhtin, a linguagem é um espaço de encontro, confronto e intercâmbio de vozes, de ideias, de diferentes visões de mundo que estão em constante diálogo.

Ressalta-se que o dialogismo não está restrito ao diálogo verbal, mas permeia todas as formas de interação social. Desse modo, a linguagem é entendida como uma arena de produção de sentidos constituída pelas vozes sociais presentes em

um determinado contexto histórico, estando, então, ligada à sociedade, refletindo e refratando as relações de poder.

Volóchinov (2013), ao discorrer sobre a enunciação na vida e na arte, em defesa de uma poética sociológica, revela que ambas são da mesma natureza, ou seja, sociais. Dessa forma, ele realiza suas reflexões a partir da enunciação na vida e, mesmo estando intrinsecamente conectado à poética neste escrito, vários conceitos surgem como fundamentais para a compreensão da interação verbal na vida. Um desses conceitos é o contexto extraverbal da enunciação.

A compreensão da linguagem, conforme Bakhtin e o Círculo, é, em nossa interpretação, central para a fundamentação da educação emancipatória. Essas ideias lançam as bases para uma abordagem pedagógica que se pauta em enunciados concretos, sempre carregados de emoções, juízos de valor, pontos de vista e que leva em conta a multiplicidade de vozes, as quais permeiam as interações discursivas. A linguagem não é um fenômeno isolado, mas um espaço de encontro e intercâmbio de ideias, vozes, ideologias. Cada enunciado é uma resposta às vozes anteriores e uma antecipação de vozes futuras, o que torna a linguagem uma arena dinâmica de relações de sentido.

Nesse viés, a teoria dialógica ressalta que a linguagem também é uma ferramenta de poder e veículo de ideologia. Cada palavra, que povoa a consciência dos sujeitos, carrega consigo as marcas das relações sociais e das estruturas de

poder. A consciência individual é, conseqüentemente, um fenômeno socioideológico (Volóchinov, 2017).

Algumas possíveis contribuições do Círculo são, dessa forma, um desnudamento que coloca em xeque a noção de neutralidade, principalmente, no tocante à sala de aula. Há sempre um contexto extraverbal em que muitos discursos são mobilizados, fato elucidador para perceber a presença de inúmeras ideologias que cercam e estão presentes na arena do discurso, isto é, a prática docente, em todas as ações, as quais propiciem os diálogos e a interação.

Na educação emancipatória, essa compreensão enfatiza a importância de desenvolver a consciência socioideológica dos educandos por meio da dialogia, das relações sociais. Ao entenderem como a linguagem é utilizada para moldar significados e perpetuar ideologias, os sujeitos se tornam mais aptos a questionar discursos hegemônicos e a participar ativamente na transformação social, assim, “[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam, mas a defendem e assim crescem um com o outro [...]” (Freire, 1997, p. 118), numa relação alteritária.

O Círculo não trata de intertextualidade, mas entende que não pode haver relação entre os textos sem considerar os sujeitos que se relacionam através deles. De acordo com a ótica de Medviédev (2019, p. 219), há sempre interação, a qual não reside nas obras, e sim nas pessoas “[...] porém elas interagem por meio das obras e, com isso, colocam as

obras em inter-relações refletidas”. Assim sendo, os diálogos, no sentido freiriano, estabelecidos em sala de aula, visando à emancipação dos sujeitos, estabelecem relações de enunciados, destarte, relações de pessoas, que concordam, discordam, rechaçam, complementam-se, a constituir a linguagem e a aula em acontecimentos vivos.

A sala de aula, sob a perspectiva dialógica, é um espaço de multiplicidade de vozes. Cada aluno traz consigo diversas vozes, permeada por suas experiências, contextos culturais e visões de mundo. A educação emancipatória reconhece e valoriza essa diversidade, transformando a sala de aula em um ambiente de pluralidade de vozes que contribuem para a ampliação da consciência dos alunos. O educador desempenha o papel de mediador, facilitando a interação entre essas vozes e estimulando o diálogo entre os sujeitos. Cada diálogo é encarado como o solo fértil onde as experiências individuais, as vozes diversas dos alunos e as ideias do educador convergem para criar uma compreensão ampla e rica.

A análise de enunciados, guiada pela perspectiva dialógica, é indissociável da educação emancipatória. Cada enunciado é visto não apenas como uma expressão individual, mas como parte de um diálogo mais amplo; é necessário permitir “[...] que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (Brait, 2006, p. 24). Os educandos são incentivados a analisar não só o que está sendo dito, mas também as vozes não explícitas, as implicações sociais e as ideologias subjacentes. Essa prática

promove uma consciência socioideológica, capacitando os sujeitos a interpretar criticamente os discursos presentes na sociedade. Igualmente demonstra que o conhecimento não é um produto acabado, mas um aprimoramento diário.

Certa vez, durante uma aula de leitura compartilhada, um aluno relatou sua experiência. Quando criança, havia lido *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, apenas como uma história simples na qual os animais assumiram o papel dos humanos. Ao reler o livro no Ensino Médio, junto aos colegas, compartilhou suas reflexões com a turma. Ele mencionou ter descoberto tantas nuances, especialmente ao pesquisar o contexto histórico da obra e perceber a referência à Revolução Russa de 1917. Esse momento desencadeou um debate entre os alunos, no qual aqueles que ainda não haviam lido o livro não haviam percebido esse contexto trazido pelo colega, assim puderam enriquecer sua compreensão da obra. Esse exemplo demonstra como existe uma fluidez nas interpretações, e muitas vezes, um discurso que se move para outras direções acaba trazendo um bom elemento transformador de visões.

O educador, atuando como um coaprendiz, engajando-se ativamente no diálogo com os alunos, promove a troca constante de ideias, experiências e perspectivas e contribui para uma compreensão enriquecedora do conhecimento. Essa abordagem desafia a hierarquia tradicional entre professor e aluno, colocando ambos em um processo colaborativo de aprendizagem, a partir da criação de um ambiente propício para a expressão livre e ética das vozes dos alunos, o qual estimula

a escuta ativa e guia a construção coletiva do conhecimento. Ao invés de ser um transmissor unidirecional de informações, o educador assume um papel mais horizontal, cria condições para que o diálogo floresça e as vozes dos educandos sejam trazidas à tona, o que transcende a visão convencional da sala de aula, transformando-a em um espaço dinâmico de interação, de acontecimento e de desenvolvimento da consciência crítica.

Dentro desse contexto, a análise de enunciados concretos torna-se uma ferramenta essencial para desvelar as relações de poder que se produzem pela linguagem. Ao examinarmos os enunciados sob a ótica dialógica, podemos identificar as diferentes vozes presentes e as ideologias que permeiam os discursos. Essa análise crítica permite desconstruir discursos opressores e estimula a reflexão dos sujeitos sobre as estruturas sociais e históricas que formam suas identidades. Ao compreendermos a presença do intercâmbio social e das interações provocadas pelas enunciações, Volóchinov (2017, p. 200) afirma: “[...] o enunciado de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra [...]. O enunciado é de natureza social”.

Sobral e Giacomelli (2020), considerando os estudos bakhtinianos, trazem à discussão o papel da alteridade nas relações entre sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem:

Trata-se de uma reflexão fundada na ideia de que, se somos alterados pelo outro, cabe-nos ir, de fato, até o outro e deixar-nos embeber pela sua alteridade (Bakhtin, 1979) para então voltarmos a

nós mesmos, enriquecidos, tendo-o enriquecido. Não se trata de simplesmente conversar ou ‘dialogar’ com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 10).

Assim, a educação dialógica alteritária (Sobral; Giacomelli, 2020), incluída nas práticas pedagógicas, torna possível ir além da seara da decodificação de palavras e imagens. Torna-se fundamental adotar uma abordagem crítica que busca desentranhar as camadas de significados, questionar as representações, e compreender como as escolhas linguísticas, sonoras e visuais podem refletir e perpetuar relações de poder. Essa abordagem crítica é essencial para a formação de uma consciência socioideológica nos educandos, a envolver a desconstrução de estereótipos presentes nos discursos. Os educandos são incentivados a identificar padrões linguísticos, sonoros e visuais que possam reforçar preconceitos e discriminações. Essa prática os capacita a reconhecer as sutilezas da linguagem e os prepara para desafiar e transformar representações que propagam injustiças sociais.

Ao examinar as escolhas linguísticas e visuais, os educandos aprendem a reconhecer as ausências, os apagamentos e os silêncios que permeiam os discursos. Essa habilidade de identificar vozes descuidadas é fundamental para a construção de uma visão mais inclusiva e equitativa da linguagem e da sociedade. Os educandos são guiados

a compreender como essas escolhas são instrumentos de poder, formando representações e influenciando a construção de significados. A inclusão e integração de elementos visuais e vocais na análise amplia a compreensão dos educandos sobre como as mensagens visuais/imagéticas e vocais/sonoras interagem e complementam os discursos verbais.

Ainda que a enunciação esteja privada de palavras, bastará o som da voz – a entonação – ou somente um gesto. Fora de uma expressão material, não existe enunciação, assim como também não existe a sensação (Volóchinov, 2013, p. 173-174).

A análise de enunciados na educação emancipatória não se limita à desconstrução crítica, ela também impulsiona a construção de narrativas alternativas. Os educandos, com a prática educativa emancipatória, são desafiados a criar discursos que desafiem as normas opressoras, contribuindo para a edificação de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

UM CAMINHO A SER TRILHADO

Ao longo deste ensaio, procuramos apresentar uma abordagem pedagógica embasada na interação discursiva e na emancipação. A base teórica fornecida por Bakhtin e o Círculo contribui para a compreensão da linguagem enquanto interação social, essencial para compreender e transformar a realidade dos sujeitos. Freire nos convida a pensar e transformar nossa prática educativa, com as lentes da emancipação.

Nesse sentido, a postura adotada pelo educador desempenha um papel fundamental ao reconhecer que os enunciados podem ser interpretados sob várias perspectivas, considerando que nenhum discurso ou posicionamento é neutro. Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de não direcionar o conhecimento de maneira unilateral, mas sim de manter uma abertura para levar os sujeitos à compreensão das estruturas de poder e à desconstrução de estereótipos presentes nas relações sociais.

Logo, a educação emancipatória não é utópica, mas uma possibilidade prática que pode transformar a sociedade. Os educandos, ao serem desafiados a ampliarem sua criticidade acerca do entorno social, tornam-se agentes ativos, podendo questionar e desmistificar estruturas sociais cristalizadas.

Para que a associação entre interação e emancipação seja estabelecida, o alicerce é o diálogo/dialogia, o qual se torna fecundo quando o ensino é democrático, acolhedor de diversas vozes, contextualizado e interdisciplinar. No que diz respeito à adoção dessa postura nas aulas de Língua Portuguesa, que envolvem leitura, oralidade e escrita, é fundamental que o educador tenha familiaridade com esse arcabouço teórico e o mobilize em sua prática. Somente assim ele poderá compreender que a sala de aula é uma arena na qual os discursos estão em constante movimento, sendo essa dinâmica essencial para evitar que nos restrinjamos à educação bancária.

Em síntese, a busca por uma educação emancipatória e transformadora requer uma revisão profunda dos paradigmas educacionais vigentes, abrangendo uma reflexão que passe por todas as esferas do ensino, desde a formação dos educadores até a estruturação do ambiente educacional. A adoção da abordagem dialógica promove uma visão na qual a sala de aula se converte em um ambiente de construção colaborativa do saber, de valorização da diversidade e de promoção da conscientização socioideológica.

A educação emancipatória é um convite à transformação e à construção de uma sociedade onde a linguagem, tomada de maneira dialógica e crítica, é o alicerce para trilhar o início desse caminho de mudanças significativas. Nesse caminho, teoria e ação didática, levadas pela linguagem em diálogo, caminham de mãos dadas, atitude que pode formar sujeitos capazes de assumir um papel ativo na construção de um mundo mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

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

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

FREIRE, P. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução e nota das tradutoras: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação: Beth Brait. Prefácio: Sheila Vieira de Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por uma proposta de educação dialógica alteritária. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 21-49, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675/pdf> . Acesso em: 20 nov. 2024.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929-1930].

VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZITKOSKI, J. J.; ROBAINA, J. V.; SOARES, J. R. (org.). *Paulo Freire e a educação contemporânea*. Curitiba PR: Editora Bagai, 2021.

O DISCURSO POLÊMICO EM POSTAGENS DA REVISTA VEJA NO INSTAGRAM COMO PROPULSOR DA VIOLÊNCIA VERBO-VISUAL EM CIBERCOMENTÁRIOS

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.6

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.

(Bakhtin, 2018 [1979])

INTRODUÇÃO

No relativamente novo espaço de trocas informacionais da internet, o acesso a conteúdos dos mais diversos formatos e das mais variadas fontes – a todo momento – reconfigurou o modo como interpretamos o mundo. No interior desse ambiente, marcado, então, pela diversidade de dispositivos enunciativos, destacam-se as redes sociais, sobretudo, o

Instagram. Fundado em 2010, tornou-se, em poucos meses após sua criação, um dos aplicativos de destaque da *App Store*. Em apenas um ano, o *site* contabilizava dez milhões de usuários. Em 2012, foi vendido para o Facebook por cerca de um bilhão de dólares, conforme informações do *site* de tecnologia Canaltech (s.d.), e, em 2020, segundo a própria empresa, possuía aproximadamente um bilhão de usuários ativos por mês.

Nesse sentido, indivíduos, instituições, empresas e outras instâncias, ao comporem tal aparato de comunicação, projetam suas representações, sejam elas culturais, sejam elas identitárias, sejam elas simbólicas, sejam elas doxais etc. e, em boa parte das vezes, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse cenário ou apresentados por outros usuários dessa rede social. Ao realizarem tais ações, esses sujeitos, frequentemente de maneira intencional, assim como teoriza Culpeper (2011), compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados por violência verbal, em que o objetivo, de forma geral, é desqualificar e agredir o outro.

Com esse horizonte em vista, este capítulo, que comporta parte de uma pesquisa de mestrado finalizada, configura-se como de natureza descritiva e qualitativa no que diz respeito aos dados coletados para a investigação. A pesquisa completa se propôs a analisar postagens e cibercomentários-resposta a esses conteúdos veiculados pela revista VEJA em sua página oficial na rede social Instagram. No que se refere à forma

de análise do *corpus*, tratou-se de um trabalho de caráter interpretativista.

A pesquisa teve como objetivo verificar, inicialmente, a ocorrência do discurso polêmico promovido pelos componentes verbo-visuais de duas postagens do referido veículo de comunicação. Tais *posts*, inseridos abaixo (Quadro 1 e Quadro 2), foram compartilhados no ano de 2022 pela revista VEJA, período eleitoral para a presidência da República do Brasil, cujos principais referentes nessas publicações são os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro, ambos figuras políticas reconhecidas.

Quadro 1 – Primeira postagem da revista VEJA no Instagram selecionada e texto que a acompanha – Bolsonaro

vejainsta Jair Bolsonaro (PL) teve mais uma atitude machista durante evento realizado na tarde desta terça-feira, 8, em homenagem ao Dia Internacional das Mulheres. "Naquele meu tempo, é história: a mulher era professora ou dona de casa. Hoje em dia, as mulheres estão praticamente integradas à sociedade. Nós a auxiliamos, estamos sempre ao lado delas. Não podemos mais viver sem elas", disse o presidente. A frase repercutiu nas redes sociais. "Nós não estamos praticamente integradas à sociedade. Nós somos e movemos a sociedade", postou a deputada federal Fernanda Melchionna (PSOL-RS). O evento contou com a participação dos ministros Marcelo Queiroga (Saúde), Damares Alves (Mulher, Família e Direitos Humanos), Tereza Cristina (Agricultura) e Flávia Arruda (Secretaria de Governo), além da primeira-dama Michelle Bolsonaro. Leia mais em #VEJA (link na bio e nos stories).

Assine #VEJA a partir de R\$ 19,90. Acesse veja.com.br/assine

Foto: Isac Nóbrega/PR

#politica

Ver todos os 3.657 comentários

8 de março de 2022 · Ver tradução

Fonte: A autora (2024)¹⁰.

10 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ca2IUKIN3uj/>. Acesso em: 01 out. 2023.

Quadro 2 – Segunda postagem da revista VEJA no Instagram selecionada e texto que a acompanha – Lula

vejaoinsta

Curtido por andrea.pinho71 e outras pessoas

vejaoinsta O ex-presidente Lula pretende apresentar na sexta-feira, 14, uma carta-compromisso com os evangélicos. No documento, o petista vai reafirmar "respeito a individualidades" religiosas e deixar claro o que é atribuição do Congresso, como eventuais mudanças na legislação na autorização do aborto e desmentir fake news como a de que teria intenção de legalizar as drogas e fechar templos.

Reticente inicialmente, Lula foi convencido a reafirmar o que pensa sobre temas caros aos religiosos. "Ele se dispôs a assinar uma carta para os evangélicos. Estou conversando com vários pastores e pedindo sugestões do que deveria constar e do que o candidato Lula deveria priorizar no texto", disse a senadora Eliziane Gama, que coordena a produção da carta, a VEJA.

Leia mais na reportagem de #VEJA (link na bio e nos stories).

Assine #VEJA a partir de R\$ 1. Acesse veja.com.br/assine

Foto: Ricardo Stuckert

#política #eleições

Ver todos os 3.581 comentários

12 de outubro de 2022 · Ver tradução

Fonte: A autora (2024)¹¹.

Tal discurso polêmico, por sua vez, funciona como propulsor de manifestações agressivas pelos interactantes, as quais se materializam por meio de cibercomentários no perfil da revista VEJA no Instagram. Partindo disso, buscamos também descrever o funcionamento da violência verbal (por vezes iconográfica) encenada pelos internautas nos comentários virtuais das postagens mencionadas. Por fim, delineamos a projeção do *ethos*, ou seja, a construção de uma imagem de si, conforme aponta Amossy (2005), dos cibercomentaristas em relação a eles próprios.

11 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjoNdzWtP75/>. Acesso em: 01 out. 2023.

Para isso, adotamos como base teórica principal pontuações sobre o discurso, de Bakhtin (2018 [1979]), Maingueneau (2004) e Charaudeau (2001), teorias acerca dos estudos sobre o discurso, de Emediato (2020), o conceito de polêmica, de Amossy (2017), as concepções acerca da violência verbal, de Charaudeau (2019) e Seara (2020), definições sobre o *ethos*, de Amossy (2005) e Maingueneau (2005), e as noções de redes sociais, de Recuero (2009).

Estudar como se materializa o discurso polêmico, que, em cibercomentários no Instagram, é enviesado por traços de violência verbal, justificou-se pela necessidade de compreensão dessa forma de interação envolvendo um relativamente novo ambiente de comunicação, que vem reformulando as trocas linguageiras entre os indivíduos.

O Instagram e a revista VEJA, então, suportes de informação deste estudo, foram selecionados em razão do sucesso que apresentam em relação aos usuários que deles se valem como veículos de interação. A rede social Instagram é a quinta rede social mais popular do planeta, atrás apenas do Facebook (com 2,6 bilhões de usuários), do YouTube (2 bilhões), do WhatsApp (2 bilhões) e do WeChat (1,2 bilhão), de acordo com dados do G1 (2020). Já a VEJA, na atualidade, é a revista com a maior circulação no Brasil, com média superior a um milhão de exemplares por semana, segundo dados da Editora Abril divulgados pela revista Superinteressante (2017).

No que se refere à organização deste capítulo, destaca-se que esse se encontra dividido, além desta introdução, em outras seis seções e nas referências. São elas: 2. A página da revista VEJA no Instagram, 3. A noção de polêmica, 4. Estudos sobre a violência verbal, 5. Metodologia, 6. Análise parcial do *corpus* e 7. Considerações finais.

6.1 A PÁGINA DA REVISTA VEJA NO INSTAGRAM

A revista VEJA, no Instagram, realiza publicações há anos em sua página e, em meados de 2023, contava com mais de 18 mil *posts* em seu *feed* (Figura 1). Em média, a empresa divulga sete postagens por dia na *timeline*, que variam entre vídeos, citações de personalidades, capas semanais e antigas (essa última em formato #*tb*t¹²) e pequenas chamadas que anunciam notícias e reportagens. Tais chamadas são acompanhadas de um texto sintético, mas de caráter explicativo, que visa elucidar o conteúdo original da revista e atrair leitores e novos assinantes, já que o fim desse texto é acompanhado de publicidade ofertando a aquisição da revista. O mesmo ocorre nos *stories* da página, cujas publicações versam em média sete por dia, com links direcionados à leitura dos conteúdos da

12 A expressão *Tbt* é uma abreviação da expressão em inglês *throwback thursday*. Muito utilizada nas redes sociais como o Instagram, *Throwback* quer dizer *regresso*, e *Thursday*, *quinta-feira*, logo, *Tbt* significa *quinta-feira do regresso*, aponta site UOL (2022).

revista, quando autorizados integralmente, e de propagandas sobre a aquisição do veículo.

Figura 1 – A página inicial *vejainsta*



Fonte: A autora (2024).

As postagens na linha do tempo da VEJA permitem a realização de curtidas, compartilhamentos e comentários, sejam eles oriundos de seguidores do veículo ou não. Na revista, temas tabus ou de ordem polêmica levam a um engajamento

mais significativo. Esse é o caso dos *posts* analisados neste texto, que envolveram as figuras políticas Lula e Bolsonaro, os quais apresentam números superiores a três mil comentários; há postagens pela revista sobre esses políticos que ultrapassam 12 mil comentários.

Assuntos referentes ao grupo LGBTQIAPN+, à religião e ao aborto também fazem parte dessa estatística, por exemplo. A título de ilustração, uma reportagem divulgada no *feed* da página da revista acerca da *cura gay* – ação essa promovida pelo pastor André Valadão em sua igreja, a Batista da Lagoinha –, em apenas três dias, já possuía 3.254 comentários. Esse número de cibercomentários foi superior ao de assuntos menos inflamados postados no mesmo dia, como a Copa do Mundo feminina, com apenas 89 comentários, ou a apresentação de conteúdo relacionado à gastronomia, com apenas 15 comentários.

Esse fato corrobora a escolha do *corpus* do trabalho, o qual, selecionando comentários em *posts* que envolvem figuras políticas às vésperas do período eleitoral, encontrou um fértil terreno para análises discursivas interessadas em recortes polêmicos e potentes em reverberação.

Discorridas as breves informações sobre o funcionamento da revista VEJA na rede social Instagram, abaixo, explana-se seção acerca da noção de polêmica, fenômeno linguístico responsável pela manifestação de cibercomentários violentos na página mencionada.

6.2 A NOÇÃO DE POLÊMICA

Conceitualmente, a polêmica é um debate em torno de uma questão contemporânea, de interesse público, abarcando anseios de relevância em determinada cultura da sociedade, conforme define Amossy (2017). Nesse sentido, a oposição ao discurso é o primeiro pilar da polêmica, ou seja, o antagonismo das opiniões apontadas em um confronto verbal entre os interactantes funciona como condição *sine qua non* para sua existência.

Com isso, destaca Amossy (2017), encontramos-nos no campo da retórica argumentativa, já que a argumentação se origina de um desacordo acerca de uma questão e de duas respostas opostas levantadas sobre um mesmo assunto, em que cada uma delas necessita de justificar os fundamentos da sua oposição. A partir desse horizonte, é possível enquadrar a polêmica em uma concepção modular da argumentação que a define como um *continuum*, o qual vai da coconstrução das respostas ao choque das teses antagônicas colocadas em cena.

Sob tal lógica, se é verificado o choque de opiniões contrárias, “[...] é porque a oposição dos discursos, na polêmica, é o objeto de uma clara dicotomização na qual duas opções antitéticas se excluem mutuamente” (Amossy, 2017, p. 53). Assim, se o debate argumentado visa direcionar os participantes para uma possibilidade de solução, a dicotomização, por sua vez, radicaliza esse mesmo debate, dificultando-o, levando-o, inclusive, à impossibilidade de resolução.

Em tal panorama, conforme destaca Amossy (2017), o debate que opõe duas posições antagônicas concretiza-se de maneira evidente por meio de seus atores, ou seja, os “[...] indivíduos concretos que sustentam esses discursos (Plantin, 2003, p. 283 *apud* Amossy, 2017, p. 56). Tais vozes concretas estabelecem dois conjuntos opostos, em outras palavras, deslocamo-nos do plano da enunciação para o da estrutura actancial que envolve, por sua vez, um Proponente e um Oponente em face de um Terceiro. Esse contexto não se trata de pessoas, mas de papéis: “[...] defensor da posição proposta, opositor dessa posição, ouvinte-espectador da confrontação” (Amossy, 2017, p. 56).

Essa divisão actancial entre oponentes em uma relação antitética conflitual explica que a polêmica configura uma operação de polarização, a qual se difere da dicotomização. Essa intensifica as oposições até torná-las irresolúveis; trata-se, pois, de uma operação abstrata. Já a polarização instaura reagrupamentos em campos adversos entre os interactantes; aqui, ela pertence à ordem social, não mais conceitual.

A polarização, além de provocar um movimento de reagrupamento por identificação, tal como destaca Amossy (2017), atua para cristalizar a imagem pejorativa do outro. Em outras palavras, ela supõe a existência de um inimigo de tal forma que “à estratégia de afirmação positiva se acrescente uma ‘estratégia de subversão’ que vem depreciar o ‘ethos de grupos, de ideologias e de instituições concorrentes” (Amossy, 2017, p. 58). Para Kerbrat-Orecchioni (1980 *apud*

Amossy, 2017, p. 58), o discurso polêmico delinea-se como um discurso desqualificador, ou seja, visa atacar um alvo, objetivando descredibilizá-lo, rebaixá-lo, assim como o discurso que ele sustenta.

Paralelamente, nas interações polêmicas, recebe destaque a violência verbal, em que o *pathos* ganha representativa importância e impacto. Tal ponto, contudo, será mais bem desenvolvido no tópico seguinte, elaborado para essa finalidade e construído, também, sob os vieses de outros pesquisadores.

6.3 ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA VERBAL

A violência verbal, conforme destaca Charaudeau (2019), possui longo percurso na humanidade. Desde Homero e, possivelmente, antes dele, a História aponta momentos de irrupção, de explosão entre pares e, em todas essas épocas, há registros de insultos, denotando que insultar é inerente à experiência humana. Da mesma forma, no cenário moderno, ao percorrermos a mídia e, sobretudo, os enunciados que permeiam o contexto da internet, observam-se inúmeras declarações que apontam violência verbal. Neste texto, os cibercomentários e postagens da revista VEJA (2022) no Instagram largamente ilustram essa realidade. São tantas as manifestações violentas no perfil da revista, que, na dissertação, valemo-nos de oito categorias – mas é certo que

existem inúmeras outras – para classificar os modos de agir violentamente dos internautas.

Originalmente, tal como salienta Charaudeau (2019), *violência* relaciona-se à força física exercida sobre um indivíduo e, por extensão, está ligada àquilo que é excessivo, exagerado. Com frequência, a conceituação do fenômeno da violência inscreve-se em uma relação de dominação, cuja finalidade é transformar-se em um instrumento de destruição.

Charaudeau (2019) destaca ainda a complexidade de determinar as razões e os objetivos da violência verbal, uma vez que essas questões envolvem estudos psicológicos e psicanalíticos acerca das intenções e dos efeitos ansiados pelos sujeitos. A violência verbal é um sintoma do mal-estar social do indivíduo, que instaura o sofrimento do agressor e do agredido, inscrevendo-se também em um processo de formação identitária.

Para Seara (2020), a violência verbal, em contextos de comunicação interpessoal, institucional ou midiática, é fruto da dificuldade de ouvir e compreender o outro, potencializando a tensão e o conflito, o que estabelece rupturas de ponto de vista nas trocas conversacionais. De forma mais específica, Seara (2020) aponta que os conflitos entre os indivíduos se originam de uma dinâmica de diversos elementos que abarcam pessoas (combatividade, desejo de apropriação, emoções), grupos (papéis, poder, processos ocultos) e sistemas culturais (valores, normas, ritos, representações, ideologia). Tal dinâmica

torna-se violenta, muitas vezes, quando há transgressão dos limites individuais, como necessidades, corpo e bens, sem autorização ou legitimidade.

Semelhantemente ao que ocorre durante o fenômeno da polêmica, a violência verbal, segundo Seara (2020), emerge, majoritariamente, em contextos de polarização, de controvérsia e de adversidade, em que se expõem e se opõem argumentos os quais objetivam vilipendiar e atacar a face do outro, visto como adversário (refutação denominada *ad hominem*). Esse é, pois, o cenário observado nos cibercomentários da pesquisa. As postagens selecionadas, ao protagonizarem as personalidades Lula e Bolsonaro, podem aflorar nos interagentes representações do espectro político de esquerda e de direita. Logo, tal contexto instaura uma divisão ideológica significativa entre o público do ciberespaço, que, em geral, reage de modo antagônico, atacando seus opositores por meio dos comentários virtuais.

Ganham foco na aplicação desse recurso, salienta Seara (2020), o rebaixamento do oponente, a paronomásia, o uso repetido de predicados e de processos negativos e a demonização, que conduzem a uma orientação ameaçadora e disfórica. No trabalho completo, inclusive, há uma categoria de violência verbal destinada a apontar e discorrer acerca do apelo à demonização para agredir o alvo, instrumento ofensivo diversas vezes observado nos cibercomentários pré-colhidos na pesquisa. Em diversas interações, termos tabu, palavrões, nomes inadequados e metáforas ofensivas e depreciativas também

são acionados com a finalidade de estabelecer um discurso dissonante e violentar o alvo. Nesse contexto, recorrentemente, a violência verbal assume o papel de manifestação discursiva de preconceito e intolerância, decorrente de uma consolidação prévia na memória social, cultural e coletiva, ou seja, de um espaço polêmico pré-construído.

Conseqüentemente, discursos de ódio vão se solidificando e, tal como reforça Seara (2020), tornam-se práticas em constante ebulição no espaço público da atualidade, representando um mecanismo linguístico de exclusão. Brevemente, a teórica aponta operações interacionais recorrentes no discurso de ódio, como a calúnia e a difamação, essa última realizada pela alegria da desgraça alheia, a representação do mal, o insulto ou o incitamento ao insulto, a ridicularização, a deslegitimação, o apelo à religião e o negacionismo, em que um dos efeitos é o apagamento da cidadania. Assim, qualificadores depreciativos, provocações, ameaças e atos depreciativos possuem como fim uma dimensão vexatória, ostracizante, que refletem, muitas vezes, jogos de poder e relações de autoridade.

Com isso em vista, neste trabalho, partiremos dessas perspectivas para categorizarmos analiticamente o modo como o discurso violento se efetiva no *corpus* selecionado, considerando, sempre, locutores, interlocutores e as imagens projetadas desses sujeitos. Antes de tal análise, portanto, há a descrição da metodologia que conduziu a pesquisa de mestrado, a qual será parcialmente apresentada na seção seguinte.

6.4 METODOLOGIA

Em primeiro lugar, foi estabelecido que as postagens a serem selecionadas pertenceriam ao espectro político, pois assuntos com esse tópico são, na sociedade brasileira, um dos recortes que mais promovem engajamento entre os cidadãos, cenário constatado por meio de inúmeros cibercomentários inflamados/conflituosos registrados nas redes sociais. Isso pode ser de fato corroborado a partir de *posts* da revista VEJA publicados nos meses de abril e maio de 2021, os quais possuíam como foco conteúdos políticos e receberam, respectivamente, mais de 6 mil e 2 mil cibercomentários dos usuários do Instagram. Dentro da dimensão política, que se faz extremamente ampla, foi estipulado que os *posts* deveriam veicular a tematização da eleição presidencial brasileira de 2022, nos quais se fariam protagonistas as figuras Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva.

Foi estabelecido, então, que seriam duas postagens escolhidas, uma com a figura de Jair e outra com a de Lula. Essa quantidade foi demarcada, pois, como os cibercomentários a essas postagens a serem analisados na pesquisa de mestrado seriam muitos (48 exemplares), aumentar a quantidade de *posts* selecionados tornaria o trabalho extenso. Aqui, apenas quatro cibercomentários serão apresentados.

No que se referiu à análise do *corpus*, inicialmente, foi contemplada a interpretação das duas postagens mencionadas. A partir delas, objetivou-se demonstrar como os

elementos multissemióticos escolhidos pela VEJA – vinculados ao espectro político e porta-vozes de informações acerca da eleição presidencial do Brasil de 2022 – apresentaram marcas de discurso polêmico, os quais são propulsores de cibercomentários verbais e iconográficos de ordem violenta. Em razão da restrição de palavras deste texto, tal análise não será apresentada.

Acerca dos cibercomentários registrados nas postagens, para serem escolhidos, tinham de satisfazer ao seguinte critério: serem asserções e atos de linguagem contendo traços de violência verbal e/ou iconográfica (ofensas, injúrias, ataques, críticas, xingamentos etc.). É importante salientar, ainda, que foram selecionados apenas cibercomentários-resposta aos elementos que compunham a postagem: os referentes Lula/Bolsonaro, o título do *post*, a citação do *post* e a legenda da postagem. Não foram aproveitados comentários virtuais que respondiam outros cibercomentários ou que visavam interação com a revista VEJA em seu estatuto mais abrangente e institucional.

Dentro desse universo analítico, vale resgatar apontamentos de Cabral (2019), a qual afirma que há, nos comentários das redes sociais, uma recorrência de termos – por meio do emprego dos mesmos itens lexicais – e uma semelhança na estrutura composicional de enunciados, sugerindo que os interactantes visam manter uma determinada identidade. Pode-se afirmar, de acordo com a autora, que “[...] os usuários produzem juntos um texto co-construído,

argumentativamente orientado, no qual eles expõem pontos de vista, [...] ora aproximando-se dos demais usuários, ora marcando a diferença em relação a eles” (Cabral, 2019, p. 430).

Com tal realidade constatada, a partir da primeira seleção de cibercomentários, foram criadas oito categorias com tipos de comentários virtuais considerados violentos, já que, como apontado pela autora, eles se organizam, nas postagens, em blocos de sentido, isto é, as críticas usadas para responder aos *posts* da revista VEJA (2022) apontam estratégias semânticas semelhantes.

Essas categorias foram denominadas de *Apelo à demonização do alvo*, *Apelo à relação do alvo com um terceiro-espantado*, *Apelo à animalização do alvo*, *Apelo à anomaliação do alvo*, *Apelo à ironização*, *Apelo a neologismo*, *Apelo a hashtag* e *Apelo a item iconográfico (emoji)*. Em cada uma delas, foram analisados seis cibercomentários colhidos entre as centenas verificadas nos dois *posts*, ou seja, 48 enunciados receberam análise na dissertação. Nesta publicação, apenas duas categorias serão contempladas.

Por fim, a partir das teorias desenvolvidas ao longo dos capítulos da dissertação, foram percorridas e interpretadas as marcas léxico-semânticas de violência verbal e iconográfica que constituíam os cibercomentários selecionados. Paralelamente, realizamos a descrição do *ethos* de si projetado pelos interactantes no ciberespaço. A partir de todas as análises propostas, esperou-se elucidar, ainda que parcialmente,

por um viés teórico, diferentes perspectivas interacionais no relativamente novo espaço virtual da internet.

6.5 ANÁLISE DO *CORPUS*

Esta seção buscará apresentar e interpretar marcas léxico-semânticas em quatro cibercomentários que compuseram os 48 da referida pesquisa de mestrado. Dois deles pertencem à categoria *Apelo a neologismos*, contidos na postagem da revista VEJA (2022) em que Luiz Inácio Lula da Silva era o principal referente, e os outros dois constituem a categoria *Apelo à anormalização do alvo*, colhidos na postagem em que a figura de Jair Messias Bolsonaro ganhou evidência.

Paralelamente à análise das marcas léxico-semânticas de violência verbal e iconográfica contidas nos cibercomentários, será apresentada a projeção do *ethos* dos interactantes ao registrar suas manifestações, imagem essa ora inerente à qualidade desses indivíduos, ora relacionada às emoções desses oradores.

A categoria *Apelo a neologismos* abarca cibercomentários em que itens lexicais são construídos por meio da fusão de dois termos. Especificamente, tais palavras enquadram-se no neologismo formal, em que novos termos são originados a partir dos fenômenos linguísticos da composição por aglutinação ou por justaposição. Por meio do primeiro processo, palavras sofrem alterações nos

seus elementos formadores, podendo haver perdas ou trocas dessas unidades. Já a partir do segundo, os novos termos formados são oriundos de palavras que se unem sem alteração na estrutura linguística. Na dissertação, os itens lexicais selecionados nos cibercomentários feitos à postagem da VEJA (2022) passam por ambos processos a fim de ofender Bolsonaro e Lula. A primeira manifestação ofensiva da tipologia mencionada, apontada na Figura 2, aparece abaixo.

Figura 2 – Cibercomentário 1



Fonte: A autora (2024).

É importante ressaltar que esse comentário virtual, antes de apresentar o neologismo com a finalidade de ofender (*lulalau*, foco desta categoria), comporta outras tipologias de violência verbal estudadas na dissertação, as quais devem ser elucidadas a fim de demonstrar o potencial agressivo projetado pelo cibercomentarista.

O enunciado é aberto com os *emojis* que indicam gargalhar/chorar de rir (“😂”) (*Apelo a item iconográfico*) seguido do trecho *Ele é MENTIROSO!!*, o que, desde o início da manifestação verbo-visual virtual, já imprime deboche ao conteúdo referente a Lula compartilhado pela revista VEJA (2022). Além do tom jocoso expresso no cibercomentário, assim como

outros registros já analisados, Lula é visto pelo ator social – de modo gritante – como um sujeito falso/dissimulador, o que é verificado não apenas pelo sentido emanado pelo item lexical *MENTIROSO*, mas pela grafia do termo com letras maiúsculas, que expressam tom de desabafo, de clara indignação. Logo, denominado como mentiroso em tom de chacota, Lula tem sua reputação violentada.

Na sequência, o internauta vale-se o uso de quatro *hashtags* (*Apelo a hashtag*) para atingir diretamente a face de Lula. Ao enunciar #pinoquio, o usuário classifica o político, mais uma vez, como um farsante, contexto que o difama, tendo em vista que o Pinóquio é um personagem de ficção infantil conhecido por mentir. Em #microbio, menção que esbarra na categoria *Apelo à animalização do alvo*, já que os micróbios são microrganismos microscópios que possuem vida, Lula também é desmerecido. Tendo em vista que o termo *micróbio* é uma palavra mais genérica que abrange bactérias, fungos, vírus e protozoários, isto é, comumente, micróbios são conhecidos por causarem doenças, fazerem mal ao ser humano, aponta *site* E-cycle (s.d.), Lula é insultado ao ser categorizado como um. A terceira *hashtag*, claramente, aponta um xingamento direto ao político, ao denominá-lo de um palavrão: *filho da puta*.

Por fim e cerne desta tipologia, o neologismo *lulalau*, apresentado por meio da última *hashtag*, também se constitui como uma marca linguística violenta. O item lexical *lulalau* é constituído pelo fenômeno da aglutinação entre o sobrenome do político, *Lula*, e o termo *lalau*, o qual se encontra, inclusive,

dicionarizado formalmente. Segundo o dicionário on-line Michaelis, essa expressão refere-se a um sujeito que furta, rouba, vale-se de ardis, é um ladrão. Como, ao longo dos últimos anos, Lula e seu governo foram acusados de corrupção (o próprio Lula não negou fraudes na Petrobras, aponta CNN Brasil (2022)), e o político, inclusive, foi preso em 2018, tendo suas condenações anuladas em 2021, o internauta apropriou-se dessas informações para ofender Lula partindo do elemento *lulalau*. O interagente, por meio do apelo a esse termo novo, afirma que *Lula é um lalau, Lula rouba, Lula é ladrão*, difamando-o.

Sentindo-se autorizado a criticar Lula como verificado, o orador, além de registrar várias agressões a Lula, demonstra-se como um sujeito julgador, com autoridade para classificá-lo como bem desejar (um personagem, um microorganismo, um palavrão e um ladrão, como fez). Tal relação hierárquica estabelece, então, um *ethos* do internauta de superioridade.

Na sequência, contido na Figura 3, há o cibercomentário 2.

Figura 3 – Cibercomentário 2



Fonte: A autora (2024).

Além de o comentário virtual acima pertencer à tipologia já citada, ele também se enquadra na categoria *Apelo a*

hashtag, sendo ela, a *hashtag*, uma estratégia de comunicação no ciberespaço produtiva para cruzar usuários com interesses temáticos comuns. Esse mecanismo funciona como um meio de o internauta vincular-se a outros discursos com o mesmo conteúdo, o mesmo tom, a mesma intenção etc. A partir dela, o orador está atrelando-se a um coletivo, que conserva opiniões similares, estabelecendo-se como um sujeito de filiação difusa. Isso traz novas nuances sobre a perspectiva discursiva dos cibercomentaristas. Aqui, o internactante não está apenas manifestando a sua (a própria) opinião violenta, mas a compartilhando na crença de que outros bebem na mesma fonte crítica, porque está inscrita em uma rede maior (de todos os que mantêm a *hashtag*).

Partindo dessa ferramenta do ciberespaço, o usuário exige o afastamento de Lula por meio do neologismo *luladrão*. Ao registrar o item lexical *fora* [Lula], o interagente deseja que o político não ocupe o cargo de presidente disputado naquele ano, o que demonstra representativa insatisfação do usuário com a presença de Lula, menção que se caracteriza, então, como ofensiva. A aversão ao político, entre outros fatores, pode ter ocorrido em virtude de o internauta considerá-lo um criminoso, denominação que será melhor explicitada a seguir. Nessa lógica, o elemento linguístico *luladrão*, assim como em outros cibercomentários deste estudo, classifica Lula como um sujeito desonesto, criminoso, o qual foi registrado possivelmente em razão da condenação de Lula, conforme veiculou o *site* G1

(2021), efetivada no ano de 2018 pelos crimes de corrupção, lavagem de dinheiro e recebimento de propina.

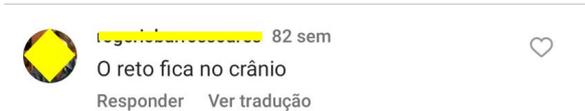
Entretanto, o cibercomentário ganha um caráter violento, pois Lula, no ano de 2021, teve suas condenações anuladas, o que deixou o político livre, inclusive, para pleitear cargos referentes à política brasileira, como fez em 2022 e assumiu novamente a presidência do Brasil com a vitória das eleições do referido ano. Desse modo, ao produzir um cibercomentário com o enunciado *foraluladrão*, o ator social estaria relacionando a figura de Lula a uma condição social do político inexistente, inverídica (ou seja, se Lula não praticou os crimes pelos quais foi condenado, uma vez que recebeu a anulação e foi liberto do encarceramento, Lula não é ladrão, não é criminoso), transformando o xingamento em um discurso difamatório.

Ao definir Lula como um bandido e desejar a saída de cena do político, o interagente mostra-se extremamente desgostoso com Lula, revoltado com sua presença e autorizado, pois, a sentenciá-lo (é um criminoso e, se é um criminoso, deve ser afastado da gestão do país, do convívio comum). Apresentando-se dessa maneira a partir do cibercomentário postado, o internauta projeta um *ethos* de si de punição.

Já a categoria *Apelo à anormalização do alvo*, que apresentará comentários on-line em que Bolsonaro é protagonista, contempla enunciados cujas marcas linguísticas de violência verbal estão assentadas em uma anormalidade no corpo dos indivíduos-alvo ou em uma desconstrução da

figura humana desses adversários. Para ilustrar essa dimensão discursiva, foi selecionado, primeiramente, o cibercomentário 3, contido na Figura 4.

Figura 4 – Cibercomentário 3



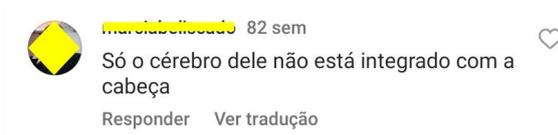
Fonte: A autora (2024).

Ao mencionar que o reto de Bolsonaro está localizado no crânio dele, o interactante desmerece a capacidade de raciocínio de Jair, atacando-o. Especificamente, pode-se inferir que o político teria posicionamentos tão desprezíveis, tão asquerosos, que seriam oriundos do reto, parte do corpo humano pela qual passam as fezes. Isto é, as palavras de Jair, partilhadas via postagem da revista VEJA (2022), seriam, para o internauta, como esses excrementos humanos: repulsivos, elimináveis, fétidos, não manifestações lógicas, não produzidas racionalmente/cognitivamente. Tal perspectiva crítica defendida pelo ator social, por sua vez, arranha a face de Bolsonaro.

Considerando, então, o pronunciamento de Jair uma sujidade, o orador nos permite compreender o tamanho do hiato entre sua perspectiva ideológica e a de Bolsonaro. Para ele, o discurso de Jair extrapola a ordem, a normalidade, por isso o político é caracterizado de modo anômalo, assim como as declarações que produz, conseqüentemente. Logo, ao se

manifestar como foi verificado, o usuário projeta um *ethos* de si de repugnância.

Figura 5 – Cibercomentário 4



Fonte: A autora (2024).

O segundo cibercomentário da sequência tipológica, contido na Figura 5, indica que Bolsonaro se encontra com sua capacidade de pensar comprometida (se o cérebro não está integrado à cabeça, não há raciocínio), xingamento que descredibiliza sua figura como autoridade política brasileira. A críticaviolentarealizadapelointernautanoespaçodecomentários do *post* da revista VEJA (2022) ocorreu, aparentemente, em virtude de o usuário discordar dos posicionamentos de Jair. Contudo, para além de não concordar com as afirmativas de Bolsonaro, o usuário considera as manifestações discursivas do político absurdas, uma vez que há, nas palavras do interagente, uma desconexão dos pensamentos de Jair – representados pelo uso do item lexical *cérebro* – com a cabeça do indivíduo em questão. Além disso, há um jogo semântico piadístico aplicado pelo internauta ao valer-se do elemento linguístico *integrado*, usado por Bolsonaro quando afirmou que as mulheres estão praticamente *integradas* à sociedade. Logo, apropriando-se do mesmo termo verbalizado por Jair,

reproduzido pelo *post* da revista VEJA, o orador constrói um enunciado interdiscursivo que agride o político.

O registro deixado pelo usuário, como pôde ser constatado, enquadra a estrutura corporal de Jair (especificamente cérebro e cabeça) em um patamar de imperfeição, de desconstrução. Portanto, ao ter sua biologia humana deformada, classificada como destoante do natural e inoperante, o ator social projeta um *ethos* de si de abominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, ao fim da dissertação de mestrado, que uma grande mídia (empresa) jornalística, na expectativa de angariar novos leitores/clientes para seus produtos, a revista VEJA, rende-se a discursos polêmicos e a estratégias comunicativas espetacularizadas no social e os replicam em seus conteúdos. As postagens do Instagram se mostraram, então, férteis terrenos para isso, haja vista a quantidade ilimitada de publicações que um ator social pode realizar diariamente e o número indefinido de cidadãos que pode alcançar a partir delas.

Os cibercomentários deste texto, assim como os outros que compuseram a dissertação de mestrado, estavam assentados nos estereótipos de Lula e Bolsonaro cristalizados na memória social (materializados por meio de insultos/xingamentos/difamações), comprovando que os internautas, largamente, visam atingir diretamente a face de

seus adversários/alvos, independentemente dos conteúdos veiculados nas postagens. No *post* da VEJA (2022) em que Bolsonaro protagoniza, foram recorrentes os xingamentos que o acusam de ultrapassado, ignorante, desajeitado com as palavras, preconceituoso e que clamam pelo silenciamento do político. Já no *post* da revista em que Lula é o principal referente, transbordaram comentários virtuais que o categorizam como mentiroso, ladrão, satânico, analfabeto, comunista e que desejam a saída de cena de Lula da política brasileira.

No que tange ao *ethos* de si dos interactantes, notou-se que a imagem projetada mais recorrente foi a de zombaria, com 13 verificações. As violências verbais e iconográficas surgem facilmente por meio de menções irônicas/debochadas/satíricas, logo, o ato de zombar do alvo torna-se uma estratégia ofensiva largamente aplicada nos cibercomentários.

Por meio dos exemplares analisados, é possível demonstrar como os internautas desprezam o ambiente público e a polidez para atingirem seus alvos das formas mais reduzidas possíveis. O ambiente virtual da internet, assim como o não virtual, são e devem ser espaço para questionamentos, críticas e demonstração de insatisfações, já que, como aponta Amossy (2017), é a partir das discordâncias que a democracia se efetiva. Entretanto, tais manifestações desgostosas não precisam se materializar insultando os adversários, cenário que esvazia discussões realmente relevantes e impulsionam ainda mais violência.

Por fim, vale salientar a importância deste estudo sobretudo na educação básica, onde atuo¹³. A partir dele, é possível mostrar aos alunos – crianças e adolescentes em pleno processo de formação educacional e moral –, como o ciberespaço é, muitas vezes, um ambiente tóxico, que pode adoecer os cidadãos alvos de diferentes modos de violência verbo-visual.

Partindo dos cibercomentários colhidos, pode-se explorar em sala como não ofender os adversários, por exemplo, substituindo termos, expressões e imagens com potencial agressivo nas manifestações cibernéticas. Logo, se o discurso é, conforme aponta Maingueneau (2004), uma forma de ação sobre o outro, que passemos a agir, por meio da linguagem, com mais bom senso e cortesia.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

13 Sou Professora de Redação e de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas particulares de Belo Horizonte.

AZEVEDO, Julia. *Saiba o que são micróbios e como se prevenir*. E-cycle. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/microbios/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2018. (Original de 1979).

BETIM, Felipe. *Queiroz fez 27 depósitos para Michelle Bolsonaro, a esposa do presidente, indica quebra de sigilo*. El país. 07 ago. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-07/queiroz-fez-27-depositos-para-michelle-bolsonaro-a-esposa-do-presidente-indica-quebra-de-sigilo.html>. Acesso em: 25 abr. 2024.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, n. 03, p. 416-432, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/789>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CANALTECH. *Instagram*. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/instagram/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. Reflexões para análise da violência verbal. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 15, n. 3, p. 443-476, set/dez, 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9916/114114895>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 11-29.

CNN BRASIL. *Lula admite corrupção na Petrobras, erros de Dilma e compara mensalão a orçamento secreto*. 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-admite-corrupcao-na-petrobras-erros-de-dilma-e-compara-mensalao-a-orcament/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CULPEPER, Jonathan. *Impoliteness using language to cause offense*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

EMEDIATO, Wander. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lucia; LARA, Glaucia Muniz Proença. (org.). *Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes, 2020. p.19-33.

G1. *Instagram faz 10 anos como uma das maiores redes sociais do mundo e de olho no TikTok, para não envelhecer*. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/10/06/instagram-faz-10-anos-como-uma-das-maiores-redes-sociais-do-mundo-e-de-olho-no-tiktok-para-nao-envelhecer.ghtml>. Acesso em: 3 jul. 2021.

LARA, Rodrigo. *O que é “tbt”? Saiba significado da hashtag usada nas redes*. Tilt UOL. 25 ago. 2022. Disponível em: [://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2022/08/25/o-que-e-tbt-entenda-o-significado-da-hashtag-usada-nas-redes-sociais.htm](https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2022/08/25/o-que-e-tbt-entenda-o-significado-da-hashtag-usada-nas-redes-sociais.htm). Acesso em: 14 jun. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

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

SEARA, Isabel. Verbal violence in contemporary political and media discourses: from dichotomization to insult. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 1507-1518, 2020. Disponível em: [//http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17497](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17497). Acesso em: 12 maio 2023.

SOBREIRO, Pedro. Qual a revista de maior circulação no Brasil? E no mundo? *Superinteressante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-revista-de-maior-circulacao-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VEJANOINSTA. *Evento no Palácio do Planalto* - 'Hoje em dia, as mulheres estão praticamente integradas à sociedade', diz Bolsonaro no dia das mulheres. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ca2iUKIN3uj/>. Acesso em: 01 out. 2023.

VEJANOINSTA. *Política - Lula deve divulgar carta a evangélicos e reafirmar "respeito a individualidades" religiosas*. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjoNdzWtP75/>. Acesso em: 01 out. 2023.

O REI QUE VIROU ENCANTADO: UM ESTUDO ETNOTERMINOLÓGICO SOBRE O VOCÁBULO-TERMO *REI SEBASTIÃO* DA ILHA DOS LENÇÓIS (MA)

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.7

Bernardo de Oliveira Lopes

Tabita Fernandes da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No século XVI, surge, em Portugal, um movimento cultural causado pelo desaparecimento do décimo rei do país em uma batalha na África. O fato de o corpo do rei nunca ter sido computado entre os mortos daquele combate fez nascer no povo português a esperança de sua sobrevivência e que a qualquer momento ele poderia retornar. Desse modo, a esperança, acesa entre eles ganhou novos contornos e alcançou o status de uma crença popular, reunindo adeptos que acreditavam fielmente que o rei Sebastião estaria vivo e que retornaria para livrá-los da desolação que enfrentavam na época, nascendo, assim, o Sebastianismo. Foi assim que

a figura de um rei desaparecido ganhou fama na Europa e navegou rumo aos continentes americanos. Embaladas pelas grandes ondas do mar afora, vieram as histórias que estavam entranhadas na memória daquele povo, bem como o mito sebastianista, do rei que um dia voltaria para livrar Portugal dos seus inimigos. Várias regiões no Brasil acabaram aderindo à crença, de modo que a volta do rei desaparecido começou a ser esperada para além do território português. Não se sabe como essa crença chegou aos lugares mais remotos do Brasil, mas o fato é que o mito se espalhou Europa afora e fez nascer novas histórias nos lugares aonde chegava.

Um dos lugares alcançados pelo Sebastianismo foi a Ilha dos Lençóis, localizada no litoral maranhense, a qual tornou-se um repositório de narrativas firmadas no mito do rei português, no qual alega-se que ele, juntamente com sua tripulação real, ancorou o seu navio na ilha, encantando-se ali. No entanto, esse movimento cultural ganha, naturalmente, aspectos diferenciados daquele movimento português. Essa crença atrelada a outras lendas que foram surgindo após a formação populacional do lugar construíram naquele povo o rico imaginário que perpassa décadas na memória dos lençoenses. Todo esse imaginário local gira em torno de um sebastianismo ressignificado por (e para) esses moradores, contando e cantando (nos terreiros da Mina) sobre a figura do encantado Rei, que, na ocorrência do desencanto, trará abundantes riquezas para aquela sofrida comunidade.

O sebastianismo lençoense, portanto, ganha um teor particular, ou seja, a história da grande espera dos portugueses por esse homem ressurgindo para livrar do mal aquela nação dá lugar à grande espera pelo desencantamento do Rei, que vem se manifestando e formando lendas desde a origem da população lençoense, transmitidas de geração a geração. Esse é, grosso modo, um arsenal fantástico de lendas sobre seres míticos que aparecem por ali, os quais, segundo as narrativas, protegem o lugar, sobretudo o meio ambiente, delineando, assim, o mito da ilha encantada.

Segundo Mircea Eliade (2016),

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma 'criação': ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (Eliade, 2016, p. 11).

É exatamente a este tempo primordial da ilha que os lençoenses relacionam a figura do rei. Contam sobre a formação do lugar e como se manteve durante séculos, num constante movimento de refazer-se sempre que se desfaz (como os próprios moradores dizem), processo que ocorre naturalmente.

A partir dessa premissa, este trabalho pretende analisar à luz da Etnoterminologia um recorte do léxico falado na

Ilha dos Lençóis/MA, especificamente a lexia Rei Sebastião presente naquelas narrativas, isto é, no universo dos discursos etnoliterários (Pais; Barbosa, 2004, p. 85) sobre os encantados. Esse universo é formado por mitos e lendas do sebastianismo lençoense e propagado, há décadas, pelos moradores do lugar. Partiu-se, então, da hipótese de que a ilha dispõe de um discurso especializado, ou seja, seus moradores utilizam um léxico muito particular, formado por lexias que contém um significado próprio do lugar, léxico esse que se restringe ao universo discursivo etnoliterário das narrativas orais. Vale ressaltar que esta é parte de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida como dissertação de mestrado e é parte do PROLIPAM (Projeto de Pesquisa Línguas Indígenas e o Português na Amazônia Oriental: Contato Linguístico, Educação e Tradução).

As narrativas foram coletadas por meio da entrevista semiestruturada, com um roteiro predefinido que deixava os participantes à vontade para contar o que sabiam sobre os encantados. Transcritas as narrativas, Rei Sebastião foi uma das lexias mais citadas no corpus, evidenciando a forte ligação que há entre a cultura lençoense e o sebastianismo afro-brasileiro. Por isso, escolheu-se esse vocábulo-termo, unidade mínima da Etnoterminologia, para a análise neste trabalho. Nesse sentido, esta pesquisa é de extrema importância para os estudos do léxico, bem como para a Etnoterminologia, pois reforça ainda mais a diversidade existente na língua portuguesa.

7.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analisa-se um recorte lexical em interface com a cultura e a semântica, a partir dos pressupostos da Etnoterminologia, uma vertente dos estudos terminológicos que se preocupa com a análise do léxico utilizado por comunidades específicas em discursos etnoliterários, considerando suas dimensões culturais e sociais. Para Pais e Barbosa, os universos de discurso etnoliterários compreendem

a literatura oral, literatura popular, literatura de cordel, mitos, lendas, folclore que são preservados, ao longo dos séculos, pela memória coletiva das comunidades e transmitidos de uma geração à outra pelas populações e também os discursos especiais com baixo grau de tecnicidade e cientificidade (Pais; Barbosa, 2004, p. 79).

Para Barbosa (2006) e Latorre (2011), o estudo etnoterminológico busca compreender a estrutura e a rede de significados existentes em um discurso etnoliterário, construído por vocábulos-termos, isto é, a unidade mínima de significação dessa subárea, e como estes se relacionam com o universo simbólico e cultural da comunidade. Barbosa (2006) destaca a importância de analisar as lexias dentro de seus contextos socioculturais, o que é fundamental para o vocábulo-termo *Rei Sebastião*. A unidade lexical, em vez de ser tratado apenas como uma unidade semântica rígida, é examinada em sua relação com as práticas culturais e com as crenças da comunidade, revelando-se como um ponto de encontro

entre o passado e o presente, entre a memória coletiva e as experiências vividas.

Os vocábulo-termos possuem “sememas muito especializados, construídos com semas específicos do universo de discurso em causa, provenientes das narrativas, cristalizados, de modo a tornar-se verdadeiros símbolos dos temas envolvidos” (Barbosa, 2006, p. 48). A autora utiliza a concepção de universo de discurso proposto por Pais (1984), que define o universo de discurso como

um conjunto não finito, ou que tendem ad infinitum, de todos os discursos manifestados que apresentam certas características comuns e constantes, assim como certas coerções suscetíveis de configurar uma norma [...] que compreende, por sua vez, uma série de normas frásticas, lexicais, semântico-sintáticas, às vezes fonético-fonológicas, e outras tantas normas transfrásticas, narrativas, discursivas, dependentes da argumentação, da veridicção, da versos-similaridade, da eficácia, ou aquelas concernentes aos mecanismos da persuasão/ interpretação, da manipulação/contramanipulação, da sedução, às formulações específicas das relações intersubjetivas, espaciais e temporais de enunciação e enunciado e, ainda, às que dizem respeito às modalidades, às modalizações discursivas dominantes, e, enfim, aos processos de produção e reiteração da ideologia, próprios de um determinado universos de discurso (Pais, 1984 *apud* Barbosa, 2006, p. 48).

A partir disso, Barbosa percebe que o objeto de estudo da Etnoterminologia são os discursos etnoliterários, que abrangem

a literatura oral, literatura popular, literatura de cordel, mitos, lendas, folclore que são preservados, ao longo dos séculos, pela memória coletiva das comunidades e transmitidos de uma geração à outra pelas populações e também os discursos especiais com baixo grau de tecnicidade e cientificidade (Pais; Barbosa, 2004, p. 79-100 *apud* Latorre, 2013, p. 73).

Esses discursos são tão peculiares que configuram uma linguagem específica que reflete a cultura e o modo de viver do ambiente onde eles estão inseridos, graças a um estatuto próprio que essas linguagens têm. Frente a isso, não se pode fugir da relação presente e constante entre a cultura e a linguagem, visto que, ao mesmo tempo que essas linguagens refletem o modo de viver, pensar e de agir, são elas que regem essa realidade. Além de se levar em conta os aspectos culturais, Barbosa afirma que se deve considerar “a norma relativa ao estatuto semântico, sintático e funcional do conjunto das unidades lexicais que caracterizam o universo dos discursos etno-literários, no âmbito da cultura brasileira” (Barbosa, 2006, p. 48).

Segundo Pais e Barbosa, há uma unidade lexical muito peculiar em oposição às unidades dos discursos literários e sociais não-literários, isto é, não fazem parte nem na língua comum nem das línguas de especialidade. Trata-se das unidades lexicais presentes nos universos discursivos etnoliterários, os quais, por seu caráter multifuncional, começaram a ganhar novos desdobramentos a partir dos anos 1970 (Pais; Barbosa, 2004, p. 80). Essas unidades são produzidas nitidamente em

ambientes textuais literários, mas não se restringem a isso, seu caráter simbólico, em muitos casos, determina uma visão de mundo e molda o cotidiano de seus sujeitos falantes.

Concomitante a isso,

os discursos etno-literários sustentam importantes facetas dos sistemas de valores, dos sistemas de crenças, que integram o imaginário coletivo de uma comunidade humana. Mostram uma visão de mundo, apresentam as grandes linhas de um mundo semioticamente construído. Nesse sentido, constituem documentos altamente significativos, reveladores de uma cultura e do seu processo histórico (Pais; Barbosa, 2004, p. 84).

Nessas condições, os universos de discurso etnoliterários incorporam, sustentam, caracterizam uma identidade cultural e representam um saber compartilhado sobre o mundo, traduzido e reatualizado em amplas sucessões de metáforas (Pais; Barbosa, 2004, p. 84).

Pais e Barbosa consideram inicialmente dois universos de discurso, os da língua comum e os das linguagens de especialidade, sendo o vocábulo a unidade lexical da primeira e os termos as que pertencem ao segundo conjunto. Nesse contexto, as unidades lexicais são plurifuncionais, e sua função se estabelece por meio de sua inserção em uma norma discursiva, o que determina o seu estatuto. Deste modo, as funções vocábulo/termo estão disponíveis virtualmente, caracterizando o seu lugar no nível do sistema.

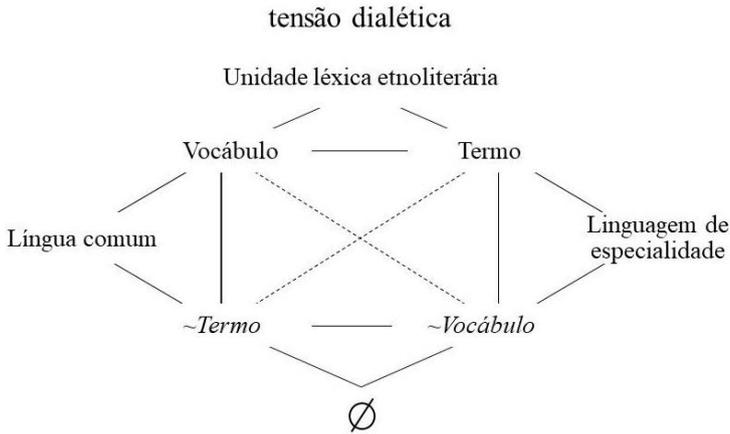
Em seus estudos, Barbosa usa como exemplo o rito Bumba-meu-boi do Maranhão, analisando a unidade lexical boi, a qual não se refere a um boi comum, nem ao boi da Biologia ou da Agropecuária; pelo contrário, ganha uma significação especial naquele universo folclórico onde está inserida. Trata-se de uma entidade mítica que é morta para satisfazer o desejo de uma mulher grávida, mas ressuscitando no fim da narrativa (Barbosa, 2007, p. 439). Além desses, a autora traz outros romances encontrados no Romancelheiro do Nordeste brasileiro, nos quais há personagens muito pobres em sua figurativização, pois, segundo Pais e Barbosa (2004, p. 91),

são tipos humanos, ou tipos sociais, suportes de temas, encarregados da tematização. Observam-se em tais romances grandes temas universais, as oposições amor x morte, vida x morte, amor x alma, riqueza x miséria, bem x mal, poder x fraqueza, fidelidade x traição, etc.

Verifica-se, deste modo, que as unidades lexicais desses universos discursivos carregam características muito específicas, pois, de um lado, são vocábulos metassemióticos, e, por outro, são quase-termos técnicos, por pertencerem a uma linguagem de especialidade. Seus sememas não se referem nem aos sememas da língua comum nem aos das linguagens dos domínios científicos, os quais são construídos, em sua maioria, com semas específicos dos universos de discurso etnoliterários.

Diferentemente dos outros universos de discurso, a unidade lexical etnoliterária subsume as duas funções, vocábulo e termo, tanto no nível de sistema, quanto no do falar concreto. Deste modo, os autores propõem o seguinte modelo:

Figura 1 – Tensão dialética vocábulo x termo



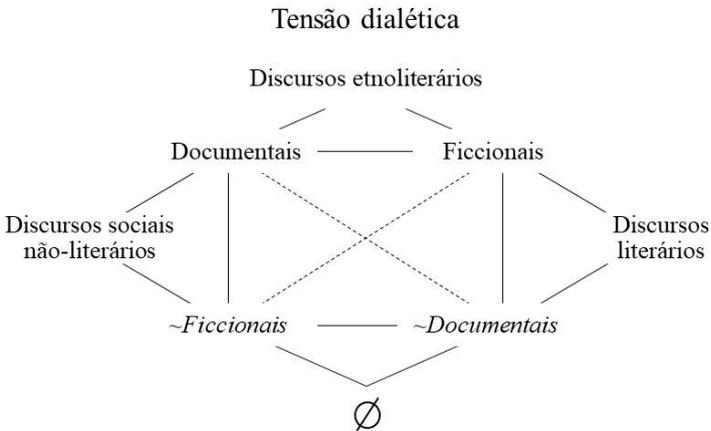
Fonte: Pais e Barbosa (2004).

Percebe-se que as unidades lexicais dos discursos etnoliterários sustentam-se numa tensão dialética vocábulo x termo, onde na dêixis positiva, a unidade lexical em função vocábulo é um não-termo; e, na dêixis negativa, a unidade lexical em função termo é um não-vocábulo. Sendo assim, essas unidades têm um significado muito especializado que é exclusivo do seu universo discursivo, ao mesmo tempo em que são polissêmicas, ou seja, elas reúnem qualidades das linguagens de especialidade e da linguagem literária,

conservando um valor semântico social e permanecendo como documentos históricos de uma cultura (Pais; Barbosa, 2004, p. 92).

De certo ponto de vista, esses discursos são considerados ficcionais, pois, denotativamente, parecem ser inverossímeis, e não são fatos historicamente comprovados, aproximando-se das fábulas. Por outro lado, podem ser considerados como documentos, tendo em vista que eles revelam e sustentam uma “visão” compartilhada sobre o mundo que integra o imaginário coletivo de uma cultura. Assim, os autores puderam propor o seguinte modelo semiótico:

Figura 2 – Tensão dialética Documentais x Ficcionalis



Fonte: Pais e Barbosa (2004).

Nessas duas tendências contrárias (Documentais x Ficcionalis), os discursos sociais não-literários carregam um

estatuto sociossemiótico, conferido pela sociedade, que os caracteriza como documentais x não-ficcionais, constituindo a dêixis positiva do modelo. Já os discursos literários são caracterizados como ficcionais x não-documentais, sendo, assim, a dêixis negativa do modelo.

Fica, portanto, entendido que os universos de discurso etnoliterários sustentam-se numa tensão dialética entre o ficcional e o documental, como visto no modelo acima, revelando o caráter multifuncional do objeto vocábulo-termo.

7.2 ANÁLISE DO VOCÁBULO-TERMO REI SEBASTIÃO

Esta análise preliminar fundamenta-se na ficha etnoterminológica proposta por Latorre (2011), na qual a autora propõe uma análise parecida com a teoria da decomposição de Pottier (1970). A ficha permite contrastar significados que pertencem ao conjunto de léxico tido como comum com base no dicionário Michaelis On-line e ao de especialidade daquele lugar.

Tabela 1 – Ficha de análise do vocábulo-termo Rei Sebastião

Ficha Etnoterminológica nº 1	Vocábulo-termo: REI SEBASTIÃO		Ocorrências: 68
<p>Significado no dicionário <i>Michaelis on-line</i>: sm. 1) Soberano que governa um país monárquico; 7) Aquele que exerce poder soberano ou tem direito de exercê-lo; 3) Aquele que usufrui de poder absoluto; 4) Indivíduo mais notável entre outros da sua classe, em determinada atividade; 5) Uma das peças principais do jogo de xadrez; 6) Uma das figuras das cartas de jogar superior ao valete e à dama; 7) Etnol. O imperador nas festas em louvor ao Espírito Santo.</p>			
<p>Contextualizações: 1) É... é... daqui o... o Rei... é um do grande, né? Primeiro que tem daqui que é encan... é dono do lugar. É o Rei Sebastião (MJ); 2) são as filhas do Rei Sebastião, que ele é o dono daqui da praia... abaixo de Deus e Nossa Senhora, é ele, né?... que quando eu me entendi, já achei esse dono (MF); 3) Rei Sebastião que dizem que ergueu a ilha pra gente morar. Praticamente, eu acho que eles [encantados] protegem a ilha aqui (Sa); 4) foi o Rei Sebastião. Disse que eu fiz o rancho na direção da carruagem dele. Hoje que eu... Hoje, que eu vejo, tem um monte de gente fazendo casas aí, ó. É os melhores terrenos (La); 5) Dom Rei Sebastião, porque eu acredito que seja, né? Porque ele foi um monarca que se encantou na baía do Lençóis, né? Numa luta que ele teve, que ele veio de Portugal. Ele se encantou lá. Aí, daí... eu creio que por diante foi chegando, né? E... era uma praia que eles chamavam “malassombrada” [mal assombrada]. Muita gente quando foi fazer a primeira revista [pesquisas] lá em Lençóis chamava praia “malassombrada”, né? (MI).</p>			
<p>NATUREZA DOS SEMAS CONCEPTUAIS FORMADORES</p>	<p>Classe de Noemas</p>	<p>Caracterização Semântico-Conceptual</p>	<p>Natureza</p>
	<p><i>Conceptus</i></p>	<p>Monarca português que desapareceu em uma batalha no Marrocos.</p>	<p>Traços biofísicos</p>
	<p><i>Metaconceptus</i></p>	<p>Ser encantado que aparece em noites de sexta-feira durante os períodos de Lua cheia, na Ilha dos Lençóis.</p>	<p>Traços culturais ideológicos</p>
	<p><i>Metametaconceptus</i></p>	<p>Metáfora para a luta contra a opressão e a busca por justiça; símbolo de uma utopia e da transcendência do tempo e espaço.</p>	<p>Traços culturais modalizantes intencionais</p>

SEMAS					
Monarca português	Entidade de religiões afro-brasileiras.	Que aparece em um cavalo	Que tem veste de ouro	Que mora em um castelo	Utopia
Rei que sumiu	Caboco	Que aparece nas sextas-feiras	Que se transforma	Que mora na ilha	Justiça
	Orixá	Que aparece durante a Lua cheia			Luta contra a opressão
	Cavaleiro				
	Pai				
Definição do vocábulo-termo: Encantado que aparece em noites de lua cheia, na figura de um cavaleiro montado em seu cavalo ou de um touro negro.					
Observações: ressaltamos que há uma zona de conflito no que se refere à interpretação que os moradores fazem da entidade Rei Sebastião, mas mesmo os que o tomam como uma entidade maligna o fazem por motivações diversas, como a intervenção da igreja evangélica ou uma narrativa que conta sobre algum feito tido como maléfico.					

Fonte: Os autores (2024).

Para os historiadores, este é o nome dado ao jovem rei de Portugal e dos Algarves filho do Infante João Manuel e o neto de D. João III, que nasceu em 20 de janeiro de 1554, na madrugada em que se iniciava o dia de São Sebastião e que, por isso, foi nomeado com o nome do santo. Por circunstâncias políticas da época, o sucessor ao trono era muito esperado por todos os portugueses, o que resultou em seu cognome “o Desejado”, pois este traria um período de estabilidade à nação. O rei, porém, alguns anos mais tarde desapareceu em uma batalha que ficou conhecida como “a batalha de Alcácer Quibir” (Kozjak, 2018, p. 14).

Para alguns religiosos, é uma entidade encantada que se manifesta em terreiros, geralmente da Mina, onde é conhecida também como Xapanã. No entanto, essa acepção se dissolve na diversidade cultural brasileira; é, portanto, maleável e passível de alguma alteração, tendo em vista que não podemos obter uma unificação da história desse encantado, pois as narrativas se multiplicam continuamente e, ao unificarmos tais narrativas, correríamos o risco de reduzirmos tanta riqueza cultural (De Luca, 2012). Segundo Taissa de Luca, na versão de pai Tayandô,

é mesmo o português que desapareceu na batalha de Alcácer Quibir lutando contra os mouros. Não teria morrido mas passado por um processo de encanto, foi atingido por um feitiço feito pelos sarracenos que o teriam vencido não no plano bélico, mas espiritual (De Luca, 2012, p. 3).

Para os lençóenses, é o imponente rei encantado que é dono do lugar e que o protege contra todos os males, aquele que aparece ora na figura de um cavaleiro reluzente ora na figura de um touro, o Touro Negro. A única maneira de desencantar o rei é atingindo o touro em sua testa, onde há a uma estrela dourada. Suas aparições são sempre muito galantes, fazendo jus a sua figura real. É tido como o rei e dono daquela ilha porque antes de qualquer morador humano chegar ao local, ele já estava alojado ali com toda a sua corte. Além disso, alguns dos colaboradores dizem que o rei fugiu da batalha porque percebeu que perderia, então reuniu as pessoas mais próximas e embarcaram em um navio até chegarem à Ilha dos Lençóis.

A respeito do Rei Sebastião, um dos colaboradores diz o seguinte: “Os donos de lá. Mas o dono de lá é... era o Rei Sebastião... esse era um... ele só passeava no cavalo. Te... teve muita gente que viu ele no cavalo, montadão, que areia ia fumaçando. Esse aí eu num vi.” (M. F., 51, F). E completa: “diz que era ele que se transformava no Touro grande... Touro preto. Ele era preto, né?”.

Nas noites de sexta-feira, quando a lua aparece, o rei passa levantando as areias da praia. Dizem que ele usa uma coroa brilhante e que suas vestes são muito bonitas e luzentes. Algumas noites, ele aparece só com seu cavalo branco; outras, com uma carruagem de ouro. Segundo as lendas do lugar, o rei aparece também como um touro negro, soltando fogo pelas ventas, aparecendo em determinado local e desaparecendo em outro misteriosamente. Essa descrição muito se parece com o que diz Mircea Eliade sobre os mitos:

Entre os turco-mongóis e os tibetanos, as cantigas épicas do ciclo Gesar só podem ser recitadas à noite e durante o inverno. A recitação é comparada a um poderoso sortilégio. Ela ajuda a obter vantagens de todo tipo, particularmente êxito na caça e na guerra [...]. Antes de iniciar a recitação, prepara-se uma área, que é pulverizada com farinha de cevada torrada. A audiência senta-se ao redor. O bardo recita a epopéia durante diversos dias. Dizem que, em outros tempos, viam-se nessa ocasião as pegadas dos cascos do cavalo de Gesar sobre a área preparada. A recitação, portanto, provocava a presença real do herói (Eliade, 2016, p. 15).

Sempre que se contavam histórias sobre qualquer um dos Encantados, fazia-se uma roda, como dito na citação anterior, e quanto mais se contava sobre o rei e seus encantos mais sua presença era sentida na comunidade. Os moradores mais antigos diziam que tudo o que existe na praia é do rei e que os búzios são joias valiosas dele. É exatamente por isso que ninguém pode pegar as coisas que encontram por lá, porque roubarão objetos que são propriedades do rei. Assim, mencionar o vocábulo-termo Rei Sebastião, na localidade, evoca exatamente essa figura encantada que aparece misteriosamente na ilha.

Portanto, os traços aqui apresentados mostram que o vocábulo-termo “rei” se refere a um salvador messiânico e protetor no imaginário local em nível conceptual. No metaconceptus percebe-se que a figura transcende seu papel histórico, tornando-se um símbolo de resistência e de renovação espiritual nas crenças populares. Por fim, a figura carrega, simbolicamente, traços de significado que remetem à utopia, justiça e transformação social (percebido na promessa de abundância e riqueza advindas com o desencante), o metametaconceptus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vocábulo-termo Rei Sebastião, como descrito nesta análise, evidencia o seu valor plurifuncional, notadamente

marcado em cada um dos contextos no qual se insere. Ao mesmo tempo em que esse item aponta para um falar específico, revela sua função simbólica por meio de temas como miséria x riqueza, sofrimento x glória, preservação x desmatamento cristalizados naquelas narrativas. Revela, ademais, um sistema de crenças e valores particulares que, concomitantemente, molda a visão de mundo dos ilhéus e é sustentado por eles.

Este trabalho preliminar corrobora com os estudos que vem sendo feitos desde que Barbosa propôs esta nova abordagem dos estudos lexicais, mostrando uma rede estrutural de sentido que há nesses discursos. Rei Sebastião, portanto, nesse contexto não se refere apenas à significação existente no léxico comum, mas a um objeto próprio daquela comunidade, com seu conjunto próprio de semas e sememas relacionados ao conjunto de sememas do léxico comum. Ou seja, há um *conceptus* específico (*metametaconceptus*) construído a partir de *conceptus* comum (*conceptus stricto sensu*), ligados por um *arquiconceptus*, os quais se materializam por meio de sua inserção no universo discursivo etnoliterários das narrativas orais sobre os encantados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida. Cultura popular amazônica em etno-terminologia. *Anais [...]*. Manaus, AM, 2009. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/simposios/SI_MariaBarbosa.pdf. Acesso em 20 out. 24.

BARBOSA, Maria Aparecida. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de atuação. In: ISQUERDO, Aparecida Negrini; ALVES, Ieda Maria (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. v.3, p. 433-446.

BARBOSA, Maria Aparecida. Para uma etno-terminologia: recortes epistemológicos. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009-672520060002&lng=en. Acesso em: 15 out. 24.

DE LUCA, Taissa. A viagem fantástica de Rei Sebastião: de Alcacer Quibir aos Terreiros de Mina. *Anais [...]*, v. 13, 2012. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/536>. Acesso em: 24 set. 2024.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

KOZJAK, Marija. *O rei Sebastião de Portugal e o sebastianismo*. Diploma Thesis. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Roman Languages and Literature, 2018. Disponível em: <https://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11000/>. Acesso em: 24 set. 24.

LATORRE, Vanice Ribeiro Dias. A dialética entre os extremos: da terminologia à etnoterminologia. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 19, 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/ojs/index.php/cadernoseminal/article/view/12062/9443>. Acesso em: 20 out. 2024.

LATORRE, Vanice Ribeiro Dias. *Uma abordagem etnoterminológica de Grande sertão: veredas*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-04072012-140944/>. Acesso em: 29 out. 2024.

PAIS, Cidmar Teodoro; BARBOSA, Maria Aparecida. Da análise de aspectos semânticos e lexicais dos discursos etno-literários à proposição de uma etno-terminologia. *Revista Matranga*, Rio de Janeiro, 2004, p. 79-100. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/matranga/numeros_escaneados.html. Acesso em: 25 jul. 24.

POTTIER, Bernard. Le domaine de l'ethnolinguistique. *L'ethnolinguistique*, n. 18, p. 3-11, 1970. Disponível em: https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1970_num_5_18. Acesso em 20 out. 24.

REIS, Maria do Socorro Braga. *Encantados na praia de Apeú Salvador (Viseu-PA): um estudo etnoterminológico das narrativas dos moradores*. Dissertação (Mestrado) – Programa Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.

O PACTO PELA DIGITALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ESTADO DE MATO GROSSO: REFLEXÃO ACERCA DAS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.8

Rosangela Peccinini Lazaretti

APRESENTAÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação tem transformado significativamente as práticas pedagógicas em diversos contextos. O Pacto pela Digitalização surge como uma política educacional voltada à promoção de uma educação conectada e digitalmente integrada, com foco especial na formação de docentes para o uso competente das tecnologias digitais em sala de aula. Essa pesquisa visa analisar como essa iniciativa tem impactado a formação docente no estado de Mato Grosso, especialmente no contexto de uma escola pública, a partir das percepções dos educadores envolvidos no processo.

A formação inicial e continuada dos docentes, tema amplamente debatido por autores como Selma Garrido Pimenta e Maurice Tardif, também é abordada, com ênfase nas novas demandas trazidas pelas tecnologias digitais. No entanto, a análise vai além da simples inserção das TDICs, refletindo sobre como essas tecnologias podem se tornar ferramentas de empoderamento docente e de melhoria na qualidade do ensino. Para Pimenta (2012, p. 23), “As TDICs não devem ser vistas apenas como adicionais para o ensino, mas como ferramentas que possibilitam novas formas de compreender e transformar a prática pedagógica”.

Tardif explora a influência das novas tecnologias no trabalho docente, destacando os desafios e as transformações na prática e formação dos docentes. Ao abordar a temática sobre as demandas das tecnologias digitais na educação e o impacto destas na identidade profissional do professor. De acordo com Tardif (2014, p. 45), “A chegada das novas tecnologias desafia os docentes a redefinirem sua identidade profissional, impondo a necessidade de desenvolver novas competências e de adaptar-se a uma prática pedagógica em constante evolução”.

Para além das discussões teóricas, o trabalho inclui uma análise qualitativa das percepções de docentes de uma escola pública de Mato Grosso, trazendo relatos que ilustram os desafios enfrentados no processo de formação e a implementação de práticas digitais em sala de aula. O Pacto pela Digitalização aparece, neste contexto, como uma proposta

para romper barreiras estruturais e pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e tecnológica.

8.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

A digitalização emergiu como um fenômeno fundamental, não somente como uma tendência momentânea, mas como uma necessidade premente para a melhoria da qualidade educacional, principalmente a partir a pandemia da Covid 19¹⁴. No Estado de Mato Grosso, a implementação de políticas voltadas para a digitalização, como o Pacto pela Digitalização, visa integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais conectada e acessível. No entanto, essa transição não é isenta de desafios, e é nesse intuito, de compreender como os docentes percebem essas mudanças e como isso impacta sua prática pedagógica que fundamentamos a relevância desta pesquisa.

A importância da digitalização na formação docente reside na sua capacidade de transformar metodologias de ensino, promover a inclusão e expandir as oportunidades de

14 Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 25 out. 2024.

aprendizagem. As TDICs oferecem ferramentas que possibilitam uma interação mais dinâmica entre educadores e estudantes, visto que permite, de acordo com a proposta do Pacto pela Digitalização, a *personalização do ensino* e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. De acordo com Moran (2013, p. 45).

A introdução das novas tecnologias na educação não é garantia de inovação; para que se tornem instrumentos de mudança, é necessário que sejam integrados de forma planejada e crítica, envolvendo uma transformação real nos processos de ensino e aprendizagem.

As experiências e as opiniões dos docentes forneceram *insights* valiosos sobre a eficácia das políticas de digitalização e as reais necessidades de formação que precisam ser atendidas.

A finalidade da pesquisa é investigar e refletir as percepções dos docentes de uma escola pública do Estado de Mato Grosso sobre a digitalização na formação docente, especialmente no contexto do Pacto pela Digitalização. Os objetivos específicos são delineados a seguir: 1) Compreender as percepções dos docentes sobre a proposta de formação ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e como estes veem a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas rotinas de ensino, bem como, suas opiniões sobre os benefícios e desafios associados a essa mudança; 2) Refletir sobre a adequação das políticas de formação continuada de docentes em relação

às exigências da digitalização. A pesquisa busca avaliar se a formação oferecida aos educadores é suficiente e relevante para prepará-los a utilizar as tecnologias digitais de maneira eficiente em suas práticas pedagógicas; 3) Refletir como o Pacto pela Digitalização tem influenciado a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e observar se e como as diretrizes e propostas desse pacto estão sendo implementadas na prática e se elas efetivamente atendem às necessidades dos educadores.

8.1.1 Formação docente e o conceito de digitalização na educação

O termo digitalização na educação¹⁵ refere-se ao processo de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente educacional, visando transformar práticas pedagógicas, conteúdos e a interação entre educadores e estudantes. De acordo com Araripe e Lins (2020), a digitalização não é apenas a adoção de ferramentas tecnológicas, mas um fenômeno que envolve uma mudança de paradigma na forma como se ensina e se aprende. Nesse contexto, a formação docente deve primar por preparar os docentes para que possam utilizar essas tecnologias de forma efetiva e significativa.

15 A digitalização na educação transcende a simples introdução de tecnologias em salas de aula; é uma abordagem abrangente que visa remodelar fundamentalmente os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://britannica.com.br/noticias/uncategorized/desbravando-a-educacao-digital-um-guia-para-a-digitalizacao-na-escola/>. Acesso em: 25 out. 2024.

Araripe e Lins (2020) definem a digitalização como um processo que busca integrar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar, criando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Esse processo não se limita à inserção de recursos tecnológicos, mas envolve a reconfiguração das metodologias de ensino, atualização dos currículos e a promoção de uma cultura de inovação dentro das instituições educativas. A digitalização permite uma maior personalização da aprendizagem, pois possibilita que os estudantes acessem conteúdos de forma mais flexível e que os docentes adaptem suas abordagens de acordo com as necessidades individuais de cada estudante.

A digitalização também proporciona o acesso a uma infinidade de recursos educacionais, como plataformas de ensino, ferramentas de colaboração online e aplicativos educativos, que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que essa transformação ocorra de maneira competente, é imprescindível que os docentes estejam preparados para utilizar essas tecnologias de forma crítica, reflexiva e criativa.

8.1.2 Competências digitais e comunicação didática como estratégias do ensino digital

Araripe e Lins (2020) destacam que a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências digitais essenciais para a atuação dos docentes em um ambiente

digital. Essas competências incluem: 1) Alfabetização Digital; 2) Pensamento Crítico; 3) Comunicação e Colaboração; 4) Criatividade e Inovação; 5) Gestão de Ambientes Digitais de Aprendizagem; 6) Integração de Conteúdos; 7) Formação Contínua. Em suma, a digitalização na educação, conforme discutido por Araripe e Lins (2020), representa uma oportunidade para transformar as práticas pedagógicas e melhorar a qualidade do ensino.

A comunicação didática desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a construção do conhecimento e para o engajamento dos estudantes. Segundo Negri (2008), a comunicação didática não se restringe apenas à transmissão de conteúdos, mas envolve uma intencionalidade pedagógica que busca estabelecer um diálogo significativo entre docentes e estudantes. Essa intencionalidade é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça a construção coletiva do saber.

Negri (2008) enfatiza que a comunicação didática deve ser planejada e intencional, envolvendo estratégias que considerem as características dos estudantes, suas experiências prévias e os contextos nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a comunicação didática deve ir além da simples exposição de informações; ela deve promover a reflexão, a crítica e o questionamento, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado.

A intencionalidade pedagógica, segundo Negri, é a capacidade do educador de articular conteúdos, metodologias e avaliações de forma a promover uma aprendizagem significativa. Isso implica em utilizar estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes, incentivando o diálogo e a colaboração. A comunicação didática, portanto, deve ser vista como um processo dinâmico, onde tanto educadores quanto estudantes contribuem para o desenvolvimento do conhecimento.

O uso de ferramentas digitais no ensino oferece novas oportunidades para a comunicação didática permitindo que os educadores apresentem informações de forma diversificada, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Outro ponto de destaque diz respeito à personalização do ensino.¹⁶ Com o uso de ferramentas digitais, é possível personalizar o ensino, oferecendo conteúdos e atividades adaptadas às necessidades de cada aluno. Isso se alinha à proposta de Negri de considerar as experiências prévias dos estudantes, permitindo uma comunicação didática significativa.

16 A personalização do ensino é uma metodologia que entende cada estudante como um ser único, com talentos próprios e uma maneira pessoal de aprender. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21211/como-potencializar-a-aprendizagem-por-meio-da-personalizacao-do-ensino>. Acesso em: 25 out. 2024.

8.2 POLÍTICAS DE DIGITALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ESTADO DE MATO GROSSO

Ao falar sobre o Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso, Alan Porto, Secretário de Estado de Educação, enfatiza a trajetória do Programa de Formação Docente em Competências Digitais na rede pública estadual de Mato Grosso, implementado em parceria com a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Natura como uma iniciativa que responde diretamente às demandas emergentes e às mudanças na legislação, que exigem um novo conjunto de habilidades para a educação, bem como ao Programa Educação 10 anos (Decreto n.º 1.497/2022). Esse Programa, em seu artigo 3º, destaca a formação continuada de professores e a tecnologia na educação como duas das bases essenciais para a melhoria da qualidade e dos índices educacionais no estado de Mato Grosso.

A iniciativa visa desenvolver competências digitais nos educadores, além de garantir que as escolas possuam a infraestrutura necessária para essa transformação. A formação de docentes tem sido destaque no cenário educacional contemporâneo e no contexto da transformação digital, nesse sentido, a formação ofertada pelo Governo do Estado de Mato Grosso, Pacto pela Digitalização torna-se ainda mais relevante, exigindo não apenas a atualização de conhecimentos, mas também a reconfiguração das metodologias de ensino, principalmente por tratar-se de formação obrigatória disponibilizada através da plataforma AVA DEP - Ambiente

Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional,¹⁷ plataforma essa onde são disponibilizadas formações nas quais os docentes devem participar logados com *e-mail* institucional. É importante mencionar que as formações ali ofertadas fazem parte do *rol* de formações que contabilizam para a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR)¹⁸ da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). A GR é um sistema de incentivo financeiro para servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, que tem como objetivos: Reconhecer o desempenho dos docentes da rede estadual no cumprimento dos principais objetivos da educação;

Reconhecer o trabalho, a contribuição dos gestores e demais servidores no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) que apresentarem bom desempenho nas atribuições; e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação, diminuir o percentual de absenteísmo, reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de aprendizagem das unidades escolares. Mas como isso funciona na prática? A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) definiu metas individuais e coletivas para os servidores, relacionadas a diversas áreas como: Participação em cursos de aperfeiçoamento e formação contínua, disponíveis no AVADEP, na Escola de Governo MT e em instituições parceiras; Redução

17 <https://ava.seduc.mt.gov.br/>

18 Página inicial da GR.

do absenteísmo escolar; Alcançar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas metas, o desempenho dos servidores é avaliado em um sistema de pontos, onde quanto melhor for o seu desempenho individual e o de sua lotação, melhor será pontuado. Os detalhes de como funciona a pontuação podem ser encontrados no Decreto nº 984, de 27 de Agosto de 2024 que regulamenta a Gratificação por Resultado (GR). Através do site: <https://gr.seduc.mt.gov.br/index> os servidores têm acesso a todas as informações sobre a GR contemplando a base legal, os cursos válidos, boletim e um simulador onde é possível prever o valor da GR. A ementa do curso Pacto Pela Digitalização apresenta uma descrição do nível de apropriação dos docentes no início da trilha formativa e a meta de desenvolvimento até o final dela.

O trabalho fundamenta-se em autores como José Manuel Moran, o qual aborda o impacto das metodologias ativas e do ensino híbrido na inovação educacional e Lilian Bacich, que discute a relação entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais. A partir dessas referências, as quais norteiam a ementa do curso, o trabalho busca não só compreender a formação de docentes no contexto das TDICs, mas também analisar as políticas públicas e seus efeitos práticos nas escolas. Para Moran (2013, p. 67), “O professor, com o uso das metodologias ativas, deixa de ser apenas um transmissor de informações e se torna um facilitador do aprendizado, estimulando a autonomia e colaboração entre os estudantes”.

Moran enfatiza a importância do uso das TDICs e destaca as contribuições das metodologias ativas na motivação dos estudantes. Para Moran (2013, p. 89), “Ao envolver os estudantes de maneira ativa no processo de aprendizagem, aumentamos sua motivação e interesse, o que resulta em um aprendizado mais profundo e significativo”.

Assim, de acordo com Moran (2013), o papel do professor é profundamente redefinido pelo uso das metodologias ativas, que o movem além da função de mero transmissor de informações para a de facilitador do aprendizado. Nessa perspectiva, o professor atua como um mediador que promove a autonomia dos estudantes e incentiva a colaboração entre eles, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

8.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA, GERAÇÃO DE DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A abordagem metodológica escolhida para a pesquisa sobre o Pacto pela Digitalização na Formação de Docentes do Estado de Mato Grosso é a pesquisa qualitativa, que se destina a explorar as percepções dos docentes de uma escola pública em relação à digitalização e seu impacto na formação docente.

Para explorar as percepções dos docentes sobre a digitalização na formação docente foi utilizado a ferramenta questionário aberto permitindo que os docentes compartilhassem suas experiências e opiniões de forma escrita, oferecendo um espaço para reflexões mais elaboradas. A análise dos dados coletados se deu de maneira reflexiva no intuito de compreender, sem juízo de valores, as percepções dos docentes sobre a digitalização e suas implicações na formação docente.

Nesta seção, apresentaremos a análise baseada nas transcrições das respostas aos questionários, destacando as percepções positivas e negativas dos docentes sobre a digitalização e sua integração na formação docente. A geração dos dados se deu mediante o preenchimento por parte dos docentes de um questionário disponibilizado através do *Google Forms*.

Os docentes participantes da pesquisa atuam em uma mesma escola predominando servidores do quadro efetivo. Para a transcrição utilizamos a sigla P1 para professor 1, P2 para professor 2, P3 para professor 3, P4 para professor 4 e P5 para professor 5. Nossa reflexão acerca dos excertos gerados será apresentada obedecendo a sequência das perguntas e de maneira intercalada de acordo com o contexto das respostas conforme segue:

Pergunta 1 - Como você compreende a proposta de formação ofertada pelo estado de Mato Grosso intitulada Pacto pela Digitalização?

P1 - Sempre fui muito receptiva e acolhedora com as propostas de inovação, mas preciso dizer que, no cenário atual, a educação em MT está sugando todas as energias. Esse pacto não está contribuindo para aprendizado, chegou tarde. Quase tudo o que nos é proposto já desenvolvemos. As ferramentas e recursos que nos apresentam não são novidades, mas, precisamos fazer a formação online e presencial.

P2 - O SEE seria ótimo não fosse essa avalanche de materiais e plataformas desconectados entre si e, para os quais são usados ranking entre profissionais e escolas. Essa desconexão entre formação e trabalho tem sugado todas as energias.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática e permeados por interações e contextos específicos. Quando uma política formativa desconsidera a experiência acumulada pelos professores, ela tende a gerar desmotivação, pois não reconhece o profissional como produtor de saberes. A formação continuada, para ser significativa, precisa dialogar com os contextos escolares e respeitar o histórico profissional dos docentes.

Moran (2013) corrobora que, a mediação pedagógica com tecnologias deve estar conectada a um projeto formativo com sentido, que valorize a experiência docente e promova o protagonismo na construção de novas práticas. Quando há uma desconexão entre os objetivos institucionais e a realidade

da sala de aula, o uso das tecnologias tende a se tornar apenas mais uma exigência burocrática, e não um recurso transformador.

A fala do professor 1 e do professor 2 revela um sentimento de cansaço e frustração em relação às propostas de inovação que têm sido implementadas na educação em Mato Grosso. Sua receptividade inicial às novas ideias contrasta com a percepção de que, atualmente, essas iniciativas, como o Pacto Pela Digitalização, parecem não estar trazendo os resultados esperados. Ambos os docentes destacam que, em um cenário onde a educação está exigindo tanto, o pacto não está contribuindo efetivamente para o aprendizado.

Esses excertos são um convite à reflexão sobre a eficácia das propostas formativas e a real necessidade de inovação no contexto educacional. O professor 1 sugere que muitos dos recursos e ferramentas oferecidos já foram experimentados anteriormente, indicando uma possível falta de novidade e relevância nas abordagens atuais. Essa situação nos leva a questionar: como podemos garantir que as iniciativas de formação não apenas introduzam tecnologias, mas também sejam significativas no processo de ensino-aprendizagem?

É fundamental considerarmos que a formação oferecida pelo Pacto Pela Digitalização deve ser um espaço não apenas de apresentação de novas ferramentas, mas de construção colaborativa de práticas pedagógicas que realmente atendam às demandas dos educadores e dos estudantes. Há de se

pensar no equilíbrio entre formação online e presencial, pois cada modalidade oferece experiências e interações diferentes que podem enriquecer o aprendizado.

Diante dessas falas o desafio que se coloca é: como o Pacto Pela Digitalização pode se reconfigurar para realmente atender às expectativas dos docentes, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e inovador, que respeite a experiência prévia dos educadores e utilize isso como base para novas práticas? Ponderamos que uma abordagem que valorize a escuta ativa e a troca de experiências pode ser o caminho para revitalizar o engajamento dos docentes e garantir que as propostas de formação contribuam de maneira efetiva para a evolução da educação em Mato Grosso.

P3 – O Pacto é mais uma formação que só vai servir para a GR. Não leva em conta o resultado do teste de nivelamento. Na plataforma tive que refazer a mesma etapa de 2023 pois, não avancei de nível mesmo tendo realizado todas as atividades e avaliações. Nos encontros presenciais os formadores da DRE chegam com o roteiro e cronograma e seguem fielmente sem ouvir nossos relatos. E o pior, apresentam atividades que estamos usando desde a pandemia como se fossem novidades. (Ex, Padlet, Mentimeter). Nem prestam atenção em nossos relatos. Precisam seguir o roteiro. É isso que alegam.

P4 – O legal é que na formação do pacto a DRE vem nos apresentar proposta com base em atividades de nossa escola que foram compartilhadas no Drive em 2022 e 2023.

A fala do professor 3 evidencia um descontentamento com a forma como as formações do Pacto Pela Digitalização está sendo conduzidas. Ao afirmar que o pacto parece mais uma formalidade para a Gratificação de Resultados do que uma verdadeira proposta de capacitação, ele destaca uma crítica central: a desconexão entre as ações formativas e as necessidades reais dos educadores e do contexto educacional.

A fala do docente evidencia a ausência de escuta ativa e de flexibilidade no processo formativo, o que vai na contramão do que propõem Bacich e Moran (2018), para quem as metodologias ativas e inovadoras exigem que o professor seja cocriador do conhecimento.

A menção ao teste de nivelamento e à dificuldade em avançar na plataforma, mesmo após a realização de todas as atividades e avaliações, reflete uma frustração com a burocracia e a falta de *feedback* nas formações. Isso levanta a questão da eficácia das ferramentas de avaliação utilizadas, que podem não estar capturando adequadamente as habilidades e o progresso dos educadores.

Tardif e Lessard (2005) reforçam a ideia de que o trabalho docente é relacional, e a formação só ganha sentido quando reconhece os professores como profissionais reflexivos, inseridos em um contexto social e institucional. A ênfase dada pelo do professor 3 acerca do nivelamento e da forma de conduzir o encontro presencial por parte dos formadores da Diretoria Regional de Educação (DRE), que seguem um roteiro

rígido sem considerar os relatos e experiências dos docentes, aponta para a importância de uma formação mais dialógica e colaborativa. Os encontros presenciais deveriam ser uma oportunidade para escuta ativa e troca de experiências, em vez de um espaço onde os educadores se sentem apenas como receptores de informações. A falta de abertura para ouvir os relatos dos docentes impede a construção de um ambiente formativo que realmente dialogue com as realidades vividas nas salas de aula.

Ademais, a apresentação de ferramentas como *Padlet* e *Mentimeter*, já amplamente utilizadas desde a pandemia, como se fossem novidades, gera uma sensação de repetição e falta de inovação. Isso indica uma possível desconexão entre o que é realmente inovador e o que é apenas uma reciclagem de práticas anteriores. Tal reflexão se fortalece na resposta dada pelo professor 4.

Para que as propostas sejam significativas, é relevante que os formadores se tornem mais flexíveis, escutando ativamente as experiências e as necessidades dos docentes. Uma formação que valorize a experiência prévia dos educadores e que busque integrar novas práticas de maneira contextualizada poderá resultar em um verdadeiro avanço no aprendizado e na motivação dos docentes. desabafo do professor 3, evidencia a ausência de escuta ativa e de flexibilidade no processo formativo, o que vai na contramão do que propõem Bacich e Moran (2018), para quem as metodologias ativas e inovadoras exigem que o professor seja não apenas receptor, mas

também cocriador de conhecimento. O papel dos formadores deveria ser o de facilitadores que reconhecem e potencializam os saberes que emergem da prática. Ardif e Lessard (2005) também reforçam a ideia de que o trabalho docente é relacional, e a formação só ganha sentido quando reconhece os professores como profissionais reflexivos, inseridos em um contexto social e institucional específico. Por fim, é essencial que haja um reconhecimento de que a inovação na educação vai além da introdução de novas ferramentas. Trata-se de uma transformação cultural que envolve escuta, colaboração e respeito pelas práticas já existentes, garantindo que todos os envolvidos no processo educativo se sintam valorizados e engajados, como é possível observar no excerto abaixo:

P5 – Sou interino e atuo no estado há pouco tempo. Estou gostando, mas considero complicado relacionar as propostas da formação com as atividades pedagógicas de sala de aula. Digo isso devido ao quantitativo de materiais, atividades e avaliações nas quais precisamos promover o engajamento dos estudantes. Praticamente não sobra tempo de colocar em prática o que aprendemos na formação.

A reflexão do professor 5 revela uma experiência comum entre educadores que, apesar de estarem se adaptando e se engajando nas propostas de formação, encontram desafios significativos para integrar o que aprendem com as práticas pedagógicas diárias em sala de aula. O fato de ele estar “gostando” de sua atuação indica um potencial para a valorização e a disposição para a inovação. No entanto, a dificuldade em relacionar as propostas formativas com

as atividades pedagógicas é um sinal de que as formações talvez não estejam sendo suficientemente contextualizadas ou alinhadas às necessidades e à carga de trabalho dos docentes.

Bacich e Moran (2018) enfatizam que a inovação na educação precisa ser contextualizada, respeitando o tempo e a rotina dos professores. Tardif (2014) ressalta que o saber da experiência é um dos pilares da formação profissional e deve ser valorizado nos processos formativos. Essa dificuldade revela a importância de alinhar as propostas formativas à realidade das escolas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que a inovação na educação precisa ser contextualizada, respeitando o tempo e a rotina dos professores. Quando a formação é desconectada da prática, ela corre o risco de se tornar apenas um conteúdo formal, sem impacto real no cotidiano pedagógico. Tardif (2014) ressalta que o saber da experiência é um dos pilares da formação profissional e deve ser valorizado nos processos formativos. Ignorar o acúmulo de saberes dos professores equivale a desconsiderar o que há de mais valioso na construção do conhecimento educacional.

É fundamental que as formações abordem de maneira prática e direta como as novas metodologias e ferramentas podem ser integradas nas rotinas já sobrecarregadas dos educadores. A alusão ao “quantitativo de materiais, atividades e avaliações” ressalta uma realidade que muitos docentes enfrentam: a necessidade de gerenciar múltiplas demandas e garantir o engajamento dos estudantes. Essa pressão

pode dificultar a aplicação imediata do que é aprendido nas formações.

A formação deve ser vista como um processo que se integra ao cotidiano dos educadores, permitindo que a inovação se dê de maneira gradual e contextualizada. Para isso, é essencial que as propostas formativas considerem a realidade dos docentes, respeitando suas experiências e oferecendo suporte prático que facilite a implementação das novas abordagens pedagógicas.

8.3.1 Percepções favoráveis sobre a digitalização

Os docentes entrevistados expressaram uma série de percepções positivas em relação à digitalização na formação docente. As principais categorias que emergiram das respostas foram: Os docentes destacaram a importância da digitalização para o acesso a novas ferramentas e recursos pedagógicos, que podem enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem. Muitos mencionaram que a utilização de plataformas digitais facilita a busca por materiais didáticos e recursos interativos. Outra percepção positiva referiu-se ao aumento da interatividade e participação dos estudantes nas aulas. Os docentes relataram que as ferramentas digitais possibilitam um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajado. Os docentes também reconhecem que a digitalização os levou a desenvolver competências digitais, essenciais para o contexto atual da educação.

8.3.2 Percepções desfavoráveis sobre a digitalização

Apesar das percepções positivas, os docentes também expressaram preocupações e desafios relacionados à digitalização na formação docente. As principais categorias de percepções negativas incluem: Um dos principais desafios mencionados pelos docentes foi a falta de infraestrutura e recursos tecnológicos adequados nas escolas. Muitos relataram que a ausência de equipamentos e acesso à *internet* como limitadores à implementação das práticas digitais.

Pergunta 2 - Quais as possibilidades/desafios para aplicabilidade da formação Pacto pela Digitalização?

P1 - Estamos todos ficando robotizados. Tem ranking para tudo. Esse ranking não está sendo positivo, ao invés de criar um ânimo está instigando disputa, criando rivalidade entre estudantes e escola. Essas disputas não estão atreladas ao aprendizado somente à competição. Os docentes e estudantes tem quem manter o engajamento nas plataformas e esse engajamento resulta em um ranking do polo (DRE). Os coordenadores passam o tempo todo pressionando para aumentar o engajamento para manter o ranking. Tem até premiação por DRE. O desafio é não surtar.

Tardif e Lessard (2005) argumentam que o trabalho docente é essencialmente humano e interativo, e qualquer iniciativa que reduza a prática educativa a números compromete sua natureza. Moran (2013) alerta que a tecnologia só se torna significativa quando está a serviço de relações pedagógicas mais humanas e significativas.

A fala do professor 1 expressa uma preocupação importante atribuída aos *rankings* e métricas de engajamento nas plataformas que, longe de motivarem a aprendizagem, parecem estar promovendo um ambiente de competição e rivalidade, tanto entre os estudantes quanto entre as escolas. A percepção de uma “robotização” entre os educadores e estudantes reflete uma preocupação quanto a automatização das relações educacionais e ao foco excessivo em métricas, o que acaba desumanizando o processo de ensino e aprendizado.

Esse sentimento aponta para um problema comum na educação digital: a ênfase em quantificar o engajamento sem, necessariamente, priorizar o aprendizado de qualidade. Quando o engajamento nas plataformas e os *rankings* se tornam objetivos principais, há o risco de transformar a educação em um processo mecânico, em que tanto docentes quanto estudantes estão constantemente pressionados a alcançar resultados superficiais. Essa pressão pode desviar o foco do desenvolvimento de habilidades significativas e do entendimento crítico.

Além disso, ao incentivar uma competição que é mais quantitativa do que qualitativa, os rankings podem gerar um ambiente de rivalidade que prejudica a cooperação gerando preocupação, pois a educação, em sua essência, deveria promover valores como a empatia, a cooperação e a construção conjunta do conhecimento. A rivalidade motivada por métricas pode enfraquecer esses princípios e reduzir o engajamento ao mero cumprimento de tarefas, em vez de promover o

interesse genuíno pelo aprendizado. Esse excerto reflete uma preocupação legítima com o excesso de tecnocracia no ambiente escolar.

Tardif e Lessard (2005) argumentam que o trabalho docente é essencialmente humano e interativo, e qualquer iniciativa que reduza a prática educativa a números compromete sua natureza. O foco exagerado em métricas pode gerar o que os autores chamam de “sofrimento institucional”, quando a escola se torna um espaço de cobrança e pressão, em vez de um ambiente de construção coletiva do conhecimento. Corroborando Moran (2013), ao alertar que a tecnologia só se torna significativa quando está a serviço de relações pedagógicas mais humanas e significativas. A cultura do ranqueamento, ao invés de estimular o aprendizado, acaba por promover a lógica da competição, o que enfraquece valores essenciais como empatia e colaboração.

P2 – Os desafios são muitos. O aluno precisa transitar de uma plataforma a outra sem tempo para processar o conteúdo. O conteúdo apresentado nessas atividades é divergente daquele da apostila do SEE e, associado a isso, no Ensino Médio ainda tem a situação das aulas serem das 7h às 12h em uma realidade onde as 11h 95% dos estudantes precisam sair devido usarem transporte escolar. Esses estudantes precisam fazer qualquer atividade na Plural para compensar a ausência em sala.

P3 – Creio que se o governo focasse somente em uma plataforma para os estudantes teríamos possibilidade de aplicar de fato o que aprendemos. Uma única plataforma integrando o sistema SEE e todas as atividades e avaliações que são propostas.

Além das plataformas para atividades tem ainda todas as avaliações realizadas pelo governo que, há meu ver, não necessariamente representam os dados reais do aprendizado pois, apesar de notas consideráveis, não se observa melhoria no aprendizado. Digo isso porque trabalho em escola única (desde 1989) e conheço todos os estudantes. O aprendizado e o nível de conhecimento não têm evoluído, infelizmente! Nossos estudantes são filhos de estudantes egressos, os quais também foram meus estudantes (rsrsrs). Mesmo com toda informação e recursos ofertados, os filhos estão aquém dos seus pais. Por isso associo o excesso de informações e materiais a elevação dos índices e não do aprendizado.

A crítica ao excesso de plataformas revela uma sobrecarga que afeta tanto a prática pedagógica quanto o bem-estar docente. Bacich e Moran (2018) destacam que a adoção de tecnologias deve ser feita com intencionalidade pedagógica, respeitando a coerência entre meio e finalidade. O uso fragmentado de ferramentas prejudica a continuidade do processo educativo e dificulta a consolidação das aprendizagens.

Tardif (2014) também observa que os saberes docentes se constroem na articulação entre a teoria e a prática. Quando a prática é constantemente interrompida por múltiplas demandas operacionais, perde-se o espaço de reflexão e de reinvenção pedagógica. Portanto, uma proposta formativa eficaz deve prezar pela integração e pelo foco, evitando dispersão de esforços e desgaste dos professores.

A reflexão do professor 3 apresenta uma perspectiva fundamentada em anos de experiência e em seu conhecimento da realidade educacional local. Ele traz uma observação perspicaz: a multiplicidade de plataformas e avaliações parece estar contribuindo mais para a elevação dos índices e menos para o aprendizado genuíno dos estudantes. Ao sugerir que o governo centralize as atividades e recursos em uma única plataforma, o professor identifica uma necessidade de simplificação e de foco na qualidade, em vez da quantidade, dos recursos disponíveis.

Essa sugestão de centralizar em uma única plataforma também evidencia uma preocupação legítima com a efetividade das formações recebidas pelos educadores. Com a sobrecarga de plataformas e o excesso de avaliações, o tempo e a energia que poderiam ser dedicados ao desenvolvimento de estratégias inovadoras são muitas vezes consumidos por demandas operacionais e repetitivas.

Outro ponto significativo é a percepção de que as avaliações governamentais, embora produzam resultados quantitativos, não refletem necessariamente a realidade do aprendizado em sala de aula. Esse descompasso entre as notas e a real compreensão dos conteúdos pelos estudantes aponta para uma tendência a valorizar os indicadores numéricos, o que pode mascarar a ausência de uma aprendizagem significativa. A experiência do professor, que já lecionou para gerações de uma mesma família, confere a ele uma perspectiva privilegiada sobre o impacto das políticas educacionais a longo

prazo. Sua observação de que os filhos apresentam um nível de conhecimento aquém de seus pais sugere que o excesso de informações e plataformas pode estar fragmentando o processo de aprendizagem, gerando distração e impedindo uma evolução contínua.

Nessa proposta, criar um ambiente mais enxuto e integrado pode abrir caminho para um ensino mais focado, permitindo que os educadores utilizem plenamente as formações recebidas e que os estudantes desenvolvam suas habilidades e conhecimentos de maneira mais sólida e duradoura.

P4 – Sinto como se os estudantes estivessem em uma gincana onde o propósito é o resultado final, independente do processo e do progresso durante o percurso e da evolução no aprendizado. Minha percepção nessa fala é da realidade da sala de aula. Os estudantes não leem e nem escrevem. Leitura e cálculo se tornaram obsoletos. Os estudantes **só acessam, clicam, navegam**. Isso a escola não precisa ensinar, o indivíduo aprende intuitivamente. Tem plataforma para tudo, até para produzir textos a exemplo da Letrus, ou seja, não há tempo na escola para produção manuscrita. Nossa escola tem se mantido bem no ranking mas, por ser escola única e conhecer de fato os estudantes percebo que é ficcional. Sinto como se fosse uma gincana. É como se tivesse alguém gritando: vai, corre, vc consegue, nós precisamos vencer! O aluno tropeça, cai, levanta e continua correndo porque entende que não importa o que tem no percurso, basta chegar! (grifo nosso).

P5 – O resultado educacional está mudando nos indicadores (números) mas, não na prática (resultado do processo). Isso por si só já responde a pergunta. É a busca (sob qualquer circunstância) pelos melhores resultados... (indicadores).

A percepção de que o processo educativo foi substituído por uma corrida por resultados remete à crítica de Moran (2013) sobre o uso instrumental das tecnologias. Ele defende que a aprendizagem com TDICs deve preservar o sentido formativo e ético da educação, promovendo reflexão crítica e não apenas desempenho técnico. A lógica da “gincana” anula o tempo pedagógico e impede a construção de sentido por parte dos estudantes.

Tardif (2014) argumenta que a formação de professores deve levar em conta a complexidade dos contextos educacionais. Quando a escola é pressionada a apresentar resultados numéricos, há uma tendência de ignorar as singularidades da aprendizagem, gerando efeitos como a obsolescência da leitura e da escrita relatada pelo professor. A formação deve valorizar o percurso e não apenas a chegada. Aqui, tanto o professor 4 quanto o professor 5 apresentam uma abordagem sobre o efeito das metodologias e plataformas digitais que, na tentativa de otimizar o ensino, acabam desvalorizando aspectos essenciais do processo educativo, como a leitura, a escrita e o cálculo. Ao comparar o uso de inúmeras plataformas no ambiente escolar a uma “gincana”, ele descreve uma realidade em que o foco está no resultado final, enquanto o processo de aprendizado em si – com suas

pausas, reflexões e revisões – é deixado de lado. Esse ritmo acelerado transforma o aprendizado em uma corrida para cumprir metas e alcançar índices, mas negligencia a formação integral dos estudantes.

Essa fala nos revela a importância do processo educativo como um percurso de construção gradual de habilidades e conhecimentos. A percepção de que “leitura e cálculo se tornaram obsoletos” e de que os estudantes “só acessam, clicam, navegam” revela um alerta sobre os limites do ensino digital: ao concentrar-se em atividades digitais, a escola pode estar perdendo a oportunidade de incentivar o desenvolvimento de competências fundamentais.

A reflexão do professor sobre a “ficção” dos *rankings* também sugere uma desconexão entre o desempenho numérico e a realidade da sala de aula. Como ele observa, a escola pode obter boas posições em *rankings*, mas isso nem sempre reflete o aprendizado efetivo dos estudantes. Essa diferença indica que a competição e o desejo de atingir resultados numéricos têm obscurecido o verdadeiro propósito da educação. No lugar de uma corrida onde “não importa o que tem no percurso”, a educação deveria ser uma jornada de descobertas e crescimento onde cada etapa é valorizada.

As tecnologias educacionais devem estar a serviço do aprendizado e da formação humana, e não do alcance de métricas quantitativas. Um ensino que valorize o processo, que crie espaço para a leitura crítica, a escrita reflexiva e o cálculo,

e que respeite o tempo de aprendizado de cada aluno, poderá produzir cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo real e não apenas para atender expectativas numéricas.

Pergunta 3 - Qual sua compreensão acerca do uso das TDICs na prática pedagógica e a associação destas na formação docente intitulada Pacto pela Digitalização?

P1 - A importância da digitalização na formação docente reside na sua capacidade de transformar metodologias de ensino, promover a inclusão e expandir as oportunidades de aprendizagem.

P2 - Para que essa digitalização aconteça de forma eficaz, é preciso que os docentes sejam adequadamente formados e apoiados, não apenas na utilização das tecnologias, mas também na integração delas em suas práticas pedagógicas. Os docentes estão recebendo formação que nem conseguem colocar em prática. É uma oferta desesperada de materiais e plataformas que, no final não contribuem para melhorar o aprendizado, servem somente para elevar os índices.

P3 - A digitalização na educação refere-se ao processo de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente educacional, visando transformar práticas pedagógicas, conteúdos e a interação entre educadores e estudantes.

P4 - As competências digitais não devem ser apenas ensinadas de forma teórica, mas devem ser incorporadas na prática pedagógica. A formação deve permitir que os docentes pratiquem e experimentem as tecnologias em um contexto educacional mas, nos últimos tempos parece que o importante é comprovar que foi ofertado formação e material mesmo que esse não atenda aos anseios

dos docentes. A formação continuada para os docentes não pode ser algo homogeneizado. Deveria atender as especificidades da escola.

P5 - As TDIC oferecem ferramentas que possibilitam uma interação mais dinâmica entre educadores e estudantes, permitindo a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas.

As respostas dos docentes revelam uma percepção mista sobre a introdução das TDICs e as formações oferecidas pelo Pacto pela Digitalização. A maioria reconhece o potencial transformador das tecnologias na educação, especialmente em aspectos como a inclusão, a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências do século XXI, como criatividade e colaboração (P1 e P5). Contudo, os comentários apontam também para um sentimento de frustração com a forma como a digitalização tem sido implementada.

A preocupação com a prática (P2 e P4) destacam a importância de uma formação que não seja apenas teórica, mas que permita a experimentação e aplicação das TDICs em contextos reais da sala de aula. Os docentes relatam que muitas vezes as formações oferecidas são extensas em conteúdos e plataformas, mas carecem de um espaço para que possam aplicar e consolidar o aprendizado de forma prática e contextualizada. Essa observação revela uma lacuna entre a formação ofertada e as necessidades reais dos docentes, indicando que a simples introdução de novas ferramentas não garante melhoria no aprendizado dos estudantes.

Além disso, a crítica ao caráter homogêneo da formação (P4) aponta para uma necessidade de maior personalização nas capacitações oferecidas. Os docentes sugerem que uma formação contínua produtiva deveria respeitar as particularidades adaptando os conteúdos e métodos de acordo com as necessidades mais específicas de cada instituição e comunidade escolar.

A formação continuada precisa, como afirmam Bacich e Moran (2018), ser significativa e contextualizada, possibilitando ao docente experimentar e refletir sobre a integração das TDICs em sua prática. Quando isso não ocorre, o professor se vê diante de um acúmulo de conteúdos que não dialogam com sua realidade, o que gera frustração e desengajamento.

Por fim, há uma preocupação de que as TDICs estejam sendo utilizadas mais como uma estratégia para elevar índices educacionais do que como uma ferramenta para a verdadeira melhoria do aprendizado. Essa visão (P2 e P4) indica um descompasso entre os objetivos institucionais e as necessidades pedagógicas. Os educadores sentem que o foco em indicadores numéricos pode desviar a atenção do desenvolvimento integral dos estudantes, sugerindo que a formação digital deve ser direcionada para o aprimoramento real das práticas educacionais, não apenas para o cumprimento de metas quantitativas.

Essas reflexões, portanto, ressaltam a importância de uma abordagem mais contextualizada e prática na formação docente em TDICs. O Pacto pela Digitalização, para alcançar seu pleno potencial, precisa ouvir as necessidades dos docentes e oferecer capacitações que permitam o uso integrado e significativo das tecnologias em sala de aula, respeitando as especificidades de cada contexto escolar e priorizando o aprendizado como um processo profundo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou as percepções dos docentes de uma escola pública do Estado de Mato Grosso em relação à digitalização na formação docente, com foco nas implicações dessa realidade para a implementação do Pacto pela Digitalização. As reflexões aqui apresentadas concebem a formação digital que não apenas capacite os docentes, mas também os envolva ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Vale evidenciar que a pesquisa se trata de uma amostra restrita, ou seja, foi realizada em uma única escola pública, o que limita a diversidade das percepções capturadas. As experiências e contextos dos docentes podem variar significativamente entre diferentes instituições, regiões e redes de ensino, e uma amostra mais ampla poderia fornecer uma visão mais abrangente das realidades enfrentadas pelos docentes em Mato Grosso.

Embora a abordagem qualitativa permita uma compreensão profunda das percepções dos docentes, ela também tem limitações. A análise baseada em questionários pode estar sujeita a vieses de resposta, como a deseabilidade social, onde os participantes podem relatar o que acham que é esperado em vez de suas verdadeiras opiniões.

As percepções dos docentes podem mudar ao longo do tempo e em resposta a novas políticas, tecnologias ou experiências. Como a pesquisa foi realizada em um momento específico, as conclusões podem não refletir mudanças futuras nas percepções dos docentes, especialmente em um contexto dinâmico como o da educação digital.

Outro aspecto a ser ponderado é que percepções dos docentes estão profundamente enraizadas em seu contexto cultural e regional. Assim, os achados do estudo podem não ser aplicáveis a outras regiões ou a diferentes contextos educacionais.

Nesse sentido, reconhecer as (de)limitações deste estudo é essencial para uma interpretação crítica dos resultados e para futuras pesquisas sobre a formação docente e a digitalização na educação. Esses achados oferecem um caminho para a reflexão sobre como melhorar a investigação nesta área, promovendo uma compreensão mais ampla das percepções dos docentes e das práticas educacionais no estado.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, Juliana Pereira Gonçalves de Andrade; LINS, Walquíria Castelo Branco. *Competências digitais na formação inicial de docentes*. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020.

Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRITANNICA EDUCATION NO BRASIL. Desbravando a educação digital: um guia para a digitalização na escola. Disponível em: <https://britannica.com.br/noticias/uncategorized/desbravando-a-educacao-digital-um-guia-para-a-digitalizacao-na-escola/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Digitaliza%C3%A7%C3%A3o%20na,tradicionais%20de%-20ensino%20e%20aprendizagem>. Acesso em: 14 ago. 2024

NEGRI, Paulo Sergio. *Comunicação didática: a intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino*. Londrina: Labted, 2006.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. rev. e atual. São Paulo: Papirus, 2013. p. 11-66.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Histórico da emergência internacional de COVID-19*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo.https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/pactodigitalmt-2024/inicio?pli=1> Acesso em: 2 ago. 2024

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de docentes: unidade teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O RISCO DE *APAGÃO* DE PROFESSORES NO BRASIL

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.9

Neusa Inês Philippsen

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade. No Brasil, o papel dos professores é essencial para a formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, a educação brasileira enfrenta graves problemas: a escassez e a desvalorização dos profissionais da educação. A expressão “apagão de professores” refere-se à possibilidade de um *déficit* significativo de docentes qualificados nas salas de aula, o que pode comprometer a qualidade da educação.

Este capítulo tem por objetivo examinar as políticas públicas que têm sido implementadas para enfrentar essa questão, à luz dos dados do Censo da Educação Superior de 2022. Para tanto, faz-se, inicialmente, um breve apanhado

histórico sobre as transformações do perfil socioeconômico e cultural da população brasileira, assim como lança-se um olhar sobre a constituição do Ensino Superior no Brasil. Nesse contexto, os apontamentos históricos são fundamentais para se compreender as ações presentes, especialmente em relação ao que está atualmente acontecendo sobre o possível “apagão de professores”.

Cabe ressaltar que já em 2020 uma pesquisa realizada pelo Instituto Semesp em parceria com a MK Estatística destacava a possibilidade de “apagão de professores”, para se ter uma ideia um dos subtítulos dos dados apresentados foi “Déficit de professores na educação básica pode chegar a 235 mil em 2040”. A pesquisa ainda revela que:

A educação brasileira tem passado por momentos de profundas incertezas [...] Há impactos em todo o sistema educacional que afetam desde a gestão das instituições até o aprendizado dos alunos. Além disso muito tem se falado que o Brasil pode enfrentar, em um futuro recente, o chamado ‘apagão’ de docentes, ou seja, o risco iminente da falta de professores em todas as etapas do ensino básico¹⁹.

Entre os resultados que apreendemos em nosso estudo, destacam-se os principais fatores que contribuem para o “apagão” de professores, as consequências deste “apagão” e como a mídia, por meio de matérias e reportagens, tem contribuído para dar destaque ao problema. Outrossim,

19 Informações retiradas de Instituto Semesp; MK Estatística. *Risco de apagão de professores no Brasil*. 2020. In: file:///C:/ Documents/pesquisa-semesp-1%20sobre%20apag%C3%A3o%20de%20professores.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

enaltece-se as condições de trabalho e saúde dos professores, que se compreende como imprescindíveis para a manutenção do magistério e que os governantes/responsáveis devem, dessa forma, ter um olhar mais aprofundado pelas políticas públicas voltadas para a educação.

9.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

De acordo com Fiorin (2009), a identidade nacional é construída, dialogicamente, a partir de uma autodescrição da cultura; sendo que dois grandes princípios regem as culturas: o da exclusão e o da participação. Com base neles, elas autodescrevem-se como culturas da mistura ou da triagem. A cultura brasileira considera-se uma cultura da mistura. “Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um “jeitinho”. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc” (Fiorin, 2009, p. 124).

É nesse contexto de identidade nacional que se constitui o trabalho do professor e cabe a ele refletir sobre a importância da educação na formação de valores e consciência coletiva de um povo. Os professores desempenham um papel fundamental em ações que promovem a construção do conhecimento, a formação do caráter e a promoção de uma visão crítica e reflexiva sobre a sociedade.

Através da educação, os estudantes são expostos à história, às tradições, às diversidades e aos desafios do seu país, o que contribui para a construção de uma identidade nacional sólida. Os educadores ajudam, desse modo, a aprimorar a percepção dos estudantes sobre seu lugar na sociedade e sua relação com os demais, promovendo o respeito à diversidade linguística e a valorização da cultura local e nacional.

Desse modo, se a educação, mediada pelo trabalho dos professores, é um pilar fundamental na dialogicidade sobre a identidade nacional, ajudando a formar cidadãos conscientes e comprometidos com sua cultura e com o futuro do seu país, por que há tão pouco engajamento da sociedade em promover a valorização dos profissionais do ensino e a apoiar políticas públicas efetivas para uma educação de maior qualidade, com maior infraestrutura e com profissionais mais qualificados?

A resposta a essa questão é bastante complexa e, com o intuito de tentar respondê-la, faz-se necessário não apenas uma contextualização histórica dos principais períodos de mudanças políticas e sociais, mas também das principais políticas públicas implementadas na educação brasileira, enfatizando-se que a preocupação com a chamada ‘democratização’ do ensino no Brasil é bastante recente, acentuada a partir da década de 1960. Na sequência do texto, serão expostos alguns apontamentos sobre tais fatos.

9.2 TRANSFORMAÇÕES DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Conforme Bagno (2007), a década de 1960 foi um momento chave de mudanças no Brasil, não só no contexto educacional, mas também socioeconômicas e culturais, especialmente, por causa do processo rápido, crescente e desordenado de urbanização que começou a ocorrer no país. De acordo com o autor, “Em 1960, somente 45% da população vivia em zona urbana – quarenta anos depois, o Censo 2000 do IBGE revelou que 80% dos brasileiros moram em cidades” (Bagno, 2007, p. 31).

Ademais, até meados de 1960, as escolas brasileiras eram em um número reduzido no país e se concentravam, em sua maioria, nas zonas urbanas, sendo muito raras as escolas não só nas zonas rurais, mas até mesmo em cidades de menor porte. Nessas escolas da zona urbana, geralmente, ensinavam e aprendiam pessoas das classes médias e médias altas das cidades, ou seja, uma parcela bastante restrita da população.

Com essas mudanças em curso, promovidas, principalmente, por causa do crescimento industrial que ganhou maior dimensão a partir do governo de Juscelino Kubistchek (1956 – 1961), houve também a necessidade de que a escola pública passasse a atender amplas camadas sociais que até então tinham ficado excluídas do ensino formal. Cabe destacar que, nesse período da história, esse atendimento começou a ocorrer porque os pais começaram a exigir que seus filhos e

filhas, já nascidos e criados nas cidades, tivessem acesso à escolarização.

Todavia, o aumento massivo de crianças de classes sociais desprestigiadas na escola fez com que as classes médias e médias altas perdessem o interesse pelas escolas públicas brasileiras, indo para instituições privadas que continuariam e continuam a segregar as camadas privilegiadas da sociedade das marginalizadas de origem social humilde e, em sua maioria, rural. Do mesmo modo, houve mudança de perfil socioeconômico e cultural dos professores. Segundo Bagno:

O acesso à escola de tantas crianças de classes sociais desprestigiadas fez com que a profissão docente perdesse prestígio no âmbito das classes médias e médias alta. O aumento da população escolar provocou a deterioração das condições de trabalho, com classes superlotadas, prédios mal construídos e mal conservados, com equipamento velho e material insuficiente, tudo isso acompanhado do achatamento progressivo e ininterrupto dos salários, o que tornou a profissão docente pouco atrativa para as camadas privilegiadas da população urbana (Bagno, 2007, p. 31).

Como se pode ver, a falta de valorização dos profissionais do ensino começa a acontecer, de forma mais evidente, a partir desse período histórico e, fundamentalmente, por falta de políticas públicas adequadas ao contexto de transformação socioeconômico e cultural pelo qual passava a população brasileira. Cabe destacar, ainda, que até então a atividade docente era exercida por pessoas originárias da pequena

minoria prestigiada que tinha o hábito de ler e comprar livros de escritores consagrados, que estudavam línguas estrangeiras, sobretudo o francês, que era a língua de maior prestígio naquele momento, e que tinham acesso também à produção cultural e intelectual de outros países, muitas vezes realizando, inclusive, a graduação fora do Brasil.

Com essas transformações relatadas, houve uma inversão radical do perfil docente no Brasil, conforme informava o Jornal Folha de São Paulo, em 2001, visto que, assim como a escola pública passou a ser frequentada por pessoas de classes baixas, os cursos de formação de professores, igualmente, tiveram esse perfil entre os ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura: “O professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Vive em famílias com renda inferior a R\$1.800/mês e estudou sempre em escola pública” (Gois, 2001, p. C-1).

Não fica difícil concluir porque alcançamos o patamar quase máximo de desinteresse à escolha de cursos de licenciatura e, progressivamente, à falta de professores que os números estatísticos, cada vez mais, têm mostrado à sociedade. Aqui convém, novamente, questionar: que futuro pode ter uma sociedade sem docentes qualificados para o ensino não só público, mas em todas e quaisquer instituições de ensino?

A reflexão seguinte se dá a partir das principais políticas públicas adotadas até então para a formação docente.

9.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

Conforme Smarjassi e Arzani (2021), uma dimensão das políticas públicas que interfere nas condições de trabalho refere-se ao âmbito específico de políticas de educação. Neste âmbito estão os investimentos da sociedade e do Estado no desenvolvimento educacional do país: eles expressam a valorização ou não de ações que focalizam a educação e a formação das várias camadas sociais que compõem o povo brasileiro, incluindo ações da pré-escola ao nível de pós-graduação.

As políticas públicas na educação são um conjunto de ações coordenadas que visam melhorar a qualidade do ensino e a formação de professores. No Brasil, essas políticas são elaboradas em níveis federal, estadual e municipal, sendo o Ministério da Educação (MEC) o principal responsável pela formulação e execução de diretrizes. As políticas públicas podem ser definidas, ou deveriam ser, como um conjunto de ações e decisões que o Estado toma para resolver problemas sociais, atender demandas da população e promover o bem-estar social. No contexto educacional, essas políticas buscam garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação.

O Brasil possui um histórico rico e complexo em suas políticas educacionais, que se iniciam com a Constituição de 1824 e passam por diversas fases, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, e a atual LDB, de 1996. Com a Constituição de 1988, houve um fortalecimento das garantias de direitos, incluindo a educação como um direito social.

Destaca-se também o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que é um instrumento que orientou e orienta as políticas educacionais para o período de 2014 a 2024, com metas claras para a universalização do ensino e a melhoria da qualidade. As principais metas incluem: **Educação básica:** Aumentar a taxa de matrícula na Educação Básica, buscando que 100% das crianças estejam matriculadas na educação fundamental e que haja uma redução das taxas de evasão escolar; **Alfabetização:** Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; **Qualidade da educação:** Melhorar a qualidade do ensino, aumentando as notas médias dos alunos em avaliações nacionais e internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); **Formação de professores:** Garantir que a formação dos professores seja adequada e que haja programas contínuos de formação e valorização profissional; **Infraestrutura:** Melhorar a infraestrutura das escolas, garantindo acesso a recursos básicos, como água potável, sanitários e acesso à internet.

No contexto atual, não é necessário realizar uma análise profunda ou pesquisar amplamente os relatórios de acompanhamento das metas para se concluir que elas não alcançaram a sua integralidade, ou seja, os problemas elencados continuam a necessitar olhares atentos, novas políticas educacionais e investimentos abundantes para que possamos, efetivamente, alcançar a melhoria da qualidade no ensino.

Ademais, é importante salientar que as políticas educacionais no Brasil enfrentam diversos desafios, dentre eles: **Desigualdade regional:** O Brasil é um país com grandes disparidades regionais em termos de acesso e qualidade educacional; **Financiamento:** A escassez de recursos financeiros e a necessidade de investimento em infraestrutura são questões centrais; **Medidas efetivas e modernizadas:** Medidas para melhorar a qualidade do ensino, como a formação inicial e contínua de professores e a atualização curricular, são necessárias para atender às demandas do século XXI.

Todavia, não se pode negar que as políticas públicas na educação brasileira são um campo em constante evolução, que requer uma análise crítica e especializada. É fundamental que as políticas sejam formuladas e implementadas com base em evidências, levando em conta as especificidades locais e a participação dos diversos atores sociais envolvidos no processo educativo. A busca por uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva é um desafio contínuo que demanda compromisso e inovação.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que nos últimos anos surgiram novas abordagens e inovações nas políticas educacionais, como o uso de tecnologias digitais no ensino, a educação integral (ainda não totalmente implementada) e as metodologias ativas de aprendizagem, que promovem a participação ativa dos alunos.

9.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

As formações inicial e continuada são procedimentos fundamentais na área da educação, especialmente no que diz respeito à formação de docentes e profissionais em diversas áreas.

A **formação inicial** refere-se ao processo educativo que prepara os indivíduos para o exercício de uma profissão ou função específica. No contexto da educação, a formação inicial dos professores geralmente ocorre em Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais os futuros educadores aprendem teorias pedagógicas, práticas de ensino, conteúdos curriculares e habilidades necessárias para atuarem em sala de aula. Esse tipo de formação é crucial para garantir que os profissionais estejam aptos a enfrentar os desafios da profissão e a promover um aprendizado significativo para os alunos.

A ênfase maior à formação inicial dos docentes, com o propósito de assegurar a formação adequada e pautada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foi evidenciada

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 (Brasil, 1996), que instituiu um grau mais alto de formação aos professores da Educação Básica (em comparação com as legislações anteriores), estabelecendo um marco e, ao mesmo tempo, um desafio aos sistemas educacionais, conforme se pode ver em seu Artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Mais recentemente, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/ CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DRN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Esta Resolução também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ambas foram formuladas em virtude da BNCC.

A BNC-Formação, ou Base Nacional Comum de Formação, é um documento orientador que estabelece diretrizes e conteúdos essenciais para a formação de professores e profissionais da educação no Brasil. Ela faz parte de um movimento mais amplo de busca por uma educação de qualidade e, como dito, está relacionada à Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que define os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas de Educação Básica.

A BNC-Formação visa garantir que todos os educadores tenham acesso a uma formação que os prepare adequadamente para atuarem em sala de aula, promovendo uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Ela propõe uma formação que articule teoria e prática, enfatizando a importância de uma formação contínua e contextualizada.

Esse documento é uma ferramenta importante para as que oferecem cursos de formação de professores e busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país.

Na sequência, como complementar à BNC-Formação, surge a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Formação Continuada** de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A formação continuada, nesse contexto, é o processo de capacitação e atualização profissional que ocorre após a formação inicial. Esse tipo de formação é essencial para que os profissionais se mantenham atualizados em relação às novas metodologias, tecnologias educacionais, mudanças nas diretrizes curriculares e inovações em sua área de atuação. A formação continuada pode ocorrer por meio de cursos,

presenciais ou *online*, *workshops*, seminários, congressos e outras atividades que promovam o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Em suma, as formações inicial e continuada são essenciais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade educacional, assegurando que os educadores estejam sempre preparados para atender às necessidades de seus alunos e às demandas do mercado de trabalho.

9.5 BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As breves informações históricas que serão aqui apresentadas se amparam em ideias de Martins (2002). A história do Ensino Superior no Brasil é rica e complexa, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas do país. Durante o período colonial, a educação no Brasil era predominantemente religiosa e controlada pela Igreja Católica. As primeiras instituições de ensino foram fundadas no século XVII, como o Colégio dos Jesuítas (fundado em 1550, em Salvador – BA) e o Colégio de São Paulo de Piratininga (fundado em 1554). No entanto, o Ensino Superior formal ainda não existia.

Com a independência do Brasil em 1822, houve um esforço para estruturar o Ensino Superior. Em 1827, foram

criadas as primeiras faculdades de Direito em São Paulo e Olinda - PE, que se tornaram referências de formação de elites políticas e jurídicas. Outras áreas do conhecimento, como Medicina e Engenharia, também começaram a ser formalmente ensinadas.

A Proclamação da República (1889) trouxe mudanças significativas. A Constituição de 1891 garantiu a liberdade de ensino, o que permitiu a criação de várias instituições privadas. Em 1920, foi criada a Universidade do Brasil, a primeira universidade do país, com um modelo mais integrado e abrangente.

As primeiras instituições superiores de licenciatura no Brasil também surgiram no final do século XIX e início do século XX. A criação das Faculdades de Educação, que formavam professores para a Educação Básica, foi um marco importante nesse processo.

Um exemplo significativo é a criação da Escola Normal da Corte, no Rio de Janeiro, em 1835, que tinha como objetivo a formação de professores. No entanto, as primeiras Faculdades de Educação, que ofereciam cursos de licenciatura, começaram a se consolidar somente a partir de 1930, com a criação de diversas instituições em diferentes estados.

O período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi marcado por uma maior regulamentação do Ensino Superior. Em 1931, o Decreto-Lei nº 19.851 instituiu a criação

das universidades federais, promovendo a expansão e a diversificação do Ensino Superior.

Após a Segunda Guerra Mundial (1945-1964), o Brasil assistiu a um crescimento significativo do Ensino Superior, impulsionado pelo aumento da demanda por profissionais qualificados. O sistema de universidades públicas e privadas se consolidou, e a criação do Ministério da Educação em 1953 também teve um papel importante na regulação e expansão do setor.

Um marco importante na regulamentação e na organização da educação superior no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que estruturou o sistema educacional e começou a fortalecer a formação de professores.

Já o período do regime militar (1964-1985) trouxe uma série de reformas no Ensino Superior, com a criação de várias universidades e a expansão das instituições particulares. No entanto, houve também uma repressão à liberdade de expressão e ao pensamento crítico nas universidades.

Com a redemocratização (1985), o Ensino Superior passou a ser visto como um direito. A Constituição de 1988 garantiu a educação como um direito fundamental e diversas políticas públicas foram implementadas para democratizar o acesso ao Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004) e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (1999).

Os cursos de licenciatura no Brasil têm como principal objetivo formar profissionais capacitados para atuarem como professores na Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esses cursos são essenciais para garantir a formação de docentes qualificados, que possam contribuir para o desenvolvimento educacional e social do país.

Os cursos visam desenvolver competências e habilidades essenciais para a prática docente, como planejamento de aulas, avaliação de aprendizagem, gestão de sala de aula e mediação do conhecimento. Eles oferecem formação em disciplinas específicas, preparando o professor para lecionar conteúdos de sua área de formação, como Letras, Matemática, Ciências, História, entre outras. Os educadores formados em licenciatura desempenham, em geral, um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado diversos desafios relacionados à qualidade do ensino e à inclusão social. Contudo, esses desafios não podem ser desvinculados da história do Ensino Superior no Brasil, que sempre foi marcada por lutas por acesso, qualidade e inclusão, refletindo as dinâmicas sociais e econômicas do país ao longo do tempo.

9.6 O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2022

O Censo da Educação Superior é divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, vinculado ao Ministério da Educação. O Censo da Educação Superior é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em articulação com as IES que oferecem cursos de graduação no Brasil, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

A pesquisa parte do universo de IES constante no cadastro e-MEC e levanta dados sobre IES, locais de oferta, cursos, vagas oferecidas, professores e estudantes na educação superior de graduação no Brasil. As informações produzidas são utilizadas como subsídios indispensáveis para formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para supervisão e regulação da Educação Superior. O Inep calcula uma lista de indicadores que possibilita contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso em um curso de graduação de nível superior.

Neste estudo, daremos ênfase apenas a alguns resultados trazidos no Censo de 2022, especialmente porque o Censo da Educação Superior de 2022, divulgado pelo Inep em 10 de outubro de 2023, trouxe diversos resultados, todos importantes sobre o cenário da educação superior no Brasil, todavia não é possível esmiuçá-los todos neste texto, cabendo-nos, dessa forma, enaltecer alguns dados alarmantes sobre a formação e a atuação dos professores no Brasil.

Segundo o relatório, o número de matrículas em cursos de formação de professores continua baixo e há um aumento na evasão, o que levanta preocupações não só sobre a qualidade da formação docente, mas também, e especialmente, sobre as motivações que levam à menor procura e evasão das licenciaturas. Além disso, o Censo apontou que uma parcela significativa dos professores da Educação Básica ainda não possui formação específica na área em que atuam. Abaixo, na tabela e gráficos, mostra-se os percentuais desses resultados:

Tabela 1 – Número de ingressantes de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico - Brasil – 2022

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	4.756.728	1.656.172	3.100.556
Bacharelado	2.554.237	1.308.460	1.245.777
Licenciatura	789.115	145.987	643.128
Tecnológico	1.384.317	182.143	1.202.174
Não aplicável	29.059	19.582	9.477

Fonte: A autora, com base em dados do Censo da Educação Superior 2022 (2024).

No que se refere ao grau acadêmico, predominam os ingressantes de bacharelados (53,7%), seguindo-se os ingressantes nos cursos tecnológicos (29,1%) e nas licenciaturas (16,6%)²⁰. Tal como na edição anterior, a distribuição permanece praticamente inalterada considerando-se os cursos de

20 Os percentuais aqui elencados, assim como os dos Gráficos 1 e 2, foram retirados de BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023.

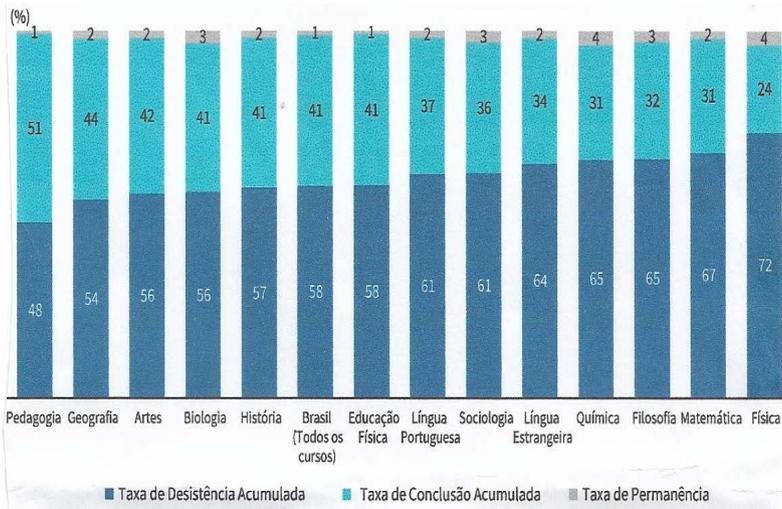
bacharelado, os tecnológicos e os de licenciatura, ou seja, os cursos de licenciatura são os menos procurados e com um percentual amplamente menor, assim como a diferença de procura entre a modalidade presencial e a distância. Na modalidade a distância, em 2022, também pode ser observada esta distribuição, uma vez que a proporção de ingressantes de bacharelado ultrapassa a de ingressantes de cursos tecnológicos, seguindo-se a participação dos de licenciatura.

Para dimensionar quão significativa tem sido a expansão da modalidade a distância nos últimos anos, a Tabela 1 ilustra que, em 2022, o total de ingressantes a distância equivale a praticamente o dobro (65,2%) do total de ingressantes presenciais (34,8%). Vale dizer que, há somente dois anos, em 2020, o total de ingressantes a distância ultrapassava, de forma inédita, o total de ingressantes presenciais.

O explosivo aumento das matrículas a distância e o reduzido número de professores que lecionam nessa modalidade acenderam um sinal de alerta no MEC, conforme afirmou o atual ministro da Educação Camilo Santana ao comentar os dados do Censo: “Estou bastante preocupado com a qualidade desses cursos. É claro que eles facilitam muito a vida do trabalhador, que não precisa mais se deslocar para a faculdade, mas temos de avaliar que tipo de curso pode ser ofertado a distância, zelando pela boa formação do profissional²¹”.

21 Fala retirada da matéria escrita por SERAFINI, Mariana, no *site* do Carta Capital, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

Gráfico 1 – Média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2013 em cursos de graduação para a formação de professor da Educação Básica–Brasil – 2013-2022

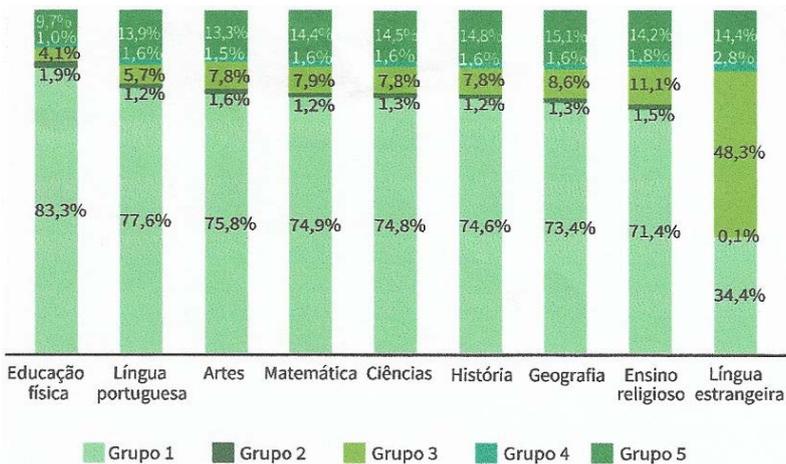


Fonte: A autora, com base em dados do Censo da Educação Superior 2022 (2024).

O Gráfico 1 ilustra os resultados das taxas de desistência acumulada (TDA), de conclusão acumulada (TCA) e de permanência (TAP), em 2022, para os ingressantes de 2013 em cursos de graduação para a formação de professor da Educação Básica. Os cursos com TCA maiores são: Pedagogia (51%), Geografia (44%), Artes (42%), Biologia (41%) e História (41%). Os cursos em que a taxa de desistentes é maior, por sua vez, são: Física (72%), Matemática (67%), Química (65%), Filosofia (65%), Língua Estrangeira (64%), Sociologia (61%), Língua Portuguesa (61%) e Educação Física (58%). A TAP varia de 1% a 4%, sendo o maior percentual apresentado pelos cursos de Física, Matemática e Química. Exceto Pedagogia

(taxa de permanência acumulada igual a 48%), todos os cursos elencados apresentaram TDA acumulada superior a 50%, em 2022.

Gráfico 2 – Indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2022



Fonte: A autora, com base em dados do Censo da Educação Superior 2022 (2024)²².

Segundo o indicador de adequação da formação docente (Brasil, 2014), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o pior resultado é observado para a disciplina

22 **Grupo 1:** Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. **Grupo 2:** Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; **Grupo 3:** Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona; **Grupo 4:** Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores; **Grupo 5:** Docentes que não possuem curso superior completo (Nota Técnica/Inep nº 20/2014).

de Língua Estrangeira, em que apenas 34,4% das turmas têm aulas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador). O melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é verificado para a disciplina Educação Física, com 83,3% das turmas atendidas por docentes classificados no **Grupo 1**.

9.7 O RISCO DO “APAGÃO” DE PROFESSORES

O conceito de “apagão” de professores, como é trazido neste texto, refere-se à iminente falta de profissionais qualificados para atuarem nas escolas, mais especificamente em disciplinas essenciais, como as elencadas no Gráfico 2. Essa situação é resultado de uma combinação de fatores, como a baixa atratividade da carreira docente, a falta de incentivos financeiros e a precarização das condições de trabalho. O “apagão” pode levar a um aumento na carga de trabalho dos docentes remanescentes, afetando diretamente a saúde destes e queda na qualidade do ensino.

O “apagão” de professores tem sido um tema recorrente nas atuais discussões sobre a educação, em contextos de crise educacional e falta de profissionais capacitados. Inúmeras publicações trataram e tratam da ameaça de falta de professores nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos, dentre as quais podemos citar: “Escassez de professores no Ensino

Médio: propostas estruturais e emergenciais” (Ruiz, Ramos e Hingel, 2007); “Por que tão poucos querem ser professor” (Ratier, 2010); “Carência de Professores na educação básica: risco de apagão?” (Brasil, 2023).

Os principais fatores que contribuem para o “apagão” de professores, segundo o “Manifesto por políticas públicas efetivas de valorização docente” publicado em setembro de 2022: O salário dos professores brasileiros está entre os mais baixos no mundo. O relatório *Education at a Glance, 2021*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostrou que a remuneração inicial dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental é a mais baixa entre 40 países analisados; Número muito alto de alunos em sala de aula; Condições inadequadas de trabalho; Falta de tempo para preparar as aulas e estudar por cargas excessivas de trabalho; Falta de estímulo à permanência na docência e de valorização profissional; Carga emocional e psicológica; A descoberta de outras áreas de atuação ou interesses, buscando outras oportunidades que consideram mais atraentes.

Dentre as principais consequências do “apagão” de professores, é possível citar: **Comprometimento da qualidade da educação**: A falta de professores qualificados pode resultar em turmas superlotadas, ensino de baixa qualidade e dificuldades de aprendizagem para os alunos; **Aumento da evasão escolar**: A ausência de um corpo docente competente pode levar os alunos a abandonarem os estudos, já que a experiência educacional se torna insatisfatória; **Desigualdade**

educacional: Regiões mais pobres ou menos favorecidas tendem a sofrer mais com a falta de professores, aumentando a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

Dessa forma, a discussão sobre o “apagão” de professores é essencial para o desenvolvimento de políticas eficazes que visem melhorar a educação e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, cabe ressaltar que recentemente observa-se uma crescente preocupação em jornais e *blogs* jornalísticos que têm abordado esses aspectos, destacando a urgência de ações para mitigar essa crise.

Especialmente após a divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior de 2022, a mídia deu especial atenção aos dados publicados, com ênfase à problemática que pode levar à falta de professores em pouco tempo, caso não se revertam os números e estatísticas trazidas pelo Censo. Dentre as incomensuráveis publicações feitas desde então, destacam-se algumas aqui:

Ausência de políticas públicas contribui para professores desistirem da profissão²³.

Esta matéria aborda a relação entre a falta de políticas públicas eficazes e a alta taxa de desistência de professores da profissão. O texto discute como a precarização das condições de trabalho, a falta de valorização e apoio aos educadores, bem

23 Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/ausencia-de-politicas-publicas-contribui-para-professores-desistirem-da-profissao/>. Por Bibiana Maia. Publicada em 29 de dezembro de 2023. Acesso em: 15 de ago. 2024.

como a ausência de incentivos e melhorias na infraestrutura das escolas, têm levado muitos profissionais a abandonarem suas carreiras no ensino. Nesse contexto, o achatamento da carreira com novo piso salarial e falta de *status* são problemas recorrentes em todo o Brasil.

A autora, Bibiana Maia, analisa também as consequências dessa situação para a educação brasileira, destacando a importância de um investimento mais robusto em políticas que promovam a valorização dos professores, a formação continuada e melhores condições de trabalho. Além disso, a matéria traz depoimentos de educadores e especialistas que evidenciam os desafios enfrentados na profissão e a necessidade urgente de mudanças para garantir a permanência dos professores nas salas de aula.

Educação no vermelho: Pesquisa indica possível ‘apagão’ de professores no país²⁴.

Esta matéria também trata da situação crítica enfrentada pela educação no Brasil, com um foco particular na escassez de professores. A pesquisa mencionada por Jonatas Pacheco foi divulgada em dezembro de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e aponta para um possível “apagão” de profissionais na área, sendo que já há uma falta significativa de docentes qualificados, o que tem impactado negativamente a qualidade do ensino. Outro aspecto

24 Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/educacao-no-vermelho-pesquisa-indica-possivel-apagao-de-professores-no-pais-1.3322641>. Por Jonatas Pacheco Publicada em 02 de fevereiro de 2024 | 05:00. Acesso em: 15 de ago. 2024.

que tem contribuído para isso é que o número de formandos que querem seguir a profissão está abaixo da demanda nos Ensinos Fundamental e Médio, conforme o estudo.

Discute, do mesmo modo, sobre as causas desse problema, como condições de trabalho, remuneração, falta de investimento na educação, desvalorização profissional, entre outros fatores que podem estar contribuindo para a dificuldade em atrair e reter professores nas escolas. Além disso, a matéria apresenta reflexões que ilustram a gravidade da situação e as consequências que ela pode ter para o futuro da educação no Brasil, como a redução da qualidade do aprendizado dos alunos e dificuldades no cumprimento das metas educacionais.

9.8 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES

Os temas e problemáticas discutidos neste texto são, sem dúvida, cruciais para a qualidade da educação e o bem-estar dos profissionais da área, mas ainda pouco discutidos pelas políticas públicas de educação. Dessa forma, traz-se aqui resultados da pesquisa da Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho - Fundacentro²⁵ (2023), que fornece *insights* valiosos sobre as necessidades e desafios

25 A Fundacentro faz parte da estrutura organizacional do Ministério do Trabalho e Previdência, conforme Decreto nº 10.761, de 2 de agosto de 2021, publicado no Diário Oficial da União (DOU).

enfrentados por esses profissionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória da Fundacentro, que realizou entrevistas com pesquisadores das regiões Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil para investigar as possibilidades de melhorar as condições de trabalho e saúde dos professores por meio de políticas públicas.

Na sequência, são apresentadas algumas possibilidades de melhorar essas condições por meio de políticas públicas, conforme o estudo feito: Criar políticas que garantam acesso a serviços de saúde mental para professores, como acompanhamento psicológico e programas de apoio psicológico nas escolas; Investir na infraestrutura das escolas, garantindo que os ambientes de trabalho sejam seguros e adequados; Revisar e, se necessário, reduzir a carga horária de trabalho dos professores, permitindo que tenham tempo suficiente para planejamento, formação e descanso; Implementar políticas de valorização que incluam aumentos salariais, reconhecimento de mérito e melhores condições de trabalho; Criar canais de comunicação e participação onde os professores possam expressar suas necessidades e sugestões; Desenvolver programas que incentivem hábitos saudáveis, como atividades físicas e alimentação equilibrada; Implementar políticas que garantam um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os professores, independentemente de raça, gênero, orientação sexual ou deficiência.

Essas estratégias, dentre outras, quando implementadas de forma integrada e com o envolvimento dos educadores,

podem resultar em melhorias significativas nas condições de trabalho e saúde dos professores, impactando positivamente a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, como mostradas nessa pesquisa, enfrentam um desafio significativo: a formação e valorização dos professores. Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 evidenciam a urgência de ações efetivas para evitar um “apagão” de professores. Desse modo, faz-se necessária a reversão das políticas públicas em curso, já que o caminho por elas seguido estaria ou está conduzindo a educação para o colapso. Bof, Caseiro e Mundim (2022) chegaram a essa mesma conclusão em seus estudos que buscavam diagnosticar, no território nacional, as carências de professores adequadamente habilitados para atuarem nas áreas de conhecimento dos currículos dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio, segundo os autores:

[...] não é exagero dizer que já estamos vivenciando um ‘apagão’ de professores com formação adequada em vários componentes curriculares da educação básica, particularmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E, se continuar tudo como está, principalmente em termos da atratividade da carreira docente, esse ‘apagão’ de professores poderá se agravar. É perfeitamente plausível vislumbrar um cenário

de aprofundamento do problema da falta de professores habilitados nas redes de ensino nos próximos anos se nada for feito para aumentar o número de concluintes nas licenciaturas em diversas áreas específicas e UFs e, em especial, para fortalecer e aumentar a atratividade da carreira docente no País. Não há tempo a perder. É imprescindível agir; e agir com rapidez (Bof; Caseiro; Mundim, 2022, p. 43).

É fundamental, desse modo, que o governo, em conjunto com instituições de ensino e a sociedade civil, desenvolva estratégias que garantam a formação de professores qualificados e a valorização da carreira docente. Somente dessa forma será possível assegurar uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas do século XXI.

Em suma, a carência de professores na Educação Básica é uma questão multifacetada que exige atenção e ação imediata para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Dentre as soluções possíveis, como destaca-se no corpo do texto, pode-se citar o aumento de salários, melhores condições de trabalho e reconhecimento do papel do professor na sociedade. Por sua vez, considerar a sobrecarga de trabalho dos docentes na formulação de políticas públicas também é uma questão central.

Nesse sentido, os programas de formação inicial e continuada necessitam atender às demandas do ensino contemporâneo. Assim como promover políticas de atração e retenção que incentivem novos profissionais a entrarem e permanecerem na profissão, como programas de apoio e

desenvolvimento profissional. E, impreterivelmente, programas de incentivo à saúde física e mental. Para tanto, as políticas públicas devem ser guiadas pelo interesse público, entendido como o interesse da coletividade, ou seja, o engajamento da sociedade em promover a valorização dos profissionais do ensino, caso contrário os esforços empreendidos não evitarão o ‘desmanche’ do ser e querer ser professor.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, 9. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967/4344>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008*. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, DF, 7 abr. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. *Nota técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014*. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020.

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2022*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 10 de outubro de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. *Políticas públicas devem focar na valorização do professor*. Fundacentro. Brasília, 13 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/novembro/politicas-publicas-devem-focar-na-valorizacao-do-professor>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. *Resumo técnico do censo da educação superior 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023.

CENPEC. *Manifesto por políticas públicas efetivas de valorização docente*. 2022. Disponível em: https://saberesepaticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/10/manifesto_por_politicas_publicas_efetivas_de_valorizacao_docente-6.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002288558>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GOIS, Antônio. Educação: Professor tem família de renda mais baixa. *Folha de São Paulo*. São Paulo: 30 de dezembro de 2001. Cotidiano. p. C-1.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*. São Paulo, v. 17, n. 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

OECD. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html. Acesso em: 11 dez. 2024.

RATIER, Rodrigo. Por que tão poucos querem ser professor, Atratividade da carreira docente. *Nova Escola*, 2010, n. 229, São Paulo, p. 17, Jan./Fev. 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 15, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 11 dez. 2024.

PROJETO LINFRON: AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.10

Elisandra Benedita Szubris

Fernando Jesus da Silva

INTRODUÇÃO

A fronteira Brasil-Bolívia se constitui como um vasto campo de investigação de fenômenos linguísticos, dada a história de contato entre as línguas portuguesa, espanhola e línguas indígenas. No entanto, ainda há uma lacuna na pesquisa sobre as práticas linguísticas cotidianas e as representações sociais da língua em contexto fronteiriço que merece a nossa atenção.

O Projeto LINFRON surge nesse contexto, buscando desenvolver ações que contribuam para a formação de pesquisadores e produtos acadêmicos, científicos e sociais

que compreendam o olhar para a fronteira Brasil-Bolívia, com foco nas cidades de Cáceres e San Matias.

Neste capítulo, apresentamos um panorama do projeto, o resultado das primeiras ações e as expectativas em relação às próximas ações.

10.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O PROJETO LINFRON

O Projeto linguística na Fronteira oeste Brasil/Bolívia – LINFRON é financiado pela CAPES/PDPG e visa fortalecer o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, com foco na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento sobre as práticas linguísticas na e sobre a fronteira Brasil-Bolívia. As atividades do projeto iniciaram em dezembro de 2022, seguindo o plano de ações constituído.

Entre alguns dos objetivos do projeto estão: 1) ampliar a produção científica na área de linguística, com ênfase em estudos sobre a diversidade linguística da fronteira; 2) fortalecer as linhas de pesquisa existentes no programa e 3) consolidar a formação de recursos humanos qualificados para atuarem no ensino, na pesquisa e na extensão.

O presente projeto, alinhado aos objetivos do PPGL/UNEMAT, visa aprofundar o estudo dessas dinâmicas linguísticas, sendo bem-vindas pesquisas das áreas de estudo de Processos de Significação, de Processos Discursivos, de

Processos de Práticas Sociais da Linguagem e de Processos de Variação e Mudança e de Descrição, Análise e Documentação de Línguas Indígenas.

A localização do PPGL na fronteira oeste do Brasil confere ao programa um papel estratégico na formação de pesquisadores para analisar e documentar as peculiaridades linguísticas dessa região. A fronteira oeste de Mato Grosso é um espaço linguístico complexo e diversificado, marcado pela interação das línguas de fronteira e suas variedades. Assim, o PPGL/UNEMAT, ao se dedicar ao estudo dessas práticas linguísticas, contribui para o avanço do conhecimento sobre a diversidade linguística fronteiriça, além de atender às demandas sociais por profissionais qualificados para atuarem em diferentes frentes.

A metodologia do projeto envolve a concessão de bolsas de pós-doutorado para a formação e participação dos pesquisadores no desenvolvimento de alguns produtos acadêmicos como: pesquisas, oficinas, missões de estudo, produção de artigos, livros e *e-books*, *workshops* e a participação e promoção de eventos para a divulgação dos resultados.

A seguir, apresentaremos algumas das ações já realizadas pelo projeto e socializaremos propostas ainda em desenvolvimento, discutindo sobre os resultados alcançados e a prospecção dos impactos desejados.

10.2 AS PRIMEIRAS AÇÕES: RESULTADOS E EXPECTATIVAS

a) Pesquisas em andamento

Partindo da proposta do PPGL/UNEMAT, em ampliar a produção científica através de pesquisas que estabeleçam relações com a fronteira oeste Brasil/Bolívia, surgiu a proposta *Léxico e sentidos do português e espanhol em contato: bases para a constituição do Glossário de Palavras Faladas na Fronteira oeste do Brasil*. O glossário é uma proposta de trabalho em desenvolvimento, cujo objetivo é dar visibilidade aos usos linguísticos e sentidos compartilhados na fronteira oeste do Brasil, especificamente, das cidades gêmeas Cáceres/Brasil e San Matias/Bolívia.

Para o desenvolvimento deste material, considera-se, inicialmente, o levantamento do material linguístico e bibliográfico da fronteira oeste do Brasil, que ocorre em três modos: 1) levantamento de pesquisas nos repositórios da UNEMAT, com o objetivo de vislumbrar o conhecimento sobre a produção científica desenvolvida pela instituição sobre as temáticas: *língua, fronteira e identidade*. O levantamento foi realizado entre os meses de dezembro de 2022 e março de 2023 e resultou na elaboração do *Catálogo de resumos de pesquisas da graduação em Letras e da pós-graduação em Linguística*. Com este material, espera-se formar um banco de dados linguísticos e bibliográficos que sirvam de fontes para futuras pesquisas; 2) levantamento de palavras e expressões

coletadas por Silva (2022), que possibilitou a produção de 97 cartas linguísticas, em que essa cartografia revela de modo sincrônico a diversidade lexical da região fronteiriça Cáceres/San Matias²⁶; 3) utilizamos a metodologia de coleta de palavras e expressões por meio de registros fotográficos da Paisagem Linguística (PL) e de capturas de delas extraídas da Paisagem Linguística Virtual (PLV).

A partir desses levantamentos, em múltiplas fontes, espera-se obter um significativo banco de dados para a produção do glossário e de outras pesquisas, buscando o aprofundando da análise dos processos de variação linguística, em diferentes contextos, a compreensão da constituição do sujeito fronteiriço em relação às atitudes linguísticas e da construção de identidades, na padronização ou diversificação das variedades linguísticas, entre outras possibilidades.

b) Artigos publicados

O artigo *A fronteira como espaço plurilíngue: um olhar sobre Cáceres Brasil e San Matias Bolívia* (2024)²⁷ discute a circulação do português e do espanhol no espaço fronteiriço, tendo como referencial teórico a Sociolinguística de Contato.

26 SILVA, F. J. *O contato linguístico entre o português e o espanhol na fronteira Brasil-Bolívia: um estudo sobre a Variação lexical*. Cáceres, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://portal.unemat.br/media/files/Fernando-Jesus-da-Silva.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

27 SILVA, F. J.; MACEDO-KARIM, JOCINEIDE; PRIA, A. D. A fronteira como espaço plurilíngue: um olhar sobre Cáceres (Brasil) e San Matias (Bolívia). In: PRIA, A. D.; GUIMARÃES, E.; DIAS, L.F.; KARIM, T. M. (org.). *Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso (Fase IV-Município de Cáceres/MT)*. Campinas: Pontes, 2024. v. 1, p. 185-198.

Segundo Silva, Macedo-Karim e Pria (2024, p. 187),

o estudo sobre a relação entre línguas e fronteira constitui um aspecto importante para a sociolinguística de contato, porque pode revelar muito a respeito de como as línguas evoluem, interagem e são influenciadas em diferentes contextos. Estudar a relação entre língua, fronteira e identidade, fornece conhecimentos importantes acerca da percepção e visão que se têm das fronteiras.

Além disso, os autores (*Ibidem*, p. 187) explicam que as fronteiras linguísticas não se restringem a fronteiras geográficas, pois também são sociais, econômicas ou culturais. De modo que também não são fronteiras bem definidas, sendo possível constatar um intenso intercâmbio linguístico entre as línguas em circulação no espaço fronteiriço.

No caso do espaço fronteiriço que compreende Cáceres e San Matias, foi constatado que devido à distância com a capital Santa Cruz de La Sierra, a cidade de San Matias na Bolívia esteve, por muito tempo, dependente dos serviços de saúde, alimentação, entre outros, acessados na cidade de Cáceres, e esse contato contribuiu para que os matienhos aprendessem o português para a comunicar-se com os brasileiros. A influência do comércio e de outros fatores, como os casamentos interétnicos e dos meios de comunicação, também contribuíram para a incorporação do português no repertório linguístico dos matienhos.

A presença do português na cidade de San Matias também é observada na escrita urbana, o mesmo não ocorre,

em mesma intensidade, com o espanhol em Cáceres. Esse prestígio em relação ao uso do português, nessa fronteira, decorre do papel político e econômico que o Brasil exerce, contribuindo para o desinteresse dos brasileiros em aprender e utilizar o espanhol.

Esta pesquisa apontou que a circulação de línguas no espaço fronteiriço funciona sob duas realidades. Por um lado, têm-se as práticas sociais cotidianas em que é possível observar uma relação histórica intrínseca entre cacerenses e matienhos, a partir da realidade plurilíngue individual/coletiva, que reconhece a diversidade na paisagem linguística da região. Por outro, revela-se um ideal de fronteira como separação, em que vigora o imaginário de que o brasileiro fala português e o boliviano fala espanhol:

Não havendo espaço significativo para um indivíduo plurilíngue individual/coletivo, apenas para práticas monolíngues sustentadas pela relação de diferenças manifestadas pela diferença territorial substanciada por uma ideia de unidade linguística (Silva; Macedo-Karim; Pria, 2024, p. 194-195).

Concluiu-se que, ao analisar as interações complexas entre as línguas em contato no contexto fronteiriço, é possível observar como fatores socioculturais, geográficos e históricos moldam a variação linguística, a mudança linguística e a identidade linguística das comunidades envolvidas. Essa dinâmica demonstra a natureza adaptativa da linguagem e sua capacidade de refletir as transformações sociais e culturais. As práticas sociais observadas dizem muito mais

sobre a constituição do sujeito fronteiriço do que sobre a sua nacionalidade.

Além de explorar as relações entre as línguas de fronteira, é de interesse do projeto olhar para as peculiaridades linguísticas de cada localidade. Nesse contexto, surgiu a proposta de realizar estudos sobre a variação linguística na escrita urbana. Como resultado, desenvolveu-se o artigo *Usos linguísticos regionais na paisagem linguística de Cáceres-MT: processos identitários* (2024), em que foi constatado um progressivo movimento de inserção dos usos linguísticos locais na Paisagem Linguística da cidade e, por extensão, na Paisagem Linguística Digital. Nesse artigo, as análises foram fundamentadas por meio dos conceitos de Paisagem Linguística (PL) e de Identidade em intersecção com a Sociolinguística.

A PL é, conforme a definição de Landry e Bourhis (1997, p. 23), a visibilidade de línguas em espaços públicos, que demonstram aspectos culturais, as transformações sociais, as diferentes línguas e variedades e evidenciam as políticas linguísticas instauradas na localidade.

O conceito de identidade foi mobilizado a partir dos estudos do sociólogo Stuart Hall (2006), que o define a partir da concepção de sujeito pós-moderno. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui por meio de uma identidade não fixa, sempre aberta a novas experiências e vivências. Essa concepção de identidade pode se relacionar ao contexto dos falantes cacerenses, pois, “frente à diversidade de significações e

representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o falante se constitui com inúmeras identidades, mas sempre de modo temporário. Assim, o sujeito pós-moderno se define, pela mudança, na diferença e na inconstância, e desse modo suas identidades permanecem sempre abertas” (Macedo-Karim; Szubris, 2024, p. 348).

O interesse do artigo foi o de compreender como a variação linguística, especialmente, a realização da consoante africada [tʃ] em vez da fricativa [ʃ] e a realização da consoante africada [tʃ] em vez da fricativa [ʃ], grafada como xô, se inscrevem nas paisagens linguística e digital da região e o que os traços linguísticos regionais, veiculados em vias públicas, podem revelar sobre o contexto sociolinguístico da localidade.

Esses traços linguísticos, presentes em Cáceres na oralidade e na escrita, foram proporcionados por um intenso processo de empréstimos e combinações linguísticas, resultados do contato histórico entre portugueses e espanhóis e, em momento posterior, entre brasileiros, bolivianos e etnias indígenas. Esse cenário de contato contribuiu para a formação de uma variedade de português falada na fronteira com a Bolívia, neste caso, do português falado em Cáceres, doravante, variedade cacerense. A presença da consoante africada [tʃ], em Cáceres, se explica por ser um traço registrado onde a colonização foi mais intensa e em regiões que ficaram isoladas dos centros urbanos por um longo tempo.

Alguns dos usos que podem ser encontrados na paisagem linguística de Cáceres são: Casa do pescador **Xô Nei** (Fachada Comercial), *Prantchei the banda* (Nome de banda cacerense, **Tchama nós** (Aplicativo de mobilidade urbana), **Tchá** Menina Criativa (Ateliê de costura), **Tcha** cô pão (Lanchonete e padaria), entre outros.

Como resultado, considerou-se que esses usos linguísticos, presentes na paisagem linguística da cidade e no ambiente digital, expressam as escolhas linguísticas dos habitantes dessa localidade, revelando as identidades locais, não apenas para o falante dessa variedade, mas para todos os indivíduos que fazem parte do espaço público/digital e que se relacionam com esse falar, ou seja, com o falar cacerense.

c) O site do Projeto LINFRON

As ações e produções do projeto, ao serem finalizadas, são publicadas no site do projeto LINFRON²⁸. A alimentação do site é de grande importância para o projeto, pois publiciza os resultados e possibilita que pesquisadores interessados pela temática “linguística na fronteira Brasil-Bolívia” e toda a comunidade tenha acesso a essas produções.

A seguir, apresentamos algumas imagens do site:

28 Disponível em: <https://projetolinfron.com.br/>. Acesso em: 01 out. 2024.

Figura 1 – Aba inicial do site



Fonte: Os autores (2024)²⁹.

Figura 2 – Aba de eventos



Fonte: Os autores (2024)³⁰.

29 Disponível em: <https://projetoalinfron.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 01 out. 2024.

30 Disponível em: <https://projetoalinfron.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 01 out. 2024.

Figura 3 – Aba de publicações



Fonte: Os autores (2024)³¹.

Figura 4 – Aba de fotos



Fonte: Os autores (2024)³².

31 Disponível em: <https://projetoLinfron.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 01 out. 2024.

32 Disponível em: <https://projetoLinfron.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 01 out. 2024.

A construção do site foi realizada no ano de 2023 e teve início com o levantamento de conteúdos fixos para alimentação das abas e a publicação das primeiras ações realizadas pelo projeto. A manutenção do site tem sido realizada periodicamente.

Nas imagens acima, destacamos as abas de maior relevância para a publicidade das ações. Na aba inicial, constam dados do projeto, objetivos e a equipe do projeto, minicurriculo e link de acesso ao Currículo Lattes. Nas abas “eventos” e “galeria”, constam a participação dos pesquisadores em eventos externos, eventos organizados pelo projeto e parcerias e atividades realizadas no PPGL, já a aba “publicações” é reservada para a divulgação das produções bibliográficas.

Destacam-se as seguintes ações realizadas:

- Coordenação de Simpósio Temático no 70º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. ST- O USO LINGUÍSTICO COMO FOCO DE PESQUISA NA SOCIOLINGUÍSTICA e apresentação dos trabalhos individuais, sob os títulos: Usos linguísticos no ambiente virtual: contribuições para o Glossário de Palavras Faladas na Fronteira oeste do Brasil e A Variação Linguística na Paisagem Linguística da cidade de Cáceres: uma abordagem Sociolinguística;
- Coordenação do GT-05 DINÂMICAS SOCIOLINGUÍSTICAS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA no XXI CONAELL. E apresentação da comunicação sob

o título: Projeto LINFRON: ações e contribuições para o fortalecimento da pós-graduação em linguística na fronteira Brasil/Bolívia;

- Organização do “Seminário de Pesquisas em Linguística do Programa de pós-graduação em Linguística da Unemat”. (Evento de extensão);
- Organização do curso “Transformando a pesquisa em artigo científico: percursos da escrita em Linguística”. (Evento de extensão);
- Organização do “I Ciclo de Palestras do Núcleo de Pesquisa Diversidade, Variedade e Línguas Naturais - DIVALIN”. (Evento de extensão);
- Organização do Minicurso de Introdução ao sistema ELAN. (Atividade realizada na disciplina de Sociolinguística com alunos do PPGL/UNEMAT);
- Minicurso de Metodologia e Escrita Científica e lançamento de livro com a presença do autor prof. Dr. Teodorico Alves Sobrinho. (Evento de extensão);
- Trabalho aceito para apresentação no VII Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística (CIDS), na Alemanha;
- Minicurso ministrado no XX CONAEL, sob o título “A formação de *corpus* para o estudo de Paisagem Linguística e Paisagem Digital”;

- Participação no IV Encontro do Grupo Arquivos de Língua: da e na heterogeneidade do trabalho teórico-analítico, com apresentação da comunicação sob o título “Sujeitos Fronteiriços”;
- Participação no Projeto Saberes em Arte. (Exposição de pôster);
- Participação da equipe do projeto no XXXVII ENANPOLL – Encontro Nacional da ANPOLL, com a comunicação sob o título Usos linguísticos regionais na paisagem linguística de Cáceres - MT: processos identitários;
- Participação na IV – Jornada Internacional Semântica e Enunciação;
- Participação no Lançamento do Livro Atlas dos nomes que dizem história das cidades brasileiras: um estudo semântico-enunciativo Fase (IV), que contempla capítulos elaborados por pesquisadores do projeto LINFRON.

Além das abas destacadas, a aba “Links importantes” congrega os links dos sistemas e páginas do PPGL/UNEMAT, das plataformas Lattes e Sucupira e links das principais associações de linguística no Brasil. O link do site do Projeto LINFRON encontra-se alojado na página oficial do PPGL/UNEMAT, na aba “Redes Sociais do PPGL” e está interligado a aba “Projetos”, que apresenta informações dos projetos vigentes no programa.

d) Dossiê temático: Língua, Fronteira e Identidades

O *Dossiê temático Língua, Fronteira e Identidade* é uma proposta do Projeto LINFRON em parceria com a revista *Traços de Linguagem*, com expectativa de publicação para o primeiro semestre de 2025. O dossiê busca reunir pesquisas na Sociolinguística e áreas afins que exploram a interseção entre língua, fronteira e identidade. O foco está nas dinâmicas linguísticas e culturais em regiões de fronteira, onde diferentes idiomas e culturas coexistem e interagem.

Pretende-se fomentar reflexões sobre como essas interações moldam identidades e práticas sociais, bem como sobre os desafios enfrentados na preservação das línguas e culturas fronteiriças. As temáticas sugeridas para o dossiê contemplam: a) Contato linguístico: Como as línguas se desenvolvem e interagem nas fronteiras; b) Bilinguismo e Multilinguismo: Os desafios e oportunidades para as comunidades bilíngues; c) Políticas Linguísticas: A influência das políticas públicas na preservação e uso das línguas nas fronteiras, d) Identidade Cultural: A formação de identidades culturais em contextos fronteiriços, e) Variação: Análise das variações linguísticas e das relações de poder em contextos de fronteira; f) Paisagem Linguística: Estudo dos elementos visuais das línguas em espaços públicos nas fronteiras, como placas, sinais e grafites, e sua influência na identidade cultural³³.

33 Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos>. Acesso em 10 out. 2024.

Com este dossiê espera-se congregar pesquisas que discutam sobre as diversas realidades fronteiriças do Brasil, dando visibilidade às práticas linguísticas e particularidades dessas regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas pelo Projeto LINFRON, até o momento, além de contribuírem para a formação dos bolsistas do projeto, têm produzido alguns resultados positivos como a publicação de trabalhos em revistas de impacto, a atuação da equipe em curso e minicursos, a capacitação de alunos do programa em sistemas de tratamentos de dados linguísticos, formação para a escrita acadêmico/científica e a interação com a comunidade externa, por meio de ações de extensão.

Esperamos que essas ações, e muitas outras que estão por vir, contribuam para que o PPGL/UNEMAT se constitua como um centro de referência em pesquisas sobre a fronteira oeste do Brasil.

REFERÊNCIAS

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LANDRY, R; BOURHIS, R. Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, Montréal/Québec, v. 16, n. 1, p. 23-50, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247744019_Linguistic_Landscape_and_Ethnolinguistic_Vitality. Acesso em: 10 dez. 2024.

MACEDO-KARIM, J; SZUBRIS, E.B. Usos linguísticos regionais na paisagem linguística de Cáceres-MT: processos identitários. *Entreletras*, Araguaína, v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17608>. Acesso em: 15 set. 2024.

MACEDO-KARIM, J. *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, F. J.; MACEDO-KARIM, JOCINEIDE; PRIA, A. D. A Fronteira como espaço plurilíngue: um olhar sobre Cáceres (Brasil) e San Matias (Bolívia). In: DALLA PRIA, Albano; GUIMARÃES, Eduardo; DIAS, Luiz Francisco; KARIM, Taisir Mahmudo. (org.). *Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras: um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso (Fase IV-Município de Cáceres/MT)*. Campinas: Pontes, 2024. v. 1, p. 185-198.

SILVA, F. de. *O contato linguístico entre o português e o espanhol na fronteira Brasil-Bolívia: um estudo sobre variação lexical*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

SZUBRIS, E. B. *Cáceres e região: nomes que fazem história*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

PROJETO DE LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUERÊNCIA EM MATO GROSSO

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.11

Angela Rita Christofolo de Mello

Tate Vilas Boas de Oliveira

INTRODUÇÃO

O processo de apropriação da leitura e da escrita nem sempre se consolida nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em consequência disso, muitos alunos cursam os anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades para ler, compreender, escrever e produzir textos orais e escritos. Estes desafios são preocupantes, visto que os alunos que não possuem estas habilidades consolidadas, têm dificuldades para avançar nos estudos correspondentes ao ano/idade e corroboram o fracasso escolar.

Em consideração a esta breve contextualização, o projeto de pesquisa-ação inserido na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop/MT, Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEPOFE), teve como objetivo geral analisar a contribuição do projeto de letramento, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, para o avanço dos estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, frente à apropriação da leitura e da escrita, alicerçado em oficinas de leituras propostas por Ângela Kleiman. Os objetivos específicos compreenderam: contribuir para o progresso da alfabetização e do letramento dos referidos alunos, bem como, aprimorar suas capacidades no desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como na compreensão do mundo social que os cercam.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu alunos que ainda estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita no período citado, com vistas a responder aos seguintes questionamentos: É possível para um professor de Língua Portuguesa, ajudar alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, que ainda não estão alfabetizados, a aprenderem a ler e a escrever? Como auxiliar os alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, que ainda estão em processo de

alfabetização, a aprenderem a ler e a escrever com auxílio dos multiletramentos?

O projeto de letramento desenvolvido nesta pesquisa, de cunho qualitativo, orientou-se nos princípios da pesquisa-ação, de acordo com os preceitos de Thiollent (1986), voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita subsidiadas nos conhecimentos linguísticos articuladas à formação do aluno leitor e produtor de textos. Para tanto, considerou-se os fundamentos teóricos, conceituais e práticos de Ângela Kleiman (2002, 2005, 2006), Magda Soares (2004, 2009), Roxane Rojo (1998, 2009), Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), Emília Ferreiro (1999), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e demais estudiosos do tema em questão.

As oficinas de leituras planejadas no projeto de letramento, consideraram o conhecimento como um processo construtivo (Piaget, 1975), e histórico-cultural (Vygotsky, 2002), com a perspectiva de que os alunos refletissem sobre a língua de acordo com os conhecimentos que eles já possuíam sobre a leitura e a escrita e, com isso, pudessem formular novas hipóteses de aprendizagens. As informações geradas foram descritas e analisadas de forma interpretativa.

Quando se pensa em concepções de alfabetização, o exercício pedagógico mais produtivo e satisfatório, conforme Soares (2009), é aquele que articula a alfabetização e o letramento. Segundo a referida autora, por alfabetização compreende-se a apropriação e a consolidação da leitura

e da escrita, ou seja, saber ler e escrever adequadamente. Já o letramento abarca práticas sociais de leitura e escrita. Contudo, “[...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2009, p. 20).

Partindo desses princípios, ajudar o aluno a consolidar esse direito é uma tarefa desafiadora, mesmo porque “[...] aprender a ler em uma escrita alfabética não tem nada de simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, que exige que nosso cérebro se adapte a essa criação cultural e recrie os recursos cognitivos disponíveis” (Gabriel, 2017, p. 83). Neste sentido, as atividades trabalhadas nas oficinas de leituras, tiveram como objetivo dar condições para que os seis alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, ainda não alfabetizados, construíssem os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), da Língua Portuguesa, em contexto de letramento, isto é, por meio de interações com diferentes gêneros textuais/discursivos apoiados aos recursos característicos dos multiletramentos³⁴.

Assim, fundamentos relacionados aos aspectos relativos ao processo de apropriação da escrita, vinculadas às premissas do letramento, à objetividade dos multiletramentos,

34 Rojo e Mouro (2012) enfatizam que, ao considerar os dois “multi”: a multiculturalidade e a multimodalidade, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento que, segundo a autora, aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.

à alfabetização pautada em atividades que valorizam o desenvolvimento da consciência fonológica, aos processos que envolvem projetos de letramento planejados com oficinas de leituras, orientaram a realização da pesquisa-ação. Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas a partir do planejamento anunciado, consideraram a aprendizagem que os alunos já possuíam sobre a leitura e a escrita, em observação ao resultado da avaliação diagnóstica realizada no início do desenvolvimento do referido projeto.

Portanto, trabalhou-se, nesta proposição, além dos eixos da leitura e da escrita, os eixos da oralidade, da produção escrita e da análise linguística, por meio da exploração de diferentes gêneros textuais que incluiu o poema, o relato descritivo, experiências com receitas, listas de compras, leituras de placas urbanas e cardápios, funcionamento de suportes digitais como caixa eletrônico e computadores, foram utilizados no decorrer das oficinas que também trabalhou a leitura de imagens, sons e movimentos em textos multimodais.

11.1 APRENDER A LER E A ESCREVER: UM DIREITO FUNDAMENTAL

As premissas que fazem da leitura e da escrita essenciais ao ser humano precedem a sua importância para que ele se sinta parte do contexto social, político, histórico e cultural. O indivíduo que se encontra fora do contexto leitor geralmente

fica à margem das necessidades elementares para a vida em sociedade. Logo, a pesquisa partiu dos desafios apresentados por seis alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, que ainda não tinham concluído o processo de alfabetização.

Não obstante a isso, os fatores que denotam a necessidade e a importância da aprendizagem da leitura são compreendidos ao se analisar vivências simples de uma pessoa. Dentre estas, conseguir escolher um produto no supermercado, pegar o ônibus certo para chegar ao trabalho, compreender um contrato empregatício, assinar o próprio nome e retirar sozinho o dinheiro do caixa eletrônico, são atividades corriqueiras da vida das pessoas, para as quais a aprendizagem da leitura e da escrita são fundamentais.

Além disso, a função social da leitura e da escrita, promovem a participação efetiva e cidadã do ser humano na vida política e tem consequências relacionadas a sua inclusão ao mundo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e em outros espaços sociais. Desta feita, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização dos alunos deve ser prioridade até o segundo ano do Ensino Fundamental, de forma que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

No entanto, muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental, sem consolidar o processo de alfabetização. Quando o aluno não apresenta problemas de comprometimento cognitivo ou psicológico, a dificuldade dele em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode estar relacionada às questões pedagógicas, ou a outros fatores pertinentes a linguística ou a sociolinguística que impedem ou dificultam o processo de aprendizagem das crianças, como afirma Soares (2004). Tal decorrência também pode ser proveniente de outros fatores que envolvem aspectos familiares (ambiente e convivência conturbados, mudanças frequentes de escola e de cidade), vulnerabilidade socioeconômicas, fatores culturais, impactos emocionais, dentre outros. Ressalva-se que aspectos psicológicos e emocionais afetam o desenvolvimento das crianças e interferem nas aprendizagens escolares (Oliveira; Kottel, 2017). Então, é necessário repensar a proposição de estratégias de aprendizagem, posto que:

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o melhor momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através dos outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam as crianças trazendo-lhes várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. 'O que é ensinado e é aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer' (José; Coelho, 2000, p. 12).

Neste cenário, o professor poderá desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para o avanço dos alunos no que tange à alfabetização, e aliado a isso, o letramento, afinal não basta propiciar apenas o evento alfabetizador, pois o letramento é parte fundamental na função desveladora e libertadora que a leitura promove:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1989, p. 7).

Conseqüentemente, quem não foi alfabetizado, provavelmente sente-se à margem e com inúmeros direitos negados. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%. Este percentual representava 11 milhões de brasileiros analfabetos³⁵. O número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021. O aumento foi de 65,6% em comparação aos números de 2019, de acordo com

35 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 11 abr. 2023.

o *site* do G1³⁶. Já em 2023, o analfabetismo teve uma queda, mas ainda atinge 9,3 milhões de pessoas. A taxa nacional diminuiu levemente, de 5,6%, em 2022, para 5,4%, em 2023. Os dados referem-se a pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever um simples bilhete³⁷.

Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em relação aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostraram que a taxa de proficiência em leitura e escrita dos alunos caiu. No 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, observou-se que em 2019 os alunos apresentaram 215 pontos na média de proficiência, já em 2021 essa média caiu 7 pontos. Tais desafios na aprendizagem acompanham os estudantes no ano seguinte³⁸. Como observado, os dados demonstrados pelo SAEB apontam que a aprendizagem da leitura e da escrita nos dois primeiros anos não corresponde ao esperado. Em 2019 a média de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa foi de 750,0 e isso diminuiu em 2021³⁹, ano

36 Disponível em: 1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml. Acesso em: 11 abr. 2023.

37 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/03/22/taxa-de-analfabetismo-pnad-2023.htm#:~:text=O%20que%20aconteceu,%2C4%25%2C%20em%202023>. Acesso em: 18 jul. 2024.

38 Disponível em https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

39 Os dados referentes à avaliação do SAEB realizada em 2023 ainda não divulgados no contexto dessa pesquisa.

que os estudantes apresentaram uma baixa de 24,1 com a média de 725,9⁴⁰.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi integrada ao SAEB em 2019. Contudo, sua última prova foi realizada em 2016 e os resultados revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permaneciam em níveis insuficientes de leitura, pois encontravam-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelaram que 66,15% dos estudantes estavam nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estavam nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3⁴¹. Os referidos percentuais denotam uma realidade preocupante e que precisa ser superada. Diante deste quadro.

É louvável dizer que só será possível mediar às dificuldades de aprendizagem, quando se lidar com alunos de igual para igual; quando se fizer da aprendizagem um processo significativo, no qual o conhecimento a ser aprendido e apreendido faça algum sentido para o aluno, não somente na sua existência educacional, como também na sua vida cotidiana (Amaral, 2011, p. 139).

Isso posto, para alcançar os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa-ação, o projeto de letramento planejado com 11 oficinas de leituras, incluiu recursos e

40 Disponível em https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf Acesso em: 01 set. 2023.

41 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=Os%20resultados%20da%20ANA%20revelam,1%20e%20%20\(elementares\)](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=Os%20resultados%20da%20ANA%20revelam,1%20e%20%20(elementares).). Acesso em: 01 set. 2023.

estratégias de aprendizagem contextualizadas e que, de alguma forma, fizessem sentidos para os seis alunos selecionados para participarem do projeto de letramento.

11.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PROJETO DE LETRAMENTO PLANEJADO COM OFICINAS DE LEITURAS

Sobre as metodologias que valorizam os gêneros discursivos, Kleiman (2006) salienta que esta orientação leva em conta a dinamicidade e a interação que o trabalho com os gêneros textuais permite, ao considerar o estudante agente de letramentos. Assim, as atividades desenvolvidas foram alicerçadas em oficinas de leituras, transpostas no projeto de letramento:

Nos projetos de letramento, a aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem significativas para os alunos e, nesse processo, se tornarem críticas pelo potencial fortalecedor que adquirem, favorecendo a agência cívica e a participação social. Nesse tipo de projeto, os estudantes desenvolvem maior conscientização quando aprendem a agir socialmente (Kleiman; Marques, 2019, p. 21).

O projeto foi desenvolvido nos meses de novembro e dezembro do ano de 2023, com seis alunos do 6º ano da Escola Estadual Querência, localizada no município de Querência, Mato Grosso. A escolha dos seis alunos se deu a partir de

uma pesquisa exploratória realizada na referida escola. Foram escolhidos os alunos matriculados no 6º ano porque estes apresentavam maiores desafios de aprendizagem.

O número limitado de alunos atendidos decorreu do nível de dificuldade destes, da qualidade que o projeto almejava e do detalhamento das análises reflexivas. Além do mais, o intuito foi atendê-los de maneira mais efetiva e direcionada, visto que necessitavam de auxílio individual e específico em sintonia às dificuldades apresentadas por cada um. O desdobramento do projeto de letramento compreendeu a realização de 11 oficinas com duração de quatro horas, porém para a realização das atividades da 3ª e 7ª oficinas, foi preciso mais horas, totalizando quarenta e nove horas. Algumas das atividades planejadas foram alteradas, conforme a necessidade e evolução dos alunos, pois o primordial foi ajudá-los a avançar no processo de apropriação da leitura e da escrita com base nos conhecimentos que eles já possuíam e na construção de sentidos diante dos textos, da linguagem e da comunicação atribuídos de maneira interativa nas aulas. O planejamento das aulas e das atividades valorizaram o “[...] ensino de conhecimentos e capacidades que compõem os eixos da alfabetização e letramento (cultura escrita, sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade)” (Batista *et al.*, 2006, p. 20).

Ao início de todas as aulas, houve a explicação de como aconteceriam as atividades, qual o objetivo pensado no projeto para aquela oficina e também o modo como as produções

seriam registradas. Ao final de cada aula, a pesquisadora anotou, em caderno de campo, impressões e reflexões sobre cada uma das atividades desenvolvidas, com observações sobre as aprendizagens, os desafios e comportamento de cada um dos alunos. Estas anotações foram consideradas nos momentos de reflexões e de tomadas de decisões para as aulas subsequentes, visto que “[...] a pesquisa-ação poderá ser mais efetiva quando analisada durante o seu desenvolvimento” (Thiollent, 1986, p. 19).

Suplementar ao que já foi exposto, as atividades planejadas para o projeto de letramento seguiram os pressupostos dos campos de atuação propostos pela BNCC (Brasil, 2018), elucidadas no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRCMT) do Ensino Fundamental/Anos Finais (Mato Grosso, 2018, p. 48):

A Base Nacional Comum Curricular além da organização por eixos (Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica), institui o trabalho pedagógico a partir de campos de atuação, como estratégia para marcar a necessidade de desenvolvermos uma proposta de trabalho que não dissocie o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do contexto das práticas sociais, uma vez que nos constituímos na linguagem e pela linguagem, na relação com o outro.

Os campos de atuação foram organizados da seguinte maneira: campo da vida cotidiana, artístico-literário, vida pública e estudo e pesquisa, como detalhado no DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 48-49). Os referidos campos indicam quais

gêneros e práticas de linguagem estão a eles relacionados, porém estes não estão engessados e podem transitar por vários outros campos. Além disso, o foco também esteve nos eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

Por conseguinte, as habilidades centrais do projeto de letramento trabalhado, abarcaram inúmeras habilidades dispostas no DRCMT (Mato Grosso, 2018). Também considerou as Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental, em congruência com o exposto pela DAEB – INEP⁴², “Eixo do Conhecimento” – “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” - Habilidade: “Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita; Ler palavras; Escrever palavras”. “Eixo do Conhecimento” – “Leitura” – Habilidade: “Ler frases; Localizar informações explícitas em textos; Reconhecer a finalidade de um texto; Inferir o assunto de um texto; Inferir informações em textos verbais”. “Eixo do Conhecimento” – “Produção Textual” – Habilidade: “Escrever texto”.

Informações importantes decorrentes de observações e reflexões durante a realização das oficinas de leitura foram registradas no Diário de Campo. Segundo Falkenbach (1987, p. 16) “O diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um ‘sistema de informação’, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia”. Ele

42 Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

permite “[...] que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras”. Assim, foi possível registrar episódios de letramentos acontecidos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, enriquecidos com fotos e vídeos. As informações geradas receberam uma sistematização descritiva e foram analisadas de forma interpretativa e compreensiva.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Esse tipo de análise foi adotado no estudo porque o seu foco está conectado ao campo qualitativo para observar e compreender a realidade, e também analisar os detalhes da situação, de modo que possa ocorrer mudanças significativas nas ações dos participantes inseridos na pesquisa.

11.3 O PERFIL DOS ALUNOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA-AÇÃO

Como afirmado, a pesquisa envolveu seis alunos do 6º ano, matriculados do período matutino: dois da turma A, dois da turma C e dois da D, da Escola Estadual Querência, situada no município de Querência/MT, cada um em suas singularidades com desafios de aprendizagens, com valores culturais, sociais e familiares distintos. Os dados dispostos no quadro 01, estão em conformidade as informações fornecidas pelos responsáveis de cada aluno, ao responderem um questionário elaborado no *Google Forms*.

Quadro 01 – Perfil dos alunos envolvidos da pesquisa-ação

Aluno*	Idade atual	Início escolar	Período fora da escola	Muitas faltas	Realizava as atividades de casa	Retenção/Reprovação
Bianca	11	02 anos	Não	Não	Sim	Não
Caio	11	07 anos	Não	Sim	Não	Não
Elias	11	01 ano e meio	Não	Não	Não	Não
Fábio	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
João	12	03 anos	Não	Não	Sim	Não
Zaqueu	12	04 anos	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: As pesquisadoras, com base nas informações concedidas pelos pais ou responsáveis (2024).

*Nomes fictícios.

Notou-se que os alunos estavam na faixa etária que correspondiam ao ano escolar em que estavam matriculados,

pois nenhum deles ficou sem frequentar um ano escolar e somente um reprovou.

A aluna Bianca é natural de Juína, Mato Grosso, e estudou no estado de Rondônia. Começou a frequentar a escola logo cedo, não teve faltas significativas durante o período de alfabetização e realizava as atividades destinadas para casa. No período da pesquisa, apresentava dificuldades em ler e escrever, mas já reconhecia muitas sílabas simples e algumas complexas, demonstrando estar no nível silábico (Ferreiro; Teberosky, 1999). Contudo, não conseguia acompanhar os conteúdos do ano em que estudava.

O aluno Caio é natural de Água Boa, Minas Gerais, a família mudou-se para Mato Grosso, e ele iniciou seus estudos em Canarana, cidade mato-grossense. Teve muitas faltas durante o processo de alfabetização e não fazia as atividades enviadas para casa. O aluno possuía dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, possivelmente por motivos externos à escola, pois continuava a ter muitas faltas e se negava a fazer atividades em sala de aula. Ele já sabia ler palavras simples e estava avançando nas palavras mais complexas, demonstrando estar entre os níveis silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214).

O aluno Elias nasceu em Querência e sempre estudou nessa cidade. Começou a frequentar a creche municipal bem cedo. Não faltava muito às aulas, mas no decorrer do processo de alfabetização, não realizava as atividades enviadas para casa.

Apresentava problemas na fala, provavelmente com implicações na dificuldade em ler e escrever. No entanto, já conseguia ler palavras com sílabas simples, apresentando traços entre os níveis silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999), porém escrevia com muitas inadequações, que se acentuavam ainda mais nas sílabas consideradas complexas. Também não acompanhava os conteúdos do 6º ano.

O aluno João nasceu em Bacabal, Maranhão, mas estudou a maior parte da alfabetização em Querência. Não faltava às aulas e não deixava de realizar as atividades. Foi possível notar algumas dificuldades na fala, no que abrangia às sílabas complexas. Era um aluno muito dedicado e sempre queria participar das aulas, conseguia ler palavras simples e estava avançando nas complexas, mas não conseguia acompanhar os conteúdos trabalhados nas aulas. Demonstrou estar em transição entre os níveis silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A mãe do aluno Fábio não disponibilizou as informações requeridas, mesmo assim, diante das observações em sala de aula, percebeu-se que ele se encontrava no nível silábico, apresentando desafios em levantar hipóteses de escritas e dificuldades em ler palavras simples.

O aluno Zaqueu é natural de Querência e estudou sempre nas escolas dessa cidade, ora na zona urbana, ora na rural. Começou a estudar cedo, porém com muitas faltas, e deixava de fazer as atividades escolares enviadas para casa. Teve

uma reprovação no 6º ano e foi diagnosticado com deficiência intelectual leve, em laudo apresentado pela família. O aluno conseguia ler algumas palavras mais simples, mas ainda apresentava muita dificuldade nas complexas, demonstrando sinais entre os níveis silábico e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Outro elemento considerado nos perfis, foram os aspectos familiares, pois foi possível perceber, mesmo de maneira singular, vulnerabilidades sociais, que percorriam às questões alimentares, relacionais, habitacionais e emocionais.

11.4 AMBIENTE DA PESQUISA

As oficinas ocorreram, em sua maioria, no ambiente escolar, mais precisamente em uma pequena sala destinada para o atendimento dos alunos com deficiências, denominada de Sala de Recursos. O local era pouco arejado e com pouco espaço para alocar os alunos, entretanto, foi o único lugar que a escola pode disponibilizar. Vale ressaltar que no espaço havia ar-condicionado, quadro branco, mesa e cadeira para os alunos e professora e alfabeto anexado à parede. Outro fator preponderante, foi ter sido reservado para este fim nos horários combinados entre a pesquisadora, a gestora e a professora dos alunos com deficiências. Todavia, os participantes dividiram uma pequena mesa com seis cadeiras e ficaram muito perto

um do outro, o que dificultou o direcionamento de algumas atividades, sempre realizadas no contraturno.

11.5 O PROJETO DE LETRAMENTO E AS OFICINAS DE LEITURAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS

Os temas planejados para cada uma das oficinas de leituras realizadas, foram: “1ª Oficina: Galileu leu, a estória se tornando história”; “2ª Oficina: Será que eu gosto de ler?”; “3ª Oficina: Nosso projeto, nosso sonho”; “4ª Oficina: Transformando massa em leitura e escrita”; “5ª Oficina: Indo às compras e lendo tudo”; “6ª Oficina: Eu vivo, eu escrevo eu leio”; “7ª Oficina: Vivenciando a leitura por meio da narrativa”; “8ª Oficina: Eu sei me localizar, eu sei me comunicar e eu sei operacionalizar”; “9ª Oficina: Lendo e criando narrativa colaborativa”; “10ª Oficina: Eu relato minhas aprendizagens e as escrevo no computador”; “11ª Oficina: Os meninos que sonhavam ler e escrever”.

O quadro 2 apresenta o acompanhamento da aprendizagem dos 6 alunos que participaram do Projeto. O quadro utilizado foi adaptado da Unidade 1 do Caderno de Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), Brasil/PNAIC (2012). As comparações de desenvolvimento das habilidades abrangeram o início e a conclusão do projeto, a fim de observar o progresso dos 6 participantes.

Quadro 2 – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades	Bianca		Caio		Elías		Fábio		João		Zaqueu	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Escreve o próprio nome.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Parc.
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	Parc.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Sim
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.	Parc.	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Diferencia letras de números e outros símbolos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	Não	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Parc.	Não	Parc.
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.	Parc.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	Parc.	Sim	Sim	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.	Sim	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	Não	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.

Fonte: As pesquisadoras (2024).

As habilidades de análises linguísticas: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, descritas no quadro 2, indicaram pequenos avanços durante o desenvolvimento do projeto. Pôde-se considerar que, de maneira geral, todos os alunos conseguiram progredir nas hipóteses de leitura e escrita.

Caio e João tiveram mais destaque, uma vez que melhoraram, consideravelmente, nos aspectos ligados à alfabetização, consciência fonológica e desenvoltura relativa a inferências e localizações de informações explícitas nos textos. Outro ponto importante, foi o crescimento nas interações em debates e análises orais de textos. No final do desenvolvimento do projeto de letramento, a leitura e a produção de texto melhoram significativamente.

O aluno Elias apresentou avanços semelhantes aos colegas, mas ainda demonstrou dificuldades na leitura e na escrita provenientes dos problemas na fala. Neste caso, foi conversado com a sua mãe e sugerido um acompanhamento com fonoaudiólogo. Por outro lado, ele prosperou na produção de frases e textos e diminuiu a hipo e hipersegmentação.

A aluna Bianca teve desenvolvimento significativo, conseguiu avançar na grafia do próprio nome, na consciência dos sons de vários fonemas e sílabas, grafou várias palavras convencionalmente, elaborou análises textuais oralmente e participou dos debates. Sua escrita transitou-se entre os níveis silábico e silábico-alfabético. Ao fim das oficinas, apresentou uma escrita mais reflexiva e próxima da alfabetização formal.

O aluno Fábio não avançou como o esperado, porém foi possível perceber que estava mais confiante e mais participativo. Além disso, percorreu um pequeno caminho entre os níveis silábico e silábico-alfabético, reconhecendo mais fonemas e sílabas e fazendo breves análises oralmente, sem ainda conseguir redigir o seu nome completo com autonomia. Contudo, progrediu na produção de frases, mesmo que ainda grafando vocábulos fora do convencional, pois observou-se noções estruturais de informações.

O aluno Zaqueu avançou timidamente no reconhecimento sonoro de letras e sílabas, apresentou nível silábico no início e teve leve progresso para o nível silábico-alfabético, demonstrando falta de segmentação das palavras. Conseguiu escrever o nome completo e produzir pequenas frases e textos com auxílio fonético. Mesmo sendo o aluno que mais faltou às aulas e por ter laudo de deficiência intelectual leve, foi gratificante vê-lo progredindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos associados à leitura e à escrita são relevantes para o desenvolvimento reflexivo e social do ser humano. Souza (2018, p. 20) destaca que “[...] em suas mais variadas formas de uso, a leitura configura-se como prática social presente no cotidiano das pessoas”. Partindo desses princípios e do desconforto causado ao observar um número

substancial de alunos matriculados em turmas de 6º anos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Querência/MT, com o processo de alfabetização ainda não concluído, o presente estudo partiu da urgência de auxiliar os alunos nessa progressão, abrangendo não somente os caminhos relativos à leitura e à escrita, como também as características que envolve o letramento.

A tessitura do projeto de letramento considerou a importância de se trabalhar atividades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica para que a consolidação do processo de alfabetização aprendizagem aconteça. Atividades que consideraram o contexto social e cultural dos estudantes como possibilidade de permitir ampliar o letramento também fizeram parte da metodologia utilizada no projeto de letramento que desencadeou a pesquisa. Esses preceitos estiveram inseridos nas atividades desenvolvidas e foram considerados nas análises geradas com as produções dos seis estudantes que participaram do desenvolvimento das oficinas de leituras, nas quais foram observados os conflitos cognitivos e os avanços demonstrados nas produções e no envolvimento dos alunos.

Deste modo, evidenciou-se a importância do letramento frente aos momentos experimentados pelos participantes e nas evoluções que apresentaram em todo o percurso do projeto, uma vez que, as atividades, quando desenvolvidas na perspectiva dos multiletramentos, permitiram uma participação mais efetiva e significativa dos alunos, os quais demonstraram

um sentimento de pertencimento àquela ocasião e uma visão de reconhecimento das práticas vividas naquele cenário. Assim, comprovou-se que as práticas de letramentos devem caminhar junto com o movimento alfabetizador. Como reitera Kleiman (2005, p. 11), “[...] o letramento não é alfabetização, mas a inclui!” Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Logo, as circunstâncias nas quais os alunos estiveram conectados às experiências sociais, foram de grande preponderância para a evolução da leitura e da escrita.

O letramento também proporcionou a elevação da autoestima dos alunos, o que favoreceu a aprendizagem. Neste sentido, Briggs (2002, p. 16), retrata que “[...] a autoestima elevada, portanto, resulta dos reflexos positivos que cercam a criança”. Deveras, o reconhecimento que tiveram de seu potencial influenciou no avanço de cada um, mesmo que em alguns deu-se de maneira mais tímida, os resultados obtidos foram relevantes, principalmente no que tange as perspectivas sociais dos educandos.

No decorrer do desenvolvimento das oficinas de leitura, os estudantes demonstraram-se orgulhosos com a camiseta que usaram com o lema do projeto: *O mundo muda a cada leitura*. Além disso, demonstraram prazer ao participarem das atividades planejadas para as oficinas e sentiram-se valorizados. Assim, evidencia-se que projetos como o que foi desenvolvido com esta pesquisa-ação, deveriam fazer parte da vida escolar dos estudantes. Não obstante a isso, a maneira como os participantes se relacionaram uns com

os outros, auxiliando quando algum colega tinha dificuldade, demonstrando suas opiniões, bem como os laços de amizades que criaram, permitiu compreender que esse é o caminho para a oferta de uma educação de qualidade social.

As conquistas dos participantes também foram propiciadas por meio dos multiletramentos sustentados pelos recursos contemporâneos. Como orientam Rojo e Moura (2012, p. 8-9), “[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado”.

As oficinas de leituras idealizadas por Kleiman (2002) propiciou a construção de conhecimentos, visto que, organizar um planejamento dentro de práticas de leituras significativas, prazerosas e contextualizadas, seguindo uma sequência de oficinas sistematizadas, trouxe um destaque ao letramento trabalhado concomitantemente à alfabetização. Nesse cenário favorável à leitura, Kleiman (2002, p. 3) ressalta que “[...] são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido”. Isso porque o sentido ao texto é dado pelo leitor, de acordo com os conhecimentos que ele já tem sobre o tema em questão.

De todo modo, a resposta positiva em relação à pergunta da pesquisa-ação foi observada durante o desenvolvimento das oficinas e confirmada nas análises das atividades realizadas. Vários participantes avançaram, tanto na leitura, quanto na escrita, conseguindo ler e produzir pequenas frases e textos, outros deram pequenos passos, mas muito relevantes, no reconhecimento entre fonema e grafema, articulando melhor suas ideias e demonstrando essa evolução em suas breves produções. Estas peculiaridades constatadas permitiram reforçar que para o avanço e consolidação do processo de alfabetização, o trabalho docente com planejamentos de atividades que levem os alfabetizados a pensarem nos sons e nas grafias que os representam, é fundamental (Oliveira; Mello, 2023).

Ressalta-se que também compreenderam a importância da consciência fonológica ao balbuciar os sons das letras e sílabas, ao desenvolverem assertivamente diversas atividades alicerçadas aos multiletramentos. Deste modo, confirmou-se que “[...] um ambiente rico em narrativas, poesia, música, incentivará o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, que poderá ter mais refinada a capacidade de interpretar e estabelecer significados, a memória auditiva e visual enriquecidas e um maior léxico” (Wolff; Nazari, 2009, p. 161).

A possibilidade de contribuir no progresso da alfabetização e do letramento de alunos que ainda não aprenderam a ler e a escrever nos anos finais do Ensino Fundamental foi confirmada ao concluir esta pesquisa-ação. Desta feita, um trabalho sistematizado e contextualizado,

que valorize os conhecimentos já adquiridos por eles, poderá promover circunstâncias que elevem suas autoestimas. Assim, o planejamento de atividades que trabalhem a consciência fonológica com auxílio de leituras significativas e sustentadas pelos multiletramentos é indispensável nesse processo.

Também o olhar cuidadoso e atencioso do professor para com esses alunos é fundamental para que possam avançar. Neste processo, é necessário que haja engajamento da escola com trabalho colaborativo de equipe, pois será muito difícil um professor sozinho, dar conta de ajudar alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não consolidaram o processo de alfabetização a superarem esta condição. Este trabalho colaborativo poderá ser desencadeado com a sensibilidade de cada profissional da educação de uma escola, afinal, “[...] o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito”, portanto, “[...] é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (Freire, 1989, p. 18).

Dentro das essencialidades da vida de um professor, insere-se as possibilidades e as impossibilidades vencidas por ele. A profissão supera o professor, e incluiu o educador, entendendo que em várias ocasiões o sistema não é favorável, mas mesmo assim, a vontade de ver os alunos avançando, inserindo-se criticamente na sociedade e fazendo mudanças

individuais e coletivas, torna o impossível, possível. Logo, as palavras de Alves (1980, p. 13) reflorescem:

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma 'estória' a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' sui generis, portador de um nome, também de uma 'estória', sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Todavia, não se pode desconsiderar que existem muitas forças contrárias que implicam na não aprendizagem dos estudantes, para além da entrega do professor. O contexto da educação formal é permeado por inúmeros fatores que extrapolam a determinação, o comprometimento e o desejo de fazer mais, de cada professor. Mesmo assim, é necessário manter-se firme, em seu propósito de educar para a desalienação, para a superação e aproveitar as possibilidades existentes na rigidez dos espaços de educação formal.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sílvia Adriane Teixeira. Dificuldades de aprendizagem: uma realidade no contexto escolar. *Revista ESAB*, São Paulo, v. 1, p. 136-149, 2011. Disponível em: <http://revistadaesab.com/?p=326> Acesso em: 30 out. 2023.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. *Matrizes de referência de linguagens língua portuguesa do Saeb*. BNCC. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*. Ano 01, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da; BREGUNCI, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão. *Práticas escolares de alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2006. (Instrumentos da alfabetização 7). Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-07_%20Praticas_escolares.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRIGGS, Dorothy Corkille. *A autoestima do seu filho*. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999. v.2.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, [s. l.], v. 2, p. 76–88, 2017. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1277. Acesso em: 26 jun. 2024.

JOSÉ, Elizabete. de Assunção.; COELHO, Maria. Tereza. *Problemas de aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Ângela Bustos; MARQUES, Ivoneide. Santos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista Com Sertões*. Juazeiro-BA, v. 7, n. 1, 2019, p. 16-34. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em: 14 jun. 2023.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel. Luiz. Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

MATO GROSSO. *Documento de referência curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. *Alfabetização e avaliações em Mato Grosso: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos*. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

OLIVEIRA, Tate Vilas Boas de; MELLO, Ângela Rita Christofolo. de. O desenvolvimento da competência leitora dos alunos por meio da obra Angélica de Lygia Bojunga. *Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA*, v. 10, n. 2, p. 156-175. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v10i2.11582>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, Danilo Ciconi de.; KOTTEL, Annemaria. Determinantes comportamentais e emocionais do processo ensino-aprendizagem. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 5, n. 6, 2017. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/379>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, 2004, p. 05-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dN WdHRkRrxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Keila Antônia Barbosa. *Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOLFF, Clarice Lehen; NAZARI, Gracielle Tamiosso. A importância da oralidade no processo de alfabetização. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/4966/4065>. Acesso em: 10 abr. 2023.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS CONCEITOS DE PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETO DE VIDA QUE PAUTAM O ENSINO DE TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

DOI: 10.30681/978-85-7911-294-2.12

Mayara Tonett Galiassi Scheid Weirich

Vanuza Cristina Gomes

INTRODUÇÃO

O conceito de multiletramentos é apresentado pela primeira vez na década de 1996 por meio do manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, de um grupo de pesquisadores chamado *The New London Group* (Fairclough, et al, 1996, p. 60). O estudo desses pesquisadores movimentou as concepções com relação às práticas de letramentos, evidenciando o aumento da multiplicidade de

integração de significar e a questão da ressignificação do termo de letramento, com foco na realidade do crescimento da diversidade local e conexão global. Nesse contexto, a principal preocupação do *New London Group* era de fomentar o debate em torno do assunto dos multiletramentos por educadores de todo mundo, sendo assim:

This article is the result of a year's exhaustive discussions, yet it is by no means a finished piece. We present it here as a programmatic manifesto, as a starting point of sorts, open and tentative. The article is theoretical overview of the current social context of learning and the consequences of social changes for the content (the 'what') and the form (the 'how') of literacy pedagogy. We hope that this article might form the basis for open-ended dialogue with fellow educators around the world; that it might spark ideas for possible new research areas; and that might help frame curriculum experimentation that attempts to come to grips with our changing educational environment (Fairclough *et al.*, 1996, p. 63).

Nessa perspectiva, o grupo demonstra a possibilidade da abertura de debate sobre o termo multiletramentos a nível mundial, ressaltando a necessidade de se pensar em práticas letradas que pudessem responder ao “como” e “o quê” fazer da pedagogia de multiletramentos, de maneira a criar possibilidades para a mudança do contexto educacional. Trazendo a compreensão dos multiletramentos para o contexto nacional, temos como principal precursora dos estudos no Brasil a autora Roxane Rojo, que destaca o funcionamento do tema no ambiente digital.

Com relação à proposta da educação de tempo integral, essa surge a partir das discussões em torno dos resultados das avaliações externas do Ensino Médio, que revelaram o baixo nível de proficiência dos estudantes. Diante disso, as políticas públicas educacionais instituem o Plano Nacional de Educação - Lei nº. 13.005/2014, com vistas a buscar medidas para elevar tais resultados e proporcionar uma educação crítica e humana aos estudantes. E é de acordo com esse cenário que surge a ideia da implantação da Educação de Tempo Integral no país com o intuito de melhorar as condições acadêmicas desses estudantes, além de considerar a autonomia e protagonismo juvenil, valorizando o espaço onde estes estão inseridos para que ocorra a materialização dos conhecimentos acadêmicos e científicos no percurso escolar.

Trazendo tal temática para óptica da conjuntura do Estado de Mato Grosso, essa se consolidou em 2016 com a implantação de dois projetos pilotos nos municípios de Cuiabá e Rondonópolis advindos a partir do Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.111 de 06 de junho de 2014. Posteriormente, a proposta foi estendida para outras cidades do estado, sendo que atualmente 101 instituições estaduais trabalham com o modelo pedagógico das intituladas “Escolas de Tempo Integral”. Tal proposta apresenta o projeto de vida do estudante como base central de sua pedagogia, além de evidenciar a autonomia e o protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem.

É oportuno referenciar que a proposta do estado de Mato Grosso se pauta nas concepções do Modelo da Escola da Escolha instituída no estado de Pernambuco no início do ano 2000 com a revitalização do Ginásio Pernambucano.

Para análise deste estudo especificamente, sobre como o conceito de multiletramentos está contido nesta proposta de ensino, serão utilizados os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Discurso materialista histórica de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, a fim de percorrer noções teóricas de condições de produção e arquivo. Sendo assim, o presente texto pretende observar como esse conceito de protagonismo juvenil e projeto de vida estão presentes nos Cadernos do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Ao todo são doze Cadernos que pautam o Modelo Pedagógico citado. Para esta pesquisa serão considerados os conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida inseridos nos Cadernos nº 05 Modelo Pedagógico - Princípios Educativos e Caderno nº 7 Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito.

É oportuno referenciar que a consideração em torno de Michel Pêcheux e Eni Orlandi se dá em razão de serem os expoentes e precursores da teoria da Análise de Discurso a nível internacional e nacional, sendo que os teóricos posteriores se tratam de releitura dos renomados autores.

Antes de adentrar nas noções teóricas que serão abordadas no presente trabalho, faz-se necessário trazermos

a concepção de discurso para a Análise de Discurso. Nas palavras de Eni Orlandi (2012, p. 63):

O discurso, definido em sua materialidade simbólica é ‘efeito de sentidos entre locutores’, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar. [...] Quando digo que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, estou assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico.

Pautados na definição de que discurso “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeitos de sentidos’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2010, p. 81), por meio da análise dos recortes dos conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, este trabalho considerará a materialidade discursiva presente no texto analisado. Para isto, tomaremos o conceito de texto definido por Orlandi (2012, p. 12), como:

Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); como historicidade significante e significada (e não como ‘documento’ ou ‘ilustração’); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analíticos, compatível com a natureza dessa unidade.

Dessa forma, trazendo a noção de texto conceituada por Orlandi, como elemento de historicidade significativa, o trabalho analítico nesta pesquisa pretende abordar como a

materialização da perspectiva conceitual de multiletramentos contida no texto do Modelo Pedagógico de Ensino sobre as noções teóricas da análise discursiva. Assim, o estudo referencia-se nas concepções de arquivo e condições de produção.

12.1 ARQUIVO, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E MULTILETRAMENTOS

Para este trabalho de pesquisa faz-se necessário abordar o conceito de Aparelho Ideológico do Estado por Louis Althusser (1996, p. 43). Nele o autor conceitua os dispositivos que representam a abstração por meio da ideologia:

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada.

A instituição escola, segundo o autor, é um destes aparelhos ideológicos estatais, na medida em que submete o sujeito à classe dominante, por meio da palavra. Portanto, a instituição escolar e todas suas diretrizes pedagógicas são regulamentadas e direcionadas ideologicamente pelo Estado a parcela da sociedade a que está inserida neste contexto.

A proposta desta pesquisa pautará sua investigação sob o viés da Análise do Discurso Francesa, de maneira a abordar o funcionamento do arquivo, das condições de produção e dos multiletramentos no Projeto Pedagógico de Educação de Tempo Integral do Estado de Mato Grosso instituídos pelo Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.111/2014. Para tanto, faz-se necessário traçar alguns apontamentos sobre os conceitos teóricos metodológicos da Análise de Discurso.

Primeiramente, impende esclarecer o conceito de arquivo para fins de análise discursiva. Segundo Jacques Guilhaumou e Denise Maldidier (2014, p. 170), “todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ele ocupa em uma série”. Isso já pressupõe o entendimento de que o arquivo é, antes de tudo, um documento institucionalizado, marcado pelo tempo e pela história.

No mesmo sentido, Michel Pêcheux (2014, p. 59) aponta que o arquivo tem aderências históricas, por meio do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva. Essa concepção de arquivo traz à tona o conceito de memória de arquivo tão bem explicitado por Orlandi e Lagazzi (2017, p. 25) no excerto a seguir, onde explicam o discurso documental, a memória institucionalizada pronta a ser consultada pela sociedade, vejamos:

Por outro lado, distinguimos o interdiscurso do que chamamos memória de arquivo, pois esta representa o discurso documental, a memória institucionalizada que é aquela justamente que fica

disponível, arquivada em nossas instituições e da qual não esqueçamos. A ela temos acesso, basta para isso consultar os arquivos onde ela está representada.

A partir disso, tem-se também o arquivo enquanto dispositivo significativo e não apenas como realidade institucional. Isto porque, o texto estudado não é apenas um conjunto de referências, mas significa e materializa-se na sociedade, e para a pesquisa em questão nas escolas de tempo integral, revelando o que Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170), trouxeram em:

Isto porque o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.

No trabalho em pauta, propõe-se analisar o discurso do Projeto Pedagógico de Educação de Tempo Integral do Estado de Mato Grosso enquanto textualidade teórica de “arquivo”, em razão de ser um documento oficial institucionalizado pela Secretaria do Estado de Educação do Governo de Mato Grosso, o qual está à disposição de todos os cidadãos mato-grossenses, mas também enquanto dispositivo significativo e materializado na sociedade, em razão dele emanar diretrizes para educação estadual.

Em sequência, tomemos a concepção de condições de produção que liga o discurso às questões extrínsecas de sua

produção de maneira a evocar sentidos já construídos em um outro contexto. Trazendo tal aspecto para uma óptica mais pontual, que diz respeito à produção do documento oficial da escola de tempo integral no estado de Mato Grosso, percebe-se que muitas vezes os sentidos rememorados na textualidade do documento fazem alusão aos conceitos de multiletramentos. Para compreendermos a noção de condições de produção, tomemos o recorte abaixo de Orlandi e Lagazzi (2017, p. 19):

Pensar o texto em seu funcionamento é pensá-lo em relação às suas condições de produção e ligá-lo à sua exterioridade. Esta ligação, no entanto, não coloca o texto como um documento no qual veríamos ilustrados os sentidos já constituídos em outro lugar, mas como monumento, como diria Foucault, em que a própria textualidade traz nela mesma sua historicidade, isto é, o modo como os sentidos se constituem, considerando a exterioridade inscrita nela e não fora dela.

Assim, Orlandi e Lagazzi concebem os sentidos como algo que “foge” ao texto, uma vez que este é construído por meio das situações de significação específicas e amplas, trazendo consigo de maneira intrínseca a questão da historicidade. Nessa perspectiva de exemplificar como ocorre o funcionamento das condições de produção, segundo o conceito apresentado acima tomemos como exemplo o recorte do conceito trazido no Caderno nº 2 - Memória e Concepção do Modelo - Conceitos (2022, p. 44):

Os conceitos de Protagonismo e Projeto de Vida se referem à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de

si próprio e do coletivo. Essa formação depende de uma ação pedagógica constante, que permita ao educando o desenvolvimento de habilidades e competências que vão muito além da memorização ou do treinamento de respostas corretas.

De acordo com o que foi explicitado acima, podemos observar a memória de um arquivo em funcionamento, pois conforme uma das concepções para as práticas de multiletramentos trazida pelo Grupo de Nova Londres em 1996, evidencia-se a questão do local e do global no cenário moderno, em que se deve partir de exemplificações locais para compreender os conceitos globais, a fim de criar uma materialização da aprendizagem para o educando no tocante do glocal. Diante do exposto, quando o excerto do documento da escola de tempo integral faz referência aos aspectos da contemporaneidade em escalas micro e macrossociais, está trazendo a memória de arquivo conceitualizada no manifesto do Grupo de Nova Londres. Como já mencionado na introdução, a partir destes estudos, surgiu o conceito novo de multiletramentos. Roxane Rojo (2012, p. 11), tecendo comentários sobre NLG afirma:

O grupo também apontava para o fato de que essa juventude nossos alunos contavam já há 15 anos com outras novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa, o grupo cunhou o termo ou conceito novo: multiletramentos.

Conforme o recorte acima, podemos perceber que a autora trabalha a perspectiva da pedagogia de multiletramentos - novos letramentos da sociedade contemporânea devido aos novos (hiper)textos e às TICS - tecnologias da informação e da comunicação. Essa conceitualização de Rojo vai ao encontro da preocupação que o NLG teve com relação à ausência das multimodalidades textuais inseridas no universo da sala de aula, assim também pelo fato de não ser levado em consideração a questão da do funcionamento da cultura dos estudantes no mundo globalizado. Posteriormente, observaremos esse mesmo discurso presente em alguns excertos do documento que será utilizado como *corpus*.

Agora tomemos as questões conceituais sobre como Rojo (2012, p. 10) caracteriza em especial o ponto sobre multiletramentos digitais, vejamos no fragmento abaixo:

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (da interface, das ferramentas, dos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, das redes sociais etc). Diferentemente das mídias anteriores (imprensa e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza 'tradutora' de outras linguagens à linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (WEB), permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interagentes (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc).

Essas características de multiletramentos serão tomadas por referência para explorar o objetivo desta pesquisa, ao analisar as inferências de multiletramentos contidas nos Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, especificamente nos conceitos de Projeto de Vida e Protagonismo juvenil e demonstrar assim, os efeitos de sentido deles na materialização do documento oficial das escolas de tempo integral. Tais efeitos concorrem para a observação da interdiscursividade entre os conceitos do Grupo de Nova Londres e de Rojo com a proposta curricular do texto institucionalizado pelo estado de Mato Grosso.

12.2 METODOLOGIA CIENTÍFICA PROPOSTA PARA PERCURSO DA PESQUISA

Para este trabalho de pesquisa pretende-se abordar os mecanismos metodológicos que constituem a Análise de Discurso, que perpassam os próprios mecanismos do processo de produção de conhecimento tendo como objeto os Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, especificamente nos conceitos de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Sendo esta uma pesquisa qualitativa de âmbito social, ou seja, uma pesquisa que se apoia em dados construídos através dos processos de análise documental, de uma maneira mais pontual, dados que serão

analisados e gerados a partir dos recortes realizados no documento em questão.

Dessa forma, após a realização da observação do documento, faremos os recortes para a constituição posterior do *corpus*. Este por sua vez, será analisado observando as noções teóricas de condições de produção e arquivo, considerando a interdiscursividade com as concepções de multiletramentos a partir dos mecanismos e conceitos da AD. Portanto, a importância da noção de recorte para construção do *corpus* na AD durante o percurso metodológico, “trata-se da seleção de fragmentos do *corpus* para análise; ou seja, quando o analista escolhe seu objeto de análise, ele precisa ainda selecionar pequenas partes, escolhidas por relações semânticas, tendo em vista os objetivos do estudo” (Fernandes, 2008, p. 61).

Destarte, o capítulo valer-se-á da pesquisa social, ou seja, “a pesquisa social, portanto, apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação” (Bauer; Gaskell; Allum, 2018, p. 20), de maneira mais pontual trabalharemos a pesquisa social qualitativa, especificamente com a estratégia de análise documental para a constituição do *corpus* a ser analisado.

Faz-se necessário mencionar que a linguagem não é algo fechado e imutável. Todavia, caracteriza-se como sendo um sistema aberto, heterogêneo, de forma que ao pensar na constituição do *corpus* dentro de uma pesquisa relacionada à linguagem deve-se levar em consideração a seleção

antecipada, análise das variedades encontradas e ampliação do *corpus* de dados até não se descobrir mais variedade, sendo o *corpus* concebido como um sistema que cresce. A partir disso, inicialmente o pesquisador deve proceder por etapas, selecionar, analisar e selecionar de novo, logo após, os materiais do *corpus* devem se tornar homogêneos e finalmente o pesquisador deve ter o entendimento de que um *corpus* é uma intersecção da história, de modo que os materiais a serem estudados ocorram dentro de um ciclo natural (Bauer, Aarts, 2018, p. 55- 56).

Ainda falando sobre a construção do *corpus* dentro de uma pesquisa qualitativa, é válido apontar que o interesse do pesquisador é caracterizar acerca dos diferentes processos que ocorrem no mundo. Especificamente falando da pesquisa em questão, intenciona-se demonstrar a interdiscursividade presente nos Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, com o conceito de multiletramentos.

Por fim, outro ponto a ser mencionado, dentro dos procedimentos metodológicos da AD trata-se da perspectiva das duas instâncias para que o trajeto temático ocorra:

Uma macro-instância, a partir da qual situamos o discurso em sua conjuntura, buscando compreender suas condições de produção, ou seja, os aspectos histórico, sociais e ideológicos que determinam a produção do discurso; e também o lugar dos sujeitos na história, a situação enunciativa e os sentidos produzidos nesse conjunto. E uma micro-instância, na qual

se focaliza o interior de uma formação discursiva, apreendem-se suas regularidades, opera-se a análise por meio de recortes das sequências linguístico-discursivas, ou de enunciados; busca-se apreender a heterogeneidade, a polifonia etc (Fernandes, 2008, p. 67).

Nesse sentido, Fernandes aponta que a macro-instância e a micro-instância são inseparáveis dentro do percurso da análise. De maneira que há sempre um constante deslocamento no caminho trilhado durante a análise do objeto para constituição do *corpus* e é justamente nessa locomoção que a materialidade discursiva se constitui. Portanto, para AD o trajeto temático durante a construção do *corpus* é o que possibilita o entendimento do discurso.

12.3 EFEITOS DE SENTIDO DOS ULTILETRAMENTOS NOS CADERNOS Nº 5 E Nº 7 DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE

Ao considerar como a construção do *corpus* deste estudo analítico, a textualidade apresentada em alguns excertos, especificamente dos conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de vida presentes nos Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, temos como elemento central o próprio texto, sendo este compreendido como unidade discursiva por Orlandi e Lagazzi (2017, p. 25) da seguinte maneira:

Passando agora a refletir sobre a análise, podemos dizer que a unidade da análise de discurso é o texto. E o texto é uma unidade significativa. Para ser texto é preciso ter textualidade (M.A.K. Halliday, 1976). A textualidade por sua vez é a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. É pensando a relação do texto com sua exterioridade que podemos pensar não a função do texto, mas em seu funcionamento.

Pensando na concepção de texto apresentado pelas autoras, e principalmente na textualidade que constitui a memória de arquivo, ou seja, interessa-nos os elementos exteriores que podem ser observados no documento analisado. De modo especial, os excertos que apresentam uma relação de interdiscursividade com o conceito de multiletramentos apresentados pelo NLG e rediscutidos especialmente por Roxane Rojo aqui no Brasil. Dessa forma, passamos ao seguinte fragmento retirado do Projeto Pedagógico da Educação de Tempo Integral, especificamente abordando a questão do Protagonismo:

O Protagonismo começa a estabelecer novos vínculos de compromisso com aquilo que transcende o seu próprio universo e passa a constituir um nível mais alto e mais profundo de ação, inaugurando um novo espaço de descoberta e experimentação social, um apelo à consciência ética e ao compromisso cidadão (Caderno nº 5 Modelo Pedagógico – Princípios Educativos, 2022, p. 10).

No trecho acima, percebe-se a menção sobre a nova ordem mundial, ou seja, a globalização e as competências do século XXI. Tais aspectos podem ser observados no fragmento

do texto de Roxane Rojo (2012, p. 11), fazendo uma releitura do manifesto do New London Group:

Neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma 'pedagogia') os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e incluisse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro.

Com base nos pressupostos teóricos acima mencionados sobre o Protagonismo, percebe-se o caráter de interdiscursividade entre o documento analisado e a concepção trazida pelas práticas de multiletramentos. Nesse sentido, fundamentados pelo conceito de arquivo da Análise de Discurso, o qual trata o texto de maneira institucionalizada, como um discurso documental, acessível à toda a sociedade que marca o tempo e a história, percebe-se que o documento analisado ressignifica a concepção curricular abordada pelos multiletramentos.

A leitura que se faz dos Cadernos da Escola da Escolha é a mesma de um registro escrito enquanto arquivo para Análise do Discurso. Por ser um documento institucionalizado, de autoria de um ente público, ou seja, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE de Recife/PE e disponível para acesso de todos os cidadãos. Nesse sentido, Michel Pêcheux (2014, p. 59) nos aponta o arquivo em entendimento no sentido amplo

de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

Outro ponto a ser considerado dentro da proposta dos Cadernos da Escola da Escolha diz respeito ao fato de o modelo trabalhar com as disciplinas da Parte Diversificada do Currículo que ampliam as oportunidades formativas desses estudantes por meio de temas que extrapolam a BNCC. Tais temáticas buscam a expansão das competências dos estudantes, a fim de construir novos conhecimentos. Sendo assim, para título de compreensão, a parte diversificada das Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio constituem da seguinte maneira: Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado/Avaliação Semanal, Práticas Experimentais, Tutoria, Projeto de Corresponsabilidade Social e Práticas Esportivas.

Como o texto tem a intenção de trabalhar com os conceitos de Projeto de Vida e Protagonismo nos concentraremos nestas concepções. Desse modo, é válido referenciar que o Projeto de Vida se trata de uma metodologia e de um componente curricular dentro da proposta do modelo para todas as turmas (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio); já o Protagonismo é tratado como componente curricular para o Ensino Fundamental e no Ensino Médio e é apresentado como metodologia. Entretanto, sua materialização ocorre por meio das inúmeras práticas/rotinas realizadas pelos estudantes.

Com intuito de apresentar o Projeto de Vida de maneira mais pontual, este deve ser entendido como a centralidade

do modelo pedagógico e todas as ações voltadas dentro da unidade de ensino devem ser colaborativas para o projeto de vida do estudante. Sendo assim, ele se caracteriza como uma disciplina e uma metodologia dentro da materialização dos moldes pedagógicos da escola de tempo integral do Estado de Mato Grosso. No 1º ano do Ensino Médio, dar-se-á enfoque para questões de autoconhecimento do estudante; no 2º ano do Ensino Médio o projeto de vida terá como centralidade a questão da relação do discente com a sociedade; no 3º ano do Ensino Médio a disciplina trabalhará especificamente com questões relacionadas à inserção desse estudante no mundo contemporâneo de trabalho e suas perspectivas para além do Ensino Médio.

Ademais, a autorrealização do estudante perpassa as três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva), que são pontualmente trabalhadas no Projeto de Vida:

Um Projeto de Vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar. Isso envolve uma reflexão cuidadosa da bagagem que é preciso levar e como adquiri-la: os valores que serão fundamentais nessa travessia permeada de escolhas e conhecimentos necessários para a tomada de decisões nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva) e, finalmente, o sentido da própria existência quando se pensa na autorrealização (Caderno de Formação n° 7 – Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito, 2021, p. 20).

A centralidade do Projeto de Vida e as dimensões da vida humana trabalhadas trazem à tona as competências

socioemocionais do estudante, indispensáveis para a vivência em sociedade e autorrealização do indivíduo. Essas competências reverberam novos conceitos trazidos pelo NLG de multiletramentos, reafirmando a autonomia e criticidade como integrantes do aprendizado estudantil.

No que tange ao Protagonismo Juvenil, conforme mencionado, este é abordado na Escola de Tempo Integral como parte da rotina dos estudantes, sendo eles reconhecidos como solução dos problemas, bem como, fonte de iniciativa e autonomia. De modo pontual no Ensino Fundamental, enquanto componente curricular, os alunos fazem reflexões e posteriormente colocam em prática situações do universo estudantil e do meio social em que estão inseridos, para serem atuantes nas resoluções de problemas. Além disso, no espaço escolar há o funcionamento dos clubes de protagonismo que auxiliam na proposta de fonte de autonomia, solidariedade e competência.

O Protagonismo possibilita ao estudante o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida (Caderno nº 5 - Princípios Educativos, 2022, p. 10).

De acordo com o fragmento acima pode-se observar a ênfase que o currículo da parte diversificada atribui ao protagonismo juvenil, como também às competências

necessárias para que o estudante seja inserido no mundo contemporâneo. Dessa forma, as vivências de situações de aprendizagem corroboram para a inserção do estudante no mundo globalizado de maneira autônoma e colaborativa. Observa-se abaixo a interdiscursividade entre o conceito de Protagonismo Juvenil e a pedagogia das práticas de multiletramentos trazida por Rojo:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (Rojo, 2012, p. 21).

Pautadas no conceito de condições de produção da AD, observamos que a produção documental dos Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE trazem uma perspectiva de transformação da linguagem dos multiletramentos. De forma a deslizar o sentido da pedagogia instituída pelo New London Group na década de 90 do século passado, para a educação de tempo integral. Nesse sentido, Tomé (2009, p. 58) assegura que “os processos de produção da linguagem determinam que os sentidos se constituam numa tensão entre a reprodução e a transformação”.

Ao ressignificar o conceito de multiletramentos no documento analisado, percebe-se que o sentido é evocado de uma outra maneira. E isso é possível em decorrência do contexto sócio-histórico em que ocorreu a produção do registro

escrito institucionalizado dos Cadernos da Escola da Escolha. Em AD, tal situação denomina-se condição de produção.

A AD se pretende uma teoria crítica que trata da *determinação histórica dos processos de significação*. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem. Condiciona, por isso, a possibilidade de se encontrarem regularidades à remissão da linguagem à sua exterioridade (condições de produção) (Orlandi, 2001, p. 12, grifo da autora).

Conforme as considerações acima explicitadas, pode-se constatar a pedagogia dos multiletramentos presente nos Cadernos da Escolha da Escolha. De maneira a diferenciar o projeto da Escola de Tempo Integral, das escolas regulares, em razão das condições de produção e da memória de arquivo em que tal modelo educacional foi concebido. Com o intuito de demonstrar assim os efeitos de sentido de tais conceitos na construção do projeto pedagógico de escola de tempo integral de Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo foi produzido a partir do estudo documental dos Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, sob o prisma do conceito de multiletramentos por meio dos procedimentos analíticos da Análise do Discurso materialista-histórica, com enfoque nas teorias das condições de produção e arquivo. Isto possibilitou

constatar o quanto o documento institucionalizado possui caráter interdiscursivo dos multiletramentos na formação integral do aluno, por meio da educação interdimensional do protagonismo juvenil e da pedagogia da presença. Além disso, as políticas do projeto das escolas de tempo integral do Estado de Mato Grosso foram marcadas pelas condições de produção do tempo a que foram criadas, de um mundo globalizado em que são requeridos do sujeito cada vez mais competências para inserção na sociedade contemporânea.

Destarte, as inquietações vivenciadas pelos pesquisadores da década de 90 do New London Group permeiam as discussões das políticas públicas educacionais sobre o currículo escolar. Sendo assim, na elaboração do documento analisado neste trabalho, houve a preocupação de se levar em consideração o conceito da pedagogia dos multiletramentos, reverberados outrora. Portanto, observa-se que o processo de ressignificação é algo recorrente dentro do percurso do estudo dos letramentos.

As concepções do Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida inseridos nos Cadernos nº 5 e nº 7 do ICE, possibilitam ao estudante a formação independente e autônoma para resolução de seus conflitos pessoais, emocionais e sociais.

Os resultados deste trabalho permitiram visualizar que a organização curricular das escolas de tempo integral, diferencia-se das escolas públicas regulares para além da carga horária ampliada, uma vez que esta trabalha com uma educação

integral humanizada voltada para o protagonismo juvenil por meio da elaboração do projeto de vida do estudante. Além disso, o aumento do tempo de permanência do estudante na escola, auxilia no efetivo aprendizado para a vida em sociedade.

Apesar da contribuição no aspecto da integralidade, em que considera o estudante de forma humana, e dentro das características socioemocionais além da cognitiva, percebe-se que não há um movimento de sequenciação da política pública estadual voltada para a consolidação e expansão de unidades de ensino com este modelo. Destarte, observa-se que os desafios para a manutenção desta abordagem pedagógica de tempo integral colidem com os diferentes planos de governo, e, caso prossigam por este caminho atual acarretará um verdadeiro retrocesso educacional ao modelo de ensino regular.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola (1901-1990). *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado (notas para uma investigação) [1970]. 1996. In: ŽIŽEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-41.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular do ensino médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2020.

CAZDEN, C.; COPE, N.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social future. *ProQuest Psychology Journals*, p. 60-92. Spring, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora Unicamp 2014. p. 34-53.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *Caderno 02 – Memória e Concepção do Modelo - Conceitos*. 5. ed. Recife, 2022.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *Caderno 05 – Modelo pedagógico - Princípios educativos*. 5. ed. Recife, 2022.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *Caderno 07 – Modelo pedagógico - Metodologias de êxito*. 5. ed. Recife, 2022.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Terceira edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahae Editor, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MATO GROSSO. *Aprendizagem conectada*. Secretaria do Estado de Educação. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/> . Acesso em: 30 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI, Suzy Rodrigues (org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-35.

PÊCHEUX Michel. Análise automática do Discurso (AAD-69/0). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.

PECHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. [1982]. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014. p. 55-66.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos - diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

TOMÉ, Cristinne Leus. *“Eu não sou professor não”*: a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VENTURA, L.; SOUZA, T. E. de; CRUZ, D. M. Multiletramento e produção de identidade na sociedade contemporânea: analisando enunciados multimodais. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 322-347, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5831>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS 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 PROFLETRAS (UNEMAT). 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>

Endereço eletrônico: leandraines@unemat.br



Juliana Freitag Schweikart

Graduada em Letras (UNEMAT), mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS (2009) e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE (2016). É professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua nas áreas de Estudos Linguísticos com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas (em especial língua inglesa); formação de professores de língua inglesa; Tecnologias Digitais na formação de professores e no processo de ensino e aprendizagem de línguas; língua inglesa para crianças; Teoria da Atividade. É membro do GEPLIAS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística e do CELIN - Centro de Língua(gens). Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Atualmente coordena o Curso de Licenciatura em Letras do campus de Sinop.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9847083138560581>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8773-8416>

Endereço eletrônico: juliana.freitag@unemat.br



Neusa Inês Philippsen

Graduada em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), e em Pedagogia (Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Letras (USP), pós-doutora pela USP e pela Universität Augsburg - Alemanha. Professora adjunta na UNEMAT/Sinop. Tem experiência em Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, atuando com os temas: variedades e diversidades linguísticas, estudos semântico-lexicais

e morfossintáticos, gramática em uso e processos de ensino-aprendizagens. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Membro da equipe Red-BayMis de las Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y Universidad de Augsburg (UNIA); Coordenadora do Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT ELIAB) da ANPOLL; membro dos grupos de pesquisa “Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias” e GEPLIAS (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística) e membro do Centro de Estudos e Investigação (CEI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6576939578371604>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0406-3984>. Endereço eletrônico: neusa.philippsen@unemat.br

AUTORES/AS

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

É mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professora de Redação e de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1074499703816957>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9632-117X>

Endereço eletrônico: ana.paula.clfranco@gmail.com

Angela Rita Christofolo de Mello

Possui doutorado e pós-doutorado em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0344219024113745>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

Endereço eletrônico: angela.mello@unemat.br

Antônio César de Almeida Portugal

Possui Especialização em Ensino Religioso (Faculdade Uniasselvi);
Atuação profissional: SEDU-ES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6865391260565325>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9720-6236>

Endereço eletrônico: antoniocezarportugal@gmail.com

Bernardo de Oliveira Lopes

É mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará (2025).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974364804802092>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7435-6186>

Endereço eletrônico: bernardo.lopes@braganca.ufpa.br

Bruna Vitoria Moraes Campos

É graduada em Letras Português/Inglês pela UFMT. Professora de Inglês da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3251711368459807>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1511-050X>

Endereço eletrônico: e-mail:brunavitoria13@hotmail.com

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler

É mestra em Estudos de Linguagem pela UFMT. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3966835925941293>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7759-3666>

Endereço eletrônico: e-mail:elidipavanelli@gmail.com

Elisandra Benedita Szubris

É doutora em Linguística pela UNEMAT. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT. Pesquisadora do Projeto LINFRON (UNEMAT). Membro do Núcleo de Pesquisa em Diversidade, Variedade e Línguas Naturais (DIVALIN).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9750369591428213>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6217-2367>

Endereço eletrônico: elisandra.benedita@unemat.br

Fernando Jesus da Silva

É doutor em Linguística pela UNEMAT. Docente e pesquisador no Curso de Letras Português-Espanhol (UFMT) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenador do Grupo de Pesquisa FRONTELINC/CNPq e do Projeto de Pesquisa FRONTELIN (UFMT), pesquisador do LINFRON (UNEMAT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2395690397443574>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2528>

Endereço eletrônico: fernando.silva1@ufmt.br

Giseli Veronéz da Silva

É doutora em Linguística - PPGL Unemat/Cáceres. Professora na UNEMAT - campus Tangará da Serra.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4990828367954468>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9396-9931>

Endereço eletrônico: giseli.veronez@unemat.br

Priscila Ferreira de Alécio

É mestra em Letras (UNEMAT), doutoranda em Estudos da Linguagens (UFMT). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0314-5670>

Endereço eletrônico: priscila.alecio@sou.ufmt.br

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

É doutor; Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP), professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e professor colaborador da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9594141086164150>

Orcid: [0000000306801151](https://orcid.org/0000000306801151)

Endereço eletrônico: msantiago@usp.br

Marina Gonçalves

É mestra em Letras na área de concentração em interfaces entre Língua e Literatura, obtido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), doutoranda em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora da Secretaria Estadual do Estado do Paraná.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6219615649325216>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3043-6388>

Endereço eletrônico: professoramarina.goncalves@gmail.com

Mayara Tonett Galiassi Scheid Weirich

É mestra em Letras (2021), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop. Bacharela em Direito pela

Universidade de Cuiabá – UNIC, campus Aeroporto em Sinop/MT (UNIC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918643901014408>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3694-7760>

Endereço eletrônico: mayaraweirich@gmail.com

Rodrigo de Santana Silva

Possui doutorado em Linguística - PPGL Unemat/Cáceres. Atua no IFMT - Campo Novo do Parecis-MT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6725941859758855>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7160-9310>

Endereço eletrônico: rodrigo.santana@unemat.br

Ronald Gobbi Simões

É Master of Arts in Latin America Literature (Purdue University), doutorando em Estudos Linguísticos (UFES); Atuação profissional: SEDU-ES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3510254472117886>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3972-3134>

Endereço eletrônico: ronaldgobbi@gmail.com

Rosangela Peccinini Lazaretti

Possui mestrado em Letras (UNEMAT/Sinop). É professora na Escola Estadual 13 de Maio - Nova Guarita-MT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2482785662660581>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2752-3613>

Endereço eletrônico: rosangela.lazaretti@edu.mt.gov.br

Saulo Semann

É graduado em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro), mestrando pelo Programa de Pós-Graduação

em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).
Professor da Secretaria Estadual do Estado do Paraná.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0260176437787200>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4510-4511>

Endereço eletrônico: umrabula@gmail.com;
saulo.semann@escola.pr.gov.br

Tabita Fernandes da Silva

é doutora em Linguística (UnB). Docente na Universidade Federal do
Pará Campus de Bragança, Faculdade de Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538950148899879>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8453-5018>

Endereço eletrônico: tabita@ufpa.br

Tate Vilas Boas de Oliveira

possui Mestrado Profissional em Letras. É professora efetiva da
Educação Básica, da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7224414222019615>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9005-3856>

Endereço eletrônico: tate.oliveira@unemat.br

Vanuza Cristina Gomes

é mestra em Letras (2021), pela Universidade do Estado de Mato
Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop. Graduada em Letras pela
Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Cáceres.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1764263657537352>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6659-1726>

Endereço eletrônico: vanuza.gomes@edu.mt.gov.br

Este é o 2º volume das coletâneas intituladas *Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de estudos linguísticos* e integra um registro das pesquisas apresentadas no *XXI Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários - CONAELL*, conduzido em 2024, na UNEMAT/Sinop. Os capítulos são resultado de estudos desenvolvidos na graduação e pós-graduação, discutem diversas reflexões a partir de distintas perspectivas teórico-metodológicas da Linguística e evidenciam o diálogo com importantes instituições que têm como missão o ensino e a promoção de pesquisas científicas, que vêm ao encontro do favorecimento da qualidade de desenvolvimento científico. É composto por 12 (doze) relevantes capítulos, os quais sintetizam as produções científicas apresentadas. Esperamos contribuir para o fomento do saber acadêmico científico, viabilizando a professores, estudantes e pesquisadores um espaço à divulgação de resultados de pesquisa e práticas relevantes não só para a formação docente, como também para a sociedade em geral, com o intuito principal de procurar difundir conhecimentos da academia científica e de práticas em sala de aula. Caracteriza-se, pois, como um material riquíssimo aos que se interessam por estudos na área de linguagem e por conhecer trabalhos que estão sendo realizados em diversas esferas acadêmicas e práticas escolares.